

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»


На правах рукописи

Родионова Инга Викторовна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ –
СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность:

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред (психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Плугина Мария Ивановна

Ставрополь 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	18
1.1. Поликультурная компетентность личности как предмет научного исследования	18
1.2. Психология личности и деятельности преподавателя высшей школы как субъекта поликультурного образовательного пространства	35
ГЛАВА 2. ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	58
2.1. Содержательные характеристики структуры поликультурной компетентности преподавателей высшей школы	58
2.2. Условия, детерминирующие развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы	88
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	110
3.1. Организация, этапы, методы и методики выявления уровня поликультурной компетентности преподавателей высшей школы	110
3.2. Диагностика сформированности содержательных характеристик структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы	121
ГЛАВА 4. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ	

ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
4.1. Теоретическая модель и программа развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы – слушателей системы дополнительного профессионального образования	152
4.2. Эмпирический анализ и оценка эффективности влияния психолого- педагогических условий на процесс развития поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования	173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	192
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	196
УКАЗАТЕЛЬ ТАБЛИЦ И ИЛЛЮСТРАЦИЙ	216
ПРИЛОЖЕНИЯ	218
Приложение А. Анкета на выявление уровня осведомленности преподавателей в области поликультурного образования	218
Приложение Б. Образовательная программа повышения квалификации слушателей системы ДПО «Формирование поликультурной компетентности преподавателей»	219
Приложение В. Учебно-тематический план программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей»	222
Приложение Г. Примерные упражнения (к модулям 1-3)	224
Приложение Д. Тематический план занятий с кураторами академических групп студентов	226
Приложение Е. Тематика кураторских часов и воспитательных мероприятий	227
Приложение Ж. Задачи на определение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов поликультурной компетентности преподавателей	228

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Естественным состоянием современного мира является его поликультурность как следствие утвердившегося в мире плюрализма и многообразия. Интеграционные процессы на уровне национальных и культурных сообществ с различными традициями, языками, уровнями политического и экономического развития, менталитетом, системой образования являются предпосылкой для осознания необходимости приобретения каждым субъектом этих сообществ поликультурной компетентности как обязательного элемента содержания сознания и самосознания, обеспечивающего личностную и профессиональную успешность.

Решать задачи, связанные с функционированием поликультурного общества, призваны, в первую очередь, образовательные системы учреждений разных уровней, но прежде всего – уровня высшего образования, ориентированные на подготовку таких субъектов, которые способны и готовы на основе высокого уровня поликультурной компетентности активно и продуктивно самопрезентировать себя в современном мире, устанавливать позитивные отношения в социуме, реализовывать стратегии взаимодействия, учитывающие поликультурную составляющую. Индивидуальное сознание обучающегося субъекта в специально организованной поликультурно-ориентированной образовательной среде вуза наполняется содержанием, отражающим понимание таких феноменов, как мировая культура, многонациональная среда, многополярный мир, толерантное общество, поликультурное и социокультурное образовательное пространство, межкультурное взаимодействие, культурные ценности, инокультурные системы, поликультурная компетентность и др.

Особая роль при трансляции поликультурно-ориентированного взаимодействия в условиях образовательной среды принадлежит преподавателям высшей школы, осуществляющим процесс обучения и воспитания студенческой молодёжи, которая выступает как наиболее активная, инициативная, творческая часть общества, максимально ресурсная по своему потенциалу для решения задач

развития этого общества, в том числе и прежде всего в условиях поликультурной социальной среды. Таким образом, очевидным образом возникает вопрос об успешности своего рода ретрансляции поликультурной компетентности от преподавателя к студентам, что ставит во главу угла проблему наличия этой компетентности у самого преподавателя высшей школы, а, соответственно, проблему её формирования и развития.

В качестве наиболее релевантного формата организации процесса повышения профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в целом в условиях образовательной среды традиционно рассматривается формат дополнительного профессионального образования, который для цели развития поликультурной компетентности может обладать своей содержательной психолого-педагогической спецификой.

Таким образом, теоретически и практически значимым становится исследование по выявлению потенциала дополнительного профессионального образования, актуализация которого в совокупности с другими, специально созданными условиями, может обеспечить успешность процесса развития поликультурной компетентности педагога высшей школы.

Степень изученности проблемы.

Идеи поликультурного образования, развития профессиональной культуры и поликультурной компетентности преподавателя в тех или иных аспектах рассматривались в трудах Дж. Бэнкса, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, Л.М. Сухоруковой и др.

Все они имеют тесную связь с более широкой проблемой – выявлением и анализом условий, способов формирования профессиональной культуры педагога, что представлено в исследованиях Е.В. Бондаревской, И.Е. Видт, Т.А. Костюковой, С.В. Кульневич, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, А.Б. Орлова, В.А. Сластёнина и др.

Вопросы, отражающие те или иные проблемы организации обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования, рассматривали А.Н. Владиславлев, В.Г. Воронцова, В.М. Долина, Г.П. Зинченко,

В.Ю. Кричевский, О.Б. Купцов, Л.Н. Лесохина, В.Г. Онушкин, М.И. Плугина, Г.С. Сухобская, Л.В. Тарасенко и др.

Однако среди работ указанных авторов ощущается явный недостаток исследований, связанных с развитием поликультурной компетентности преподавателей высшей школы и пониманием роли дополнительного профессионального образования в совершенствовании этой составляющей их профессиональной компетентности.

Актуальность проблемы исследования повышается и в силу наличия целого ряда противоречий между:

- существующими представлениями о психологических особенностях личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и необходимостью выделения специфики поликультурной компетентности как особой способности педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях поликультурной среды;

- существующей потребностью современной системы высшего образования в педагогических кадрах, готовых осуществлять профессиональную деятельность в ситуации многополярного мира, имеющих высокий уровень развития профессионально-значимых личностных качеств, установок, необходимых для коммуникации в ситуациях пересечения или наложения культур в условиях поликультурной образовательной среды, и недостаточным уровнем сформированности у них поликультурной компетентности;

- необходимостью развития у преподавателей высшей школы высокого уровня поликультурной компетентности и отсутствием специальных условий, обеспечивающих достижение этого результата в ситуации поликультурного образования;

- имеющимся опытом повышения профессиональной компетентности преподавателей высшей школы в условиях дополнительного профессионального образования и недостаточным его использованием при решении задачи развития поликультурной компетентности педагогических кадров.

Всё вышеизложенное актуализирует вопросы, связанные с формированием и развитием поликультурной компетентности преподавателей, а также выявлением психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса.

Для решения данной проблемы, нами была сформулирована тема исследования: «Психолого-педагогические условия развития поликультурной компетентности преподавателей – слушателей системы дополнительного профессионального образования».

Цель исследования: теоретическое обоснование, выявление и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы – слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Объект исследования: поликультурная компетентность преподавателей высшей школы. **Предмет исследования:** психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Гипотезы исследования:

1. Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы как формируемое динамическое образование представляет собой сочетание индивидуально-психологических особенностей личности структурно включённых в когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты, психологическое содержание которых раскрывается через интегративный показатель готовности преподавателя к осуществлению деятельности в условиях поликультурной среды и проявляется как культурная толерантность.

2. Развитие поликультурной компетентности преподавателей – слушателей системы дополнительного профессионального образования может быть эффективным при учете имеющихся и создании специальных условий, где

детерминирующее влияние приобретает совокупность психолого-педагогических условий:

- активизация потенциала системы дополнительного профессионального образования и расширение сферы образовательных услуг, обуславливающих личностно-профессиональное, общекультурное развитие субъекта познания, и обеспечивающих возможность самореализации обучаемого, достижения его социальной успешности в поликультурном социуме в соответствии с тенденциями его развития;

- формирование новых установок, мотивов и ценностей, направленных на развитие когнитивной готовности, рефлексивности и поликультурной осведомлённости, психологической устойчивости и эмпатийности, социального интеллекта и коммуникативной толерантности как профессионально значимых личностных качеств, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия.

Для достижения указанной цели и подтверждения выдвинутых гипотез были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Определить сущностное содержание феномена «поликультурная компетентность» и выявить характеристики структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателя высшей школы.

2. Выявить потенциал системы дополнительного профессионального образования, способного в совокупности с другими условиями обеспечить эффективность процесса развития поликультурной компетентности преподавателей вуза.

3. Обосновать методический инструментарий исследования поликультурной компетентности преподавателей высшей школы.

4. Разработать модель и программу развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы – слушателей системы дополнительного профессионального образования.

5. На основе результатов формирующего экспериментального исследования доказать эффективность предложенных психолого-педагогических

условий, оказывающих детерминирующее влияние на развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют следующие положения и принципы: субъектный, личностный и деятельностный подходы (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.Л. Рубинштейн, В.А. Ясвин и др.); принципы системного и целостного изучения личности, детерминизма (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадриков и др.); принцип единства эмоционально-волевых, когнитивных и коммуникативных компонентов личностно-профессионального развития (В.Г. Асеев, А.А. Бодалёв, Л.И. Божович, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Д.А. Леонтьев, В.А. Сластёнин и др.); принцип непрерывности образования и психология обучения взрослых (А.Г. Абрамов, О.В. Бондаренко, В.В. Бородачев, М.Б. Булакина, В.Н. Васильев, В.М. Долина, С.И. Змеев, А.Д. Иванников, Н.В. Кудрякова, Ю.Н. Кулюткин, Т.Г. Мухина, О.В. Парахина, Л.В. Шмелькова и др.).

Теоретические основы:

- концепции формирования профессионализма личности и деятельности (В.Г. Асеев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, А.К. Маркова др.);
- теоретические положения, касающиеся сути и специфики компетентностного подхода в образовании (А.С. Белкин, Дж. Бэнкс, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, Дж. Равен, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.);
- теоретические подходы к описанию психологии личности и деятельности преподавателя высшей школы (А.П. Беляева, Н.В. Бордовская, Л.И. Гурье, З.Ф. Есарева, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Г.У. Матушанский, М.И. Плугина, В.А. Сластёнин и др.);
- идеи и положения, описывающие психолого-педагогическую специфику поликультурного образования и формирования поликультурной компетентности

личности (И.В. Абакумова, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, П.Н. Ермаков, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, Л.М. Сухорукова и др.);

- отдельные теоретические идеи и взгляды, отражающие методологию и методы исследования постдипломного профессионального образования и повышения квалификации (Ф.Н. Гоноболин, А.В. Даринский, В.И. Звягинский, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, А.Ю. Панасюк, О.В. Парахина и др.).

Методическое обеспечение включало следующие методики: теоретический анализ литературы по проблеме исследования психологии труда и личности преподавателей высшей школы, определения условий формирования и развития поликультурной компетентности педагогических кадров, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, направленный на выявление сути и структуры поликультурной компетентности и выявления роли дополнительного профессионального образования на её развитие; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы – Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); авторская анкета для изучения стихийно сформированного знания о поликультурности (М.И. Плугина, И.В. Родионова); методика «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (автор – М. Грант); методика исследования уровня субъективного контроля (авторы – Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд); методика диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина); тест «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор – В.В. Бойко); методы экспериментальной психосемантики, ассоциативный эксперимент; методы математико-статистической обработки данных – проводились с использованием пакета IBM SPSS Statistics, v. 22.0 для доказательства достоверности выводов (показатели описательной статистики, критерии сравнения групп (Н-Крускала-Уоллиса, U-Манна-Уитни), критерий сравнения срезов на группе Т-Вилкоксона).

Экспериментальную выборку составили 200 преподавателей Ставропольского государственного медицинского университета, Северо-Кавказского федерального университета, Ставропольского государственного педагогического института (160 женщин и 40 мужчин). В формирующем

эксперименте приняли участие 142 испытуемых, имеющих по результатам диагностики низкий (44 чел.) и средний (98 чел.) уровни сформированности поликультурной компетентности. Из них в экспериментальную выборку вошли 58 преподавателей – слушателей факультета повышения квалификации, специалистов гуманитарного профиля.

Этапы экспериментального исследования.

На первом этапе (2016-2017) формулировалась рабочая гипотеза, проводился теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования с целью выявления основных понятий и феноменов научной работы; поставлены цели и задачи, выдвинуты гипотезы и положения, выносимые на защиту.

На втором этапе (2017 – 2018) осуществлялся подбор психодиагностических методик и проведение диагностики, направленных на выявление актуального уровня поликультурной компетентности преподавателей вуза – слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Третий этап (2019 – 2020) заключался в разработке и реализации образовательной программы, направленной на развитие поликультурной компетентности преподавателей вуза, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, и подтверждении эффективности предложенный психолого-педагогических условий, детерминирующих этот процесс.

На заключительном этапе (2021 – 2023) были обработаны полученные результаты, проведен качественный и количественный сравнительный анализ данных до и после проведения программы, направленной на совершенствование уровня поликультурной компетентности преподавателей – слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Научная новизна исследования. Определено, что поликультурная компетентность преподавателя высшей школы представляет собой сложное структурное образование, интегративное личностное качество, компонент общей и профессиональной культуры, неотъемлемую составляющую профессионализма личности и деятельности преподавателя, содержательно отражающие совокупность поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, интересов,

качеств, опыта отношений, необходимых для жизни в поликультурном социуме, и реализуемых как культурная толерантность личности. Обосновано, что структура поликультурной компетентности преподавателя высшей школы включает в себя когнитивный (знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурной среде), эмоционально-оценочный (эмоциональное восприятие, оценка и интерпретация различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде) и коммуникативно-поведенческий (паттерны коммуникативного поведения, обеспечивающие проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия) компоненты, содержание которых раскрывается через готовность преподавателя активно взаимодействовать в поликультурном социуме и проявляется в качестве такого интегративного показателя как культурная толерантность личности.

Определено, что поликультурная компетентность преподавателя высшей школы как формируемое явление может изменяться под влиянием имеющегося и активированного потенциала системы дополнительного профессионального образования вследствие применения новых методов и технологий обучения взрослых, учета их личностно-профессионального опыта, специально разработанных и реализованных образовательных программ, направленных на развитие и повышение искомой компетентности, организации психологического сопровождения слушателей системы ДПО.

Доказано, что развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, связано с изменением содержательных характеристик ее структуры под влиянием имеющихся и специально созданных условий, среди которых детерминирующее влияние оказывают психолого-педагогические условия, обеспечивающие: формирование и развитие когнитивной готовности педагогов к деятельности в поликультурной образовательной среде; психологической устойчивости и эмпатии педагогов как элементов их эмоциональной культуры, реализуемой в поликультурном взаимодействии; развитие профессионально значимых личностных качеств, необходимые для проактивного участия в ситуациях

поликультурного взаимодействия.

Установлено, что основой разработки и реализации программы, направленной на повышение уровня поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, выступает теоретическая модель, обеспечивающая четкое представление о векторе развития данной компетенции.

Доказано, что результатом реализации специально разработанной программы, основанной на теоретической модели развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, является культурная толерантность, как личностное качество, представляющее интегративный показатель готовности педагога к осуществлению деятельности в условиях поликультурной среды, и обеспечивающее минимизацию факторов риска, связанных с наличием существующих культурных стереотипов, специфичных способов коммуникации и стилей поведения в ситуации пересечения или наложения культур.

Теоретическая значимость исследования.

Расширена теоретико-эмпирическая база проблемного поля исследования на основе проведения всестороннего анализа феномена «поликультурная компетентность личности»; выделена структура поликультурной компетентности и описаны содержательные характеристики её компонентов с учётом специфики личности и деятельности преподавателей высшей школы; представлено авторское определение понятия «поликультурная компетентность преподавателя высшей школы».

Разработана теоретическая модель развития поликультурной компетентности, обеспечивающая вектор изучения и выявления психолого-педагогических условий, детерминирующих процесс поликультурного образования преподавателей, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

На теоретическом уровне описаны психолого-педагогические условия, механизмы, этапы и образовательные технологии, используемые в процессе

развития поликультурной компетентности преподавателя высшей школы; выявлен потенциал дополнительного профессионального образования, актуализация которого в совокупности с другими, специально созданными условиями, может обеспечить успешность процесса развития изучаемой компетентности.

Практическая значимость исследования. Определены и реализованы психолого-педагогические условия, определяющие успешность процесса развития поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе ДПО, экспериментальным путем подтверждена их эффективность. Значимой для образовательной практики являются разработка программы повышения квалификации преподавателей, направленной на достижение поставленной цели. Установлено, что в процессе обучения под влиянием имеющихся и специально созданных условий у преподавателей на психологическом уровне происходят: расширение и углубление имеющегося практического опыта «взрослого ученика»; развитие рефлексивности; преобразование системы взглядов, операциональных и смысловых профессиональных установок в области поликультурного взаимодействия; удовлетворение потребностей в повышении квалификации, самообразовании и усилении мотивации повышения профессионально-педагогической компетентности; трансформация старых и создание новых паттернов профессионального поведения и деятельности, необходимых для успешной адаптации преподавателей к поликультурной образовательной среде.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Поликультурная компетентность, являясь результатом поликультурного образования субъектов взаимодействия в условиях многонациональной среды, определяется как интегративное личностное качество, неотъемлемый компонент общей и профессиональной культуры личности, содержательно отражающий совокупность поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, качеств, опыта, необходимых для жизни в поликультурном социуме.

2. Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы, являясь сложным образованием, представлена структурой, включающей когнитивный (знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурной среде),

эмоционально-оценочный (эмоциональное восприятие, оценка и интерпретация различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде) и коммуникативно-поведенческий (профессионально значимые личностные качества, необходимые для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия) компоненты, содержание которых раскрывается через интегративный показатель готовности и проявляется как культурная толерантность, а их развитие детерминировано влиянием определенных условий.

3. Эффективность развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы – слушателей системы дополнительного профессионального образования определяется влиянием различных условий и факторов, среди которых приоритетное значение приобретает комплекс психолого-педагогических условий:

- использование имеющегося и активированного потенциала системы дополнительного образования (использование инновационных, интерактивных форм и методов обучения, которые создают наиболее благоприятные условия для развития личностного потенциала и профессионального обучения преподавателей, учет их личностно-профессионального опыта, разработка и реализация образовательных программ, отражающих тенденции развития современного общества и требования профессионального сообщества, организация психолого-педагогического сопровождения процесса обучения слушателей), направленного на совершенствование профессионализма личности и деятельности обучаемых;

- развитие (посредством формирования новых установок, мотивов и ценностей) когнитивной готовности преподавателей к деятельности в условиях поликультурной образовательной среды; эмоциональной культуры личности, отражающей ее отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия; профессионально значимых личностных качеств, необходимых для активного участия преподавателя в ситуациях поликультурного взаимодействия в образовательной среде и социуме.

4. Разработанная теоретическая модель обеспечивает выбор путей и способов изучения искомого феномена, а также общее представление об условиях и специфике развития поликультурной компетентности преподавателей, содержании

образовательных программ повышения их квалификации в системе ДПО, способствующих формированию культурной толерантности, проявляющихся в готовности педагогических кадров к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде, преодолению факторов риска, связанных с наличием существующих культурных стереотипов, организации специфичных способов коммуникации и стилей поведения в ситуации пересечения или наложения культур.

Обоснованность и достоверность научных результатов исследования обеспечиваются общим методологическим подходом к изучению условий, детерминирующих развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования; использованием комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; согласованностью совокупности теоретических положений и выводов между собой и с данными экспериментального исследования; непротиворечивостью полученных результатов имеющимся теоретическим представлениям; корректным применением методов статистической обработки данных; репрезентативной выборкой испытуемых.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры психологии Ставропольского государственного педагогического института, заседаниях проблемной комиссии гуманитарного профиля ФГБОУ ВО СтГМУ.

Результаты диссертационного исследования представлены на следующих научных и научно-практических конференциях различного масштаба, в том числе: Международной научно-практической конференции (Тамбов, 2015), IX международной научно-практической конференции (Пенза, 2015), VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ставрополь, 2017), XIII Международной научно-практической конференции (Прага, 2017), XXII российской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 2020), Всероссийской научно-

практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 2021), Всероссийской научно-практической конференции (Астрахань, 2022), II Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 2023), Всероссийской научно-практической конференции (Киров, 2024).

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, четырёх глав, заключения, списка использованных источников (201 наименование, из них 8 источников на иностранных языках), указателя таблиц и иллюстраций, 7 приложений. Основной текст работы составляет 216 страниц, содержит 11 таблиц, 31 рисунок.

Публикации. Всего опубликовано 43 работы. Из них по теме диссертационного исследования: 4 статьи в журналах, рекомендованных ВАК; 1 статья – Scopus; 20 статей – в научных журналах и сборниках конференций.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.1. Поликультурная компетентность личности как предмет научного исследования

Для современного мира характерными являются такие тенденции, как глобализация, проявляющаяся во всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации; гуманизация, предполагающая распространение и утверждение гуманистических принципов в конкретной сфере жизнедеятельности человека; демократизация, под которой понимается, в первую очередь, процесс внедрения демократических принципов в различные сферы общества – политическую, культурную, экономическую, образовательную и т.д.; вхождение в мировую культуру, что обеспечивает приобщение человека к культуре и усвоение им существующих привычек, норм, стилей поведения и способов общения, свойственных для данной культуры; интернационализация, что в общем виде интерпретируется как совокупность технологических приёмов, методов, механизмов, упрощающих адаптацию субъектов к языковым и культурным особенностям того или иного сообщества, региона и пр. (Д.М. Азми, М.П. Данилкова, И.В. Ильин, А.Д. Урсул, А.Н. Чумаков и др.).

Если проводить более подробный анализ этих и других тенденций развития, то важно подчеркнуть, что они, с одной стороны, связаны с ростом и процветанием общества, с другой, все, что происходит сегодня в мире, одновременно способствует возникновению факторов риска, угрозы как для самого общества, так и для отдельного человека.

И это неоднократно подчеркивалось экономистами, психологами, философами и учеными других отраслей научного знания, утверждающих следующее:

- под влиянием процессов глобализации современный мир не только меняется, но и вызывает обострение противоречий как на глобальном, так и на региональном, локальном (национальном) уровнях [188];

- кардинальные преобразования в социокультурном пространстве не позволяют современному человеку охватить все многообразие этого пространства, например, сферу информации и знания [56];

- демократизация общества, предполагающая признание и защиту естественных прав человека, его свободу мысли, слова, вероисповедания, труда и пр., не привела к такому важному результату, как сохранение и развитие каждым человеком своего собственного «Я» [4].

Можно привести и другие наглядные примеры негативных проявлений тенденций развития общества и всех его систем. Так, рыночные отношения, способствуя свободе выбора потребителей и предпринимателей, активности и предпринимательству последних, породили бедность; ориентация на конкурентоспособность привела к потере духовных ценностей; ориентация на толерантное общество способствовала потере определенных семейных ценностей в этом обществе; информатизация и компьютеризация породили поколение, ориентирующееся на виртуальный мир, не желающее проявлять активность в постановке и достижении целей в реальном мире и пр.

Это далеко не полный перечень тех проблем, с которыми сталкивается современный человек в социальной, экономической, политической и других сферах и которые требуют своевременного решения.

Однако не все проблемы вовремя разрешаются, что является дополнительным фактором риска для каждого человека. Так, сегодня можно наблюдать явные противоречия, существующие между интеграционными процессами, которые происходят в мировом сообществе, представленном разными традициями, языками, уровнем политического и экономического развития, менталитетом, системами образования и недостаточным уровнем осознания представителей нашего общества роли поликультурности, и, с другой стороны, подготовкой поликультурной личности для создания безопасного пространства

жизнедеятельности всего человечества.

Чтобы понять термин «поликультурность» (схожее – «поликультурная компетентность»), необходимо обратиться к основному понятию «культура», значимость которой в развитии личности и общества точно определена Д.С. Лихачевым. Он утверждал, что культура формируется и продвигается благодаря накоплению, а не отрицанию прошлого. Значимость культуры как феномена общественной жизни определяется способом её создания и встроенной в неё памятью. Рассуждая о значении культуры для человека и общества, Т.А. Живодрова отмечает, что «культура не может быть поверхностной, если она основывается на многовековом накопленном опыте человечества. Однако, если ей присуще отрицание всего ранее накопленного, то это уже не культура» [74, с. 72].

Понятие «культура» – *cultura* («возделывание, обрабатывание»), производное от глагола *colere* («культивировать», «почитать», «поклоняться»); момент поклонения, почитания. Находит свое отражение и в древнегреческом языке, где результат процесса воспитания определяется понятием «пайдейя» – воспитание ребенка (*país* – ребёнок), процесс подготовки граждан в Древней Греции [180].

С точки зрения философии, понятие культура рассматривается как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Г. С. Вяликова и Ю. Б. Финикова, проводя ретроспективный анализ, отмечают, что в период с 1871 по 1919 г. было дано всего лишь несколько определений понятию «культура», с 1920 по 1950 г. – 157 определений, позже их число возросло до 500. В настоящее время количество определений термина «культура» составляет более 600, и рассматриваются они с разных позиций [45]:

- как активное усвоение человеком в процессе жизнедеятельности общественных форм сознания и поведения (психологический аспект явления культуры);
- как явление общественной жизни и как специфический способ

деятельности, включающий, по мнению Н.Р. Азизовой и соавт., «процесс творческой саморегуляции личности – субъекта индивидуальности и неповторимости» [180, с. 57];

- как определенный уровень технических достижений, социальной организации, развития письменной литературы и искусства и т.п. (с точки зрения западноевропейской традиции).

В психологии феномен культуры исследовали Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Дж. Брунер, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, Д. Мацумото, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др. При этом можно выделить целый ряд психологических исследований культурологических проблем субъекта: кросс-культурные различия стратегий поведения (Т.Л. Крюкова), кросс-культурные исследования младенчества (В. Романова), особенности этнической идентичности (А.В. Сухарев, С.Л. Бухарева, А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, М.А. Козлова, В.Ю. Хотинец), этнотипическое поведение (В.Ю. Хотинец, Т.Ц. Тудупова), межэтническая толерантность (В.А. Богданова, М.А. Манойлова) [напр., 115].

Эти исследования указывают на тесную связь понятия «культура» с образованием, воспитанием, развитием личности на всех этапах её жизнедеятельности. И если на этапах детства, подросткового возраста, на этапе ранней и поздней юности социальные институты (семья, образовательные учреждения) ставят перед собой задачи, связанные с воспитанием культурной, свободно мыслящей и умеющей конструктивно взаимодействовать в сложном многополярном мире личности, то на этапах взрослости это должно стать нормой субъекта общения, познания и профессиональной деятельности. Но в этом случае следует вести речь о наличии деятельности соответствующих компетенций в структуре профессиональной компетентности.

Компетентность в общем случае рассматривается как форма существования знаний и навыков, а также уровня образования. Это способствует личностной самореализации и помогает учащемуся найти свое место в обществе. Таким образом, образование становится высокомотивированным и действительно ориентированным на личность, что обеспечивает востребованность личностного

потенциала, признание человеком его собственной значимости и признание его окружением (напр., И.А. Зимняя [81]).

Изучая феномен «компетентность» в работах известных ученых, можно встретить следующие его определения:

- системное единство, которое включает личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты (А.Г. Бермус [23]);
- это способность человека, необходимая для выполнения определенного действия, которая включает в себя экспертные знания, навыки, образ мышления и принятие ответственности за свои действия (Дж. Равен [147]);
- это не простое владение знаниями, а потребность и готовность к их постоянному совершенствованию, практическому использованию в определенных условиях; проявление гибкости и критичности мышления, что предполагает наличие способности выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ошибочные (М.А. Чошанов [187]).

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самих понятий «компетенция» и «компетентность». Исследователи выделяют от 2-3 до 40 видов компетенций и компетентностей в зависимости от вида профессиональной деятельности.

Если говорить о понятии «компетентность» в контексте субъекта профессиональной деятельности, то чаще всего это понятие употребляется при анализе вопроса, связанного с эффективностью выполнения специалистом своих функциональных обязанностей. Однако компетентность понимается и как мера понимания окружающего мира, а также степень адекватности взаимодействия с ним (по Г.В. Яковлевой); как требуемый уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта деятельности (по Ю.Н. Емельянову); как уровень приобретения социальных и индивидуальных форм активности, позволяющих индивиду в соответствии со своими способностями и статусом успешно функционировать в процессе жизнедеятельности (по Л.П. Урванцеву); как совокупность личностных, имеющих профессиональную значимость свойств и

качеств, способностей, позволяющих реализовать должностные требования на необходимом уровне (по Л.И. Анцыферовой); как совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают возможность успешного выполнения деятельности (по Perlmutter M. и Nyguist L.) и др. [13; 40; 175 и др.].

В словаре иностранных слов представлены следующие определения понятия «компетентность»: «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [162, с. 298].

Исходя из приведенных выше и других определений, можно сказать, что в общем виде компетентность – это психологический фактор, в который входят исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности, умение разобраться в различных вопросах, имеющих непосредственное отношение к конкретному виду профессиональной деятельности, способность точно оценить качество работы и ее последствия. При этом эффективность работы специалиста можно оценить по следующим критериям (А.К. Маркова [116]):

- усваивает нормы профессии в мотивационной и операционной областях;
- продуктивно и успешно, с высокой производительностью, выполняет свои профессиональные обязанности;
- придерживается высоких стандартов, добиваясь совершенства, и обладает развитым профессиональным целеполаганием;
- устойчив к внешним помехам;
- стремится развиваться как личность и индивидуальность через профессиональную деятельность;
- способствует повышению социального престижа своей профессии и интересу к ней в обществе.

Как отмечает Н.А. Савотина и соавт., «смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания, т.е. компетенции, которые имеют вариативное описание» [180, с. 69]. Требования, которые входят в Европейский стандарт личности, нашли свое выражение в перечне компетенций, принятых ЮНЕСКО:

- политическая и социальная компетенция – готовность и способность быть ответственным, проявлять активность в выработке и принятии совместных решений, использовать конструктивные пути разрешения конфликтов, принимать непосредственное участие в функционировании и развитии демократических институтов;

- поликультурная компетенция – желание и возможности противодействовать проявлениям ксенофобии, распространению нетерпимости, способности понимать имеющиеся различия у субъектов общественных отношений, готовность сосуществовать с представителями различных культур, языков, религий.

Последняя из обозначенных компетенций требует более подробного анализа, т.к. является центральной для нашего исследования.

Вопрос о поликультурной компетентности стал объектом пристального внимания целого ряда психологов и педагогов.

Поликультурная компетентность как научное понятие стало предметом исследования представителей психологии, педагогики, философии, культурологии и других научных дисциплин [52; 57; 61; 142; 163 и др.].

Феномен «поликультурная компетентность» следует рассматривать как междисциплинарное понятие, которое предполагает, в первую очередь, наличие объективных знаний, представлений о различных культурах, в том числе и о своей культуре. В свою очередь, сформированные знания должны быть реализованы на практике через умения и навыки, модели поведения, позволяющие специалисту адекватно оценивать особенности взаимодействия с адептами различных этнических общностей.

Если говорить о поликультурной компетентности или о её синонимичном понятии «поликультурность» как о предмете научного исследования, то изучение этих феноменов не является чем-то новым для отечественной психологии. Так, в западной и отечественной психологии понятие «поликультурность» стало предметом особых исследований во второй половине XX века. Однако в западной психологии его интерпретировали в качестве тождественного другому понятию – «мультикультурализму», что предполагало наличие в обществе других культур,

характерных для исторически сложившихся форм общности людей, включающих различные этнические группы.

В отечественных исследованиях (Е.В. Бондаревская, В.И. Матис, А.В. Хуторской и др.) стараются использовать термин «поликультурность», который также имеет множество толкований в силу сложности и многогранности самого этого понятия.

В интерпретации Е.В. Бондаревской это понятие связано с созданием различных культурных сред, в которых происходит развитие личности, приобретение опыта поведения в соответствии с культурными нормами, а также культурная самоидентификация и самовыражение, раскрытие творческого потенциала и способностей и многое другое [30].

А.В. Хуторской подчеркивает, что данный феномен проявляется в разнообразии образов жизни, основанных на специфических ценностях, отношениях, убеждениях, видах деятельности и использовании языка, которые характеризуют разные социальные группы, различающиеся этнической принадлежностью, вероисповеданием, возрастом, полом и другими признаками [184].

На наш взгляд, наиболее полно изучаемое понятие поликультурности раскрыто в трудах В.И. Матиса, под которым понимаются «процессы сохранения и интеграции культурной идентичности индивидов в многонациональном обществе, которые позволяют формировать толерантные отношения между различными этническими группами и способствуют развитию культуры межнационального общения» [119].

В качестве интегрированного междисциплинарного понятия «поликультурная компетентность» определяется и как:

- «набор объективных представлений и знаний о себе, своей и других культурах, реализуемых через определенные навыки, форматы и поведенческие модели, которые позволяют личности не только адекватно оценивать особенности взаимодействия с представителями различных культур, но и выбирать наиболее эффективные формы сотрудничества с ними на основе взаимного доверия» [52,

с. 557];

- «сумма знаний, умений и навыков, которые обеспечивают усвоение информации о культуре и традициях других и своего народа, и условие интеграции в инокультурные системы посредством продуктивного взаимодействия с носителями других культур» [57, с. 14];

- «знакомство со множеством различных образов жизни, образцов поведения и разнообразных идей, происходящих из нескольких культур, и умение к ним приспособиться или пользоваться ими» [142, с. 307];

- «интегративное личностное качество, включающее в себя культурно-знаниевый, социокультурный, деятельностный и рефлексивно-творческий (личностный) компоненты» [163, с. 84];

- «разработка технологий и создание условий, необходимых для успешной интеграции человека в мировую культуру посредством системы образования» [171, с. 55];

- «сложное интегративное качество, отражающее осведомленность в содержании, средствах, способах взаимодействия с миром культуры, реализующееся в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности, смыслы» [178, с. 49];

- «результат поликультурного образования, которое построено на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной среды» [180, с. 121];

- «конкретные знания в области имеющихся межкультурных различий, которые способствуют формированию уважительного отношения к этим различиям, а также такие качества как терпимость, позитивное отношение к поведению и мышлению представителей других общностей» [183, с. 51].

У данного термина существуют и другие аналогичные обозначения. Например, такие близкие, но не тождественные словосочетанию «поликультурная компетентность» понятия: культурная, кросс-культурная, мульти-культурная, межкультурная, этнокультурная компетентность и др. Общим для них, по мнению педагогов, психологов, философов, политологов, является то, что их

содержательные характеристики относятся к ряду основных социально-педагогических принципов: природосообразности, гуманизации, целостности, культуросообразности, профессиональной целесообразности.

Такое многообразие близких по содержанию обозначений и определений не является случайным и объясняется сложностью самого понятия «поликультурная компетентность» («поликультурность»), содержание которого в целом отражает состояние современного общества, имеющего поликультурный характер. При этом мы акцентируем внимание на одном из определений, в котором заявлено о том, что поликультурная компетентность является следствием, результатом поликультурного образования, которое и призвано формировать необходимый для каждого человека уровень способности, готовности и потребности жить в многокультурной полиэтнической среде посредством воспитания у подрастающего поколения такого важного личностного качества, как толерантность.

Представленные выше определения подтверждают то, что поликультурность следует рассматривать в качестве детерминирующего условия, обеспечивающего формирование и развитие толерантности, которая предполагает возможность равноправного существования «других» в одном пространстве. Именно это определяет успешность функционирования индивидов в ситуации межнационального взаимодействия [14].

Именно это повлекло за собой постановку задачи внедрения, «насыщения» всех сфер нашего общества идеями поликультурности, создания современного поликультурного пространства, в том числе поликультурного образования. Такое понимание роли поликультурности в функционировании современного общества, повсеместное внедрение ее идей, обеспечивает право каждому человеку свободно взаимодействовать с представителями разных культур, демонстрируя при этом соответствующую социокультурную идентичность.

Т.А. Живодрова подчеркивала, что поликультурная компетентность является важным условием успешного взаимодействия личности в современном многонациональном обществе [74].

Действительно, сегодня создается единое поликультурное пространство,

которое может стать гарантом безопасности для всего человечества. При этом важное значение для решения множества задач, связанных с идеями формирования и развития поликультурности личности, мы находим именно в сфере образования.

Если говорить о поликультурном пространстве образовательной среды, то здесь следует обратиться к работам М.Г. Синяковой, которая одна из первых заявила о необходимости его создания. Так, исследователь, рассуждая о существовании мультикультурного пространства, указала на то, что его следует рассматривать как биполярную, динамическую и самоорганизующуюся систему, включающую многомерные отношения, организующие процессы, трансляцию специфических знаний и компетенций, процессы межкультурной коммуникации всех субъектов образования [160].

Необходимые знания и компетенции, безусловно, формируются в образовательной среде, в связи с чем наиболее остро вопрос о поликультурной компетентности стоит в контексте личности и деятельности представителей педагогического сообщества, что, с одной стороны, обусловлено целями и задачами, которые решают педагоги в связи с созданием поликультурного общества, с другой, возникновение интереса к этому феномену является результатом поликультурного образования, которое построено на идеях подготовки подрастающего поколения к успешной жизни и деятельности в ситуации многополярного мира.

Вопрос о поликультурном образовании не является новым для науки и уже имеет свою историю. Проблема поликультурного образования изначально рассматривалась как проблема национальной школы, а затем как проблема многонациональной школы в полиэтнической среде.

И это четко прослеживается в исследованиях представителей американской педагогики и психологии второй половины XX века, когда феномен поликультурности стал широко изучаться под влиянием процессов миграции.

М. Гордон в своей книге «Ассимиляция в американской жизни» использует термин «мультикультурная среда» и определяет ее как процесс, в котором два или более индивидуума ведут себя по определенному алгоритму [197].

Однако наиболее аутентичное рассмотрение вопроса поликультурного образования принадлежит Дж. Бэнксу, который описал структуру этого сложного феномена через совокупность ряда уровней его реализации: интеграция содержания, процесс конструирования знаний, преодоление предубеждений, педагогика справедливости, стимулирование развития культуры учебного заведения и его социальной структуры. В качестве основы поликультурного образования Д. Бэнкс рассматривал эволюцию мультикультурного образования: от моноэтнического к поликультурному [195].

Общую парадигму такого образования определил американский психолог и педагог Дж. Брунер, который подчеркивал, что «образование – это не изолированный остров, а часть культурного континента, где свобода от культуры может означать только свободу от интеллекта» [34].

В России идеи поликультурного образования подробно анализировались Я.А. Коменским, П.Ф. Каптеревым, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским и др.

В частности, Я.А. Коменский в качестве идей создания поликультурного образования обозначил необходимость формирования у детей умения выполнять взаимные обязанности, сосуществовать с другими людьми, уважать и любить ближнего. Кроме этого, исследователь обращал внимание на необходимость устанавливать в обществе взаимосвязь национального и общечеловеческого, что соотносится с ведущими направлениями педагогики. При этом педагогическая деятельность должна основываться на национальных идеалах, а в последующем – трансформироваться в деятельность по достижению общечеловеческого идеала [118].

В 80-е годы XX в. понятие «поликультурное образование» было использовано академиком В.П. Борисенковым в значении «образование в поликультурном мире»; в 90-е годы, как отмечает Э.Р. Хакимов, «акцентировалось внимание на том, что создание поликультурного образования обусловлено процессами глобализации, а также благодаря постановке новых задач, связанных с развитием личности – с использованием индивидуального опыта человека» [182, с. 34].

В целом, можно констатировать, что поликультурное образование рассматривается международным сообществом как важная часть современного образования, направленная на изучение различных культур, уяснение общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитание молодежи в духе уважения к инокультурным системам.

Такое образование призвано сформировать не только этническую идентификацию и культурное самосознание обучаемых, но и новую систему ценностей и целей. При этом оно ориентировано на принцип культуросообразности, на возрождение концепции личности, которая основана на идеях индивидуально-личностного развития, принятия многообразия и неповторимости внутреннего мира, социокультурных и поликультурных особенностей каждого субъекта педагогической среды.

Результатом поликультурного образования является поликультурная компетентность субъектов взаимодействия в условиях многонациональной среды, формировать и развивать которую призваны представители педагогического сообщества.

К этому следует добавить то факт, что феномен поликультурности относительно поликультурного образования может рассматриваться и как важнейший социальный фактор развития самой образовательной системы. Это обусловлено пониманием того, что образ и стиль жизни людей не должны измеряться по шкале одной культуры. И это подтверждается множеством исследований, в которых ученые признают неизбежность примирения мировых сообществ, имеющих самые разнообразные культуры, языки, уровень политического и экономического развития. В этом случае может быть создано поликультурное толерантное общество, рассматриваемое как единственно возможное условие для конструктивного и безопасного развития человечества (С.К. Бондарева, М.В. Дюжакова, М.Г. Синякова и др.). Создание такого общества возможно лишь в силу формирования и постоянного совершенствования поликультурной компетентности каждого его представителя, что правомерно рассматривать как способ разрешения противоречия, существующего в процессе

осознания роли поликультурности личности для ее безопасного существования в современном мире.

Итак, основные характеристики феномена «поликультурная компетентность» можно рассмотреть в его структурных компонентах и критериальных показателях.

Большинство исследователей согласны в определении следующих ключевых компонентов в структуре поликультурной компетентности (А.Г. Асмолов, М.И. Бочаров, С.А. Хазова, А.М. Хупсарокова [16; 180; 181; 183]):

- эмоциональный компонент — включает адекватное оценивание педагогических явлений с учетом значимых социальных и личностных ценностей, способность воспринимать внутренний мир другого человека и олицетворять себя с ним;

- деятельностно-поведенческий компонент — подразумевает умение предотвращать и разрешать межкультурные конфликты, эффективно функционировать в поликультурной среде, способность к межкультурной коммуникации, активному взаимодействию с представителями различных культур, а также способность анализировать собственные действия и поведение;

- мотивационно-ценностный компонент — охватывает принятие гуманистических ценностей, толерантное отношение к представителям других социально-культурных групп, интерес и психологическую готовность к межкультурному взаимодействию, стремление к формированию и самовоспитанию своей поликультурной компетентности, а также к самосовершенствованию;

- когнитивный компонент — включает в себя совокупность знаний и представлений не только о собственной культуре, но и о специфике других культур и поликультурного мира, а также теоретические навыки, которые необходимы для успешной жизни в поликультурной среде, способность систематизировать и обобщать полученные знания.

Исходя из существующих и описанных выше определений, в структуре поликультурной компетентности, на наш взгляд, в качестве основных можно выделить следующие её компоненты, содержание которых в полной мере отражает сущность изучаемого феномена:

- когнитивный (знания, представления, осведомленность, понимание и т.д.);
- эмоционально-оценочный (восприятие, эмоциональное реагирование, оценка и интерпретация различных объектов и явлений);
- коммуникативно-поведенческий (совокупность форм, традиций и норм поведения и общения людей, включенных в различные социальные и национальные группы, сообщества).

Каждая из составляющих этой или других предложенных исследователями структур может изменяться под влиянием реальных условий, в которых будет находиться субъект общения, познания и деятельности. Но очевидным остается одно: поликультурная компетентность определяет продуктивность жизнедеятельности человека, его способность играть активную роль в различных областях социальной и профессиональной жизни, гармонизацию внутренних и социальных отношений субъекта поликультурного общества.

И это четко прослеживается в критериальных показателях поликультурной компетентности, которые, на наш взгляд, достаточно четко прописаны и проанализированы в работе Т.В. Жуковой [75]. В частности, исследователь выделяет и придаёт конкретное значение следующим критериям и индикаторам индивидуальной поликультурной компетентности:

- нормативная идентичность (осведомлённость, понимание и принятие общественных норм);
- культурная идентичность (результат культурной принадлежности, то есть отношение к культурным стандартам и поведению, а также их принятие);
- поликультурная осведомлённость (общие знания о понимании и соблюдении культурных артефактов, поведенческих моделей и потребностей).

Идентичность личности, по мнению Е.Л. Солдатовой и Д.Н. Погорелова, может быть интерпретирована как психологическое ядро личности, включающее самосознание, ценностно-смысловую и регулятивную сферы [164].

Как видно, существуют различные подходы к выделению критериев и показателей, отражающих сущностное содержание структурных компонентов поликультурной компетентности. Ключевым моментом в их выделении является то,

что в многополярном мире именно поликультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека и его способность конструктивно взаимодействовать в социуме. Поэтому считаем возможным добавить и такие критерии, как:

- социальная активность субъекта, направленная на оптимизацию общения в ситуации межкультурного взаимодействия;
- инициативность в организации межнационального общения и ответственность за его процесс и результат;
- способность и потребность предупреждать и конструктивно разрешать возникающие проблемы на почве межэтнических разногласий.

Обращение к таким критериальным показателям не является случайным. В настоящее время люди, ведущие активную общественную жизнь, конкурентоспособны, готовы самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за их осуществление, способные ставить реальные цели и определять пути их достижения вне зависимости от социального окружения, представленности в нем представителей разных культур. Однако важность этих навыков, качеств и компетенций имеют особое значение для представителей образовательного сообщества (нашего прямого исследовательского интереса), т.к. именно перед ними стоит задача воспитать молодое поколение, обладающее тем уровнем поликультурной компетентности, который позволит им на основе активной жизненной позиции успешно существовать в этом сложном многополярном мире и обеспечивать его безопасность.

Анализ феномена «поликультурная компетентность» позволяет сделать следующие выводы.

Предпосылкой возникновения и научного анализа феномена поликультурной компетентности стали: идеи, заложенные философами о культуре; тенденции развития современного общества (глобализация, гуманизация, демократизация общества, вхождение в мировую культуру, интернационализация, интеграция, индивидуализация и пр.); реализация идей компетентностного подхода; создание поликультурного толерантного общества и поликультурного образования,

ориентированного на новую систему ценностей и целей.

Поликультурная компетентность, являясь следствием существования многополярного мира и результатом функционирования поликультурного образования, представляет собой интегративное личностное качество, неотъемлемый компонент общей и профессиональной культуры личности, сложное, многогранное явление, имеющее свою структуру и критериальные показатели. Поликультурная компетентность определяется как совокупность объективных представлений, знаний о себе, своей и иных культурах, которые реализуются через определенные умения, навыки, формы и модели поведения, позволяющие человеку конструктивно взаимодействовать с представителями различных культур; как условие интеграции субъекта в инокультурные системы посредством продуктивного взаимодействия с носителями других культур на основе уважительного отношения к имеющимся различиям; как условие, способствующее развитию толерантности, предполагающей признание возможности равноправного существования «другого»; как важнейший социальный фактор развития социальной (в том числе и в первую очередь образовательной) системы.

Сущностное содержание изучаемого понятия отражается в тех структурных компонентах, которые предлагают исследователи. На наш взгляд, наиболее важными являются следующие компоненты и их характеристики: когнитивный (знания, представления, осведомленность, понимание и т.д.), эмоционально-оценочный (эмоциональное восприятие, реагирование, оценка и интерпретация различных объектов и явлений) и коммуникативно-поведенческий (совокупность форм, традиций и норм поведения и общения людей, включенных в различные социальные и национальные группы, сообщества). Именно эта структура в последующем может быть использована для описания поликультурной компетентности преподавателей высшей школы.

Поликультурная компетентность как формируемое явление может быть описана посредством выделения следующих основных критериальных показателей: поликультурная осведомленность; культурно-нормативная

идентичность; умение действовать сообразно культурным особенностям всех субъектов взаимодействия; способность и готовность организовывать эффективное культурное взаимодействие с другими субъектами; социальная активность, направленная на оптимизацию общения в ситуации межкультурного взаимодействия; инициативность в организации межнационального общения и ответственность за его процесс и результат; способность и потребность предупреждать и конструктивно разрешать возникающие проблемы на почве межэтнических разногласий.

Проведенное исследование показало, что наличие высокого уровня поликультурной компетентности обеспечивает успешное общение личности с другими субъектами взаимодействия, социальную адаптацию, возможность более эффективного осуществления своей деятельности в поликультурном пространстве и безопасного существования. Особое значение это приобретает в условиях функционирования поликультурного образования, которое, способствуя усвоению знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем, призвано сформировать этническую идентификацию и культурное самосознание обучающихся.

1.2. Психология личности и деятельности преподавателя высшей школы как субъекта поликультурного образовательного пространства

Чаще всего в исследованиях встречается описание критериев и показателей поликультурной компетентности субъектов конкретной деятельности, что, как было заявлено выше, для целей поликультурного образования актуально прежде всего для педагогов и соотносится с его задачами, что построено на идеях подготовки молодого поколения к жизни в мультикультурной среде. В связи с этим в работе А.М. Хупсароковой и Ф.П. Хакуновой выделены критерии поликультурной компетентности педагога, который в полной мере может дополнить уже обозначенные выше общие критерии и показатели анализируемой компетентности

[183]:

- осознание поликультурных особенностей коллектива (включая студентов) и способность вести себя культурно приемлемым и уважительным способом, сохраняя при этом свою культурную идентичность;

- способность и готовность организовывать эффективное культурное взаимодействие со всеми субъектами педагогического взаимодействия.

Надо сказать, что образовательная сфера как важная часть среди других сфер любого общества испытывает на себе как позитивные, так и деструктивные его воздействия. В частности, все те общественные изменения, преобразования, которые были описаны выше, находят свое отражение и в особенностях функционирования образовательных систем. И именно в них наиболее остро проявляются и требуют своего разрешения возникающие проблемы противоречия, задачи, вопросы.

Одним из важных для практики современного образования является вопрос психологического обеспечения подготовки поликультурной личности. Иначе говоря, именно на образовательные учреждения сегодня возложены задачи, связанные с психологической подготовкой молодого поколения к жизни в новых условиях, с учетом тех преобразований, которые происходят в мире и в нашей стране, с необходимостью формирования у молодежи способности и готовности эффективно преодолевать факторы риска, достигать успехов в личностно-профессиональном развитии, в повышении благосостояния самого общества и его безопасности.

Если конкретизировать эту мысль, то речь правомерно вести о представителях педагогического сообщества – преподавателях, выполняющих социальный заказ, связанный с подготовкой конкурентоспособной личности, способной активно встраиваться в современный сложный многополярный мир.

Сама система высшего образования в связи с происходящими изменениями сегодня приобретает свои специфические особенности и вырабатывает новые требования к личности и деятельности преподавателей.

Большинство исследователей (Е.В. Андриенко, Е.В. Вашурина, А.С. Елкина,

Г.Е. Зборовский, Т.Т. Капезина, В.С. Каташинских, Я.И. Кузьминов, Н.А. Лызь, З.А. Малькова, А.В. Оноприенко и др.) отмечают, что к характерным чертам высшего образования конца 20-го и начала 21-го века можно отнести следующие основные тенденции его развития: глобализация, переход на двухступенчатую образовательную модель, внедрение международных стандартов, интернационализация, формирование мультикультурного и фундаментального образования, компьютеризация, дифференциация и диверсификация, гуманизация и гуманитаризация, демократизация, индивидуализация, использование компетентностного подхода, вариативность, многоуровневая структура обучения и его непрерывность, регионализация и другие. Множество перечисленных аспектов отражает процессы, происходящие в обществе (как упомянуто выше). Подобно общественным тенденциям, направления развития высшего образования имеют свои преимущества и недостатки. Например, в исследовании В.С. Каташинских описаны такие негативные проявления модернизации высшего образования, как масштабная бюрократизация образовательного процесса и функционирования вузов, снижение качества и престижа высшего образования, его массовизация и коммерциализация и пр. Все эти отрицательные проявления, по мнению исследователя, следует рассматривать как издержки преобразований, которые сегодня сопровождают все образовательные системы [92].

Однако несмотря на имеющиеся негативные моменты, считаем необходимым акцентировать внимание на тех плюсах, приобретениях, которые получили образовательные учреждения и благодаря которым в самом обществе сформировался новый социальный заказ как к подготовке выпускников вузов, так и к представителям педагогического сообщества. Главным источником нового социального заказа следует рассматривать такие явления, как глобализация и создание мультикультурного образования, интеграция и интернационализация, индивидуализация, непрерывность образования («образование через всю жизнь»).

Следствием этих явлений являются вхождение нашего образования в мировое образовательное пространство и реализация новой политики высшего образования, ориентированной на формирование международного рынка труда, приобретение

международного признания и репутации отечественного образования, обеспечивающих востребованность наших выпускников во многих странах мира.

Важно подчеркнуть, что основой для выхода нашего образования на такой уровень стал новый подход к пониманию роли образования в развитии общества и каждого отдельного его представителя. Эта мысль неоднократно подчеркивалась в исследованиях С.Ю. Дроздова, Т.Т. Капезиной, Н.А. Лызь, А.В. Оноприенко, утверждающих, что сегодня образование рассматривается как процесс введения человека в мир культуры, что позволяет удовлетворить его потребности в самореализации, саморазвитии, творчестве, многообразных межличностных контактах, не признающих территориальных, религиозных, культурных ограничений. При этом исследователи указывали на то, что интеграция и интернационализация способствуют не только сближению стран, но и созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства и, что особенно важно, единого мирового рынка образовательных услуг.

Наполнение содержания образования идеями, заложенными в основе происходящих процессов, усиливается и вследствие изменения запросов и ожиданий самого общества по отношению к роли образования и его влиянию на становление субъекта образовательной деятельности. В частности, наступило осознание того, по мнению С.Ю. Дроздова, что «большинство проблем общественного развития можно решать через образованного и культурного человека, способного к сотрудничеству и совместной деятельности в сообществах, состоящих из людей различных вероисповеданий, национальностей, менталитета, убеждений, образа и смысла жизни» [66, с. 81]. М.А. Чошанов связывает это с тем, что «сегодня мировое сообщество сталкивается с необходимостью решения серьезных, и, прежде всего, мировоззренческих, ценностных, духовных перемен, решить которые призваны, в первую очередь, образовательные учреждения» [187, с. 72].

Такие потребности и ожидания общества соотносятся с идеями построения поликультурного общества и поликультурного образования.

Несмотря на то, что вопрос о поликультурном образовании частично

рассматривался нами выше, считаем необходимым выделить и провести анализ тех моментов, которые позволяют объяснить его значимость для современного общества в целом, и выдвижение новых требований к деятельности современного преподавателя и его личности, в частности.

Среди тех, кто изучал вопрос о значении поликультурного образования для формирования личности и ее развития, можно назвать В.В. Бойко, Дж. Бэнкса, О.В. Гукаленко, Л.Ю. Данилову и др. Эти и других исследователи подчеркивают роль поликультурного образования в формировании этнической идентичности и культурного самосознания обучаемых, а также в становлении Я-концепции личности.

Следствием внедрения идей поликультурности в образовании стало изменение требований к психологии обучения и воспитания субъекта, а также к личности самого субъекта образовательной деятельности. На это указывают многие исследователи (О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Т.И. Куликова и др.), в работах которых сформировалось представление на содержание феномена «поликультурное образование». Под ним учёные в общем виде понимали образование, построенное на идеях подготовки молодых людей к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды.

Это представление отражено в основных психологических задачах поликультурного образования. Но его основная цель связана с развитием у молодежи способности общаться и сотрудничать с людьми разных вероисповеданий и национальностей. Эта цель может быть достигнута, в первую очередь, через создание психологических условий принятия субъектом специфики поликультурного межличностного взаимодействия. И здесь правомерно говорить о формировании и последующем развитии у субъектов поликультурной образовательной среды готовности принимать, понимать все своеобразие других культур, преодолевать возникающие в ряде случаев негативные отношения к ним и пр. Исходя из этого, погружение субъекта в поликультурную среду и его осознанное приобщение к ней следует рассматривать как сложный и многогранный процесс социализации личности, включающий приобретение знаний, умений, навыков и

компетенций, основывающихся на континууме культур, традиций и норм; развитие способности и готовности людей участвовать в культурном диалоге, определять векторы культурного и цивилизационного роста с учетом конкретных особенностей и возможностей каждого субъекта взаимодействия в социокультурном пространстве, содействовать достижению идеалов демократии и плюрализма.

Схожее понимание погружение субъекта в поликультурную межличностную среду выражают отечественные исследователи, указывающие на его связь, по Л.Л. Супруновой, «с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий» [171, с. 37]; по М.Г. Синяковой, «с готовностью личности воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности, ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти» [160, с. 227].

Из этого следует, что психологические (а с ними – социально-психологические, социокультурные) последствия приобщения субъекта к проактивному межкультурному взаимодействию связаны с противодействием ненависти и формированием транснациональной культуры. Можно утверждать, что транснациональная культура является краеугольным камнем российского менталитета, одним из базовых элементов поликультурного образования.

Одновременно это является и основой для формирования со стороны общества нового социального заказа на подготовку будущих граждан этого общества, что достаточно четко просматривается в исследованиях Г.В. Палаткиной. В её работах отмечается, что развитие поликультурного содержания образования, кроме увеличения интереса к этнокультурологической проблематике, одновременно порождает и новые запросы общества к образовательным институтам и собственно – коллективам образовательных организаций. Подобный интерес, по мнению Г.В. Палаткиной, обусловлен тем, что «все субъекты образовательного процесса (включая и само общество как потребителя итогов

образовательной деятельности), начинают понимать необходимость более активного насыщения учебно-воспитательного процесса культурными компонентами. В свою очередь, это создает условия для духовного развития личности, проявления ее индивидуальности, а общечеловеческие ценности содействуют обеспечению новых социокультурных запросов» [138, с. 42].

Все это еще раз подчеркивает, что сегодня именно образование является наиболее значимой сферой человеческой деятельности, способной обеспечить личности возможность для постоянной актуализации, реализации и обогащения личностного потенциала, для личностной и профессиональной самореализации в соответствии с идеалами мировой культуры, нравственности, гуманизма, профессионализма, для повышения конкурентоспособности и готовности конкурировать на мировом рынке.

Иначе говоря, именно такое образование сегодня способно обеспечить процесс подготовки человека к жизни в поликультурном мире. Безусловно, процесс этот достаточно сложный, развернутый во времени, т.к. речь идет о формировании и развитии у всех субъектов образовательных учреждений способности и готовности к межкультурному взаимодействию, проявлению толерантности, к социокультурной идентификации, к конструктивному общению с представителями разных культур, ценностных ориентаций, мотиваций и пр.

И здесь имеет место одно существенное противоречие, требующее своего незамедлительного разрешения, между существующей потребностью современного общества в педагогах, имеющих и транслирующих высокий уровень таких личностных качеств, как поликультурная компетентность и культурная толерантность, проявляющихся в системе коммуникаций в ситуациях пересечения или наложения культур, необходимых для работы в поликультурной образовательной среде, и их низким актуальным уровнем у педагогов.

Такое представление о деятельности педагога в современных условиях объясняется тем, что именно ему принадлежит ведущая роль в осуществлении идей поликультурного образования, представляющего собой единство процессов воспитания и обучения. Сегодня педагог должен уметь успешно решать задачи,

связанные с подготовкой молодежи к деятельности в поликультурном обществе посредством формирования у нее нового мировоззрения, ценностных установок, духовных потребностей и т.д. Следовательно, сам преподаватель, осуществляя свою деятельность в новой ситуации общественного развития, участвуя в создании и реализации идей новой парадигмы образования, приобретающей поликультурный характер и представляющей собой антитезу монокультурным образовательным традициям, выступает по отношению к обучаемым проводником данных взглядов. Именно поэтому он, по мнению Е.В. Губанихиной, должен ориентироваться на формирование диалогичного человека, способного и готового принимать и созидать мир в гармонии всего его разнообразия [52].

Имеющиеся исследования, анализ вопроса о роли поликультурного образования для развития отдельного человека и общества, в целом, уже имеющийся практический опыт в разрешении этих вопросов показали, что реализовать идеи поликультурного образования способны педагоги, обладающие необходимыми компетенциями, позволяющими им формировать востребованные и социально одобряемые качества обучаемых. Среди них особое место занимают базовые педагогические и общеобразовательные компетенции, обеспечивающие актуализацию и развитие ценностных ориентаций, в системе которых важное место занимает готовность помочь обучающим успешно адаптироваться к специфике поликультурного пространства [119].

На это в своих исследованиях указывал А.Г. Бермус, подчеркивая значимость поликультурной компетентности как важной составляющей общекультурной компетентности и в целом – профессиональной культуры преподавателя [23].

М.И. Плугина отмечает, что вопросы, связанные с особенностями личности и деятельности представителей педагогической профессии (учителя, педагоги, преподаватели высшей школы), достаточно подробно рассматривали Н.В. Бордовская, В.Н. Введенский, Ф.Н. Гоноболин, З.Ф. Есарева, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Г.У. Матушанский, Л.М. Митина, М.И. Плугина, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др. [3].

Если говорить о специфике деятельности преподавателя высшей школы, то

следует обратиться к работам З.Ф. Есаревой, которая во второй половине XX века одной из первых акцентировала внимание на этой проблеме. В своих исследованиях она дала описание педагогического процесса, который можно охарактеризовать как «непрерывный процесс решения бесчисленных задач», и описала особенности личности и деятельности вузовского преподавателя [73].

Но сегодня эти педагогические задачи наполнены новым содержанием, что, по мнению А.А. Осиповой, в первую очередь, связано с культурным многообразием образовательной среды. А это предполагает, что преподаватель должен понимать и принимать все культурное многообразие современного общества, быть толерантным по отношению к этому многообразию и владеть навыками культуросообразного поведения (А.С. Бермус, Е.В. Губанихина, Г.Д. Дмитриев, П.Н. Ермаков, И.А. Зимняя, Е.А. Нечаева, А.А. Осипова, Г.В. Палаткина и др.).

При этом само мультикультурное образование оказывает мощное влияние как на психоэмоциональное состояние социума, так и на уровень профессиональной квалификации педагогов, на что указывает исследователь М. Хьерм с соавт., занимающиеся вопросами антииммигрантских настроений [198].

И этот уровень должен соответствовать заказу профессионального сообщества относительно подготовки молодежи к жизнедеятельности в многополярном мире, а также позволять эффективно выполнять и другие не менее важные требования, решать актуальные задачи в соответствии с главной целью высшего образования – подготовкой конкурентоспособного будущего специалиста, что в целом соотносится с идеями компетентностного подхода.

Достижение поставленной цели, решение задач, стоящих перед высшим образованием, выполнение преподавателями высшей школы предписанных функций возможно, в первую очередь, при наличии глубоких и разнообразных профессиональных знаний, владении методиками преподавания, учёте психологических основ своего труда и особенностей каждого субъекта педагогического взаимодействия. А это, в свою очередь, находит отражение в уровне не только квалификации (что является очевидным), но и в профессиональной компетентности.

Конечно, нельзя утверждать, что требуемый уровень профессиональной компетентности преподавателей в современных условиях обусловлен только содержанием поликультурного образования, а также необходимостью решать задачи поликультурного воспитания молодежи, на чем мы, как и многие исследователи, акцентируем свое внимание (А.Н. Джуринский, М.Г. Синякова и др.). Так, в трудах С.А. Хазовой и Ф.Р. Хатит заявлено, что профессиональная компетентность, в структуру которой включается общекультурная и поликультурная компетентность, необходимая для профессионального самоосуществления, подразумевает и второй аспект – подготовку преподавателей как субъектов общественного развития к жизнедеятельности в поликультурном обществе [181].

Однако для нас очевидным является тот факт, что это две взаимосвязанные составляющие профессионализма личности и деятельности современного преподавателя. Следовательно, актуальным является вопрос о том, какими конкретно компетенциями, качествами, характеристиками, способностями, особенностями личности должен обладать преподаватель и как субъект профессиональной деятельности, и как личность, являющаяся субъектом не только педагогического взаимодействия, но и социальных отношений. Такая взаимосвязь обуславливает необходимость анализа личности и деятельности преподавателя, осуществляющего свою деятельность в условиях современности.

Действительно, если исходить из принципов, относящихся к идее развития поликультурного образования (преемственности, дифференциации и разнообразия, креативности, культурной целостности, объемной картины мира, выделения образования в федеральный компонент, полилингвальности, вариативности), то видно, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы, приобретая свою специфику, обусловленную новыми реалиями жизнедеятельности общества, предъявляет более высокий уровень требований как к профессиональной подготовке самого преподавателя, т.е. к профессионализму деятельности, так и к наличию соответствующих личностных качеств, направленности его личности, профессионализму, которые должны и могут способствовать решению задач

поликультурного образования. И связано это с тем, что современный педагог осуществляет свою деятельность в ситуации поликультурного мира, т.е. в силу специфики своей работы он сталкивается с представителями различных этнических групп, традиций, вероисповеданий, культур, что требует от него не только знания своего предмета, определенных педагогических компетенций, но и целого ряда личностных качеств, что можно рассмотреть через такие понятия, как «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности».

Остановимся более подробно на каждой из составляющих.

При анализе профессионализма деятельности преподавателей важно обратиться к тем работам, где представлен глубокий и всесторонний анализ компетенций, составляющих профессиональную компетентность преподавателя.

Основанием для анализа профессиональной компетентности преподавателя следует считать труды Н.В. Кузьминой, в которых называются следующие ее основные компоненты: специальная и профессиональная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность [101].

При анализе профессиональной компетентности преподавателя многие исследователи используют аналогичное понятие «педагогическая компетентность», под которой понимаются:

- личные качества, которые представляют собой сочетание таких факторов как профессиональная и общая культура и педагогический опыт (В.Н. Амбросимов [8]);

- наиболее существенные профессиональные и личностные характеристики, которые определяют готовность и способность педагога выполнять функции в соответствии с нормами, стандартами, требованиями, где основным показателем является гуманное отношение к человеку (Е.В. Губанихина [52]);

- знания в области преподаваемой дисциплины, т.е. академические знания, предполагающие глубокое и всестороннее понимание предмета и его методическую оснащенность, а также владение профессионально значимой структурой знаний (А.А. Караванов [90]);

- требуемый уровень знаний, умений и навыков, определяющих эффективность педагогической деятельности, педагогического общения и представление о значимости собственной личности в формировании определенных идеалов, ценностей обучаемых; умение использовать педагогические приемы и находить оптимальные средства воздействия на учащихся (М.И. Плугина [143]).

Как видно, педагогическая компетентность, являясь профессиональной характеристикой преподавателя, обеспечивает ему возможность на высоком уровне осуществлять свою деятельность.

Но в содержании рассмотренных выше определений можно выделить множество и других составляющих профессиональной (педагогической) компетентности: психолого-педагогическая, общекультурная, гуманитарная, социально-экономическая, правовая, коммуникативная и др. И в зависимости от того, под каким углом зрения анализируется личность и деятельность педагога, внимание исследователей акцентируется на тех или иных компетенциях.

В частности, ссылаясь на А.Д. Алферова [7], С.В. Зенкина выделяет социально-психологическую компетентность педагогов, под которой понимается «наличие абсолютного знания об общих положениях и тенденциях развития педагогической и психологической наук, тенденциях развития общества и образовательных ориентироваться при подготовке будущих специалистов в соответствии с требованиями общества; понимание характера и закономерностей педагогического и воспитательного процессов, взаимосвязь между обучением, воспитанием и развитием личности на разных возрастных этапах; профессиональное овладение и практическое применение педагогических технологий; квалифицированное владение методами изучения личности обучаемого, умение проектировать развивающую и образовательную траектории каждого учащегося, а также способность применять имеющиеся знания в профессиональной деятельности; готовность оптимизировать процессы общения в педагогической среде» [180, с. 112].

Безусловно, без академических знаний в области преподаваемого предмета сложно представить сегодня успешного преподавателя. Но эта успешность во

многим обусловлена требуемыми уровнями социально-психологической и общекультурной компетентностей, без сформированности которых немислима деятельность педагога в новой ситуации функционирования всех образовательных систем нашего общества.

И это подтверждается исследованиями, в которых отмечается важность общекультурной компетентности, рассматриваемой в качестве основы для формирования требуемого уровня педагогической культуры и способности педагога к освоению культурно-образовательных ценностей (А.Д. Алферов, В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.Н. Введенский).

Иначе говоря, современный педагог должен обладать таким уровнем профессионально-педагогической компетентности (включающей знания и умения, навыки поведения, деятельности и общения, личную готовность к их реализации в поликультурном образовании и в социуме), который позволит выполнить главный заказ общества и профессионального сообщества, который, в свою очередь, связан с подготовкой конкурентоспособной личности будущего специалиста, готового встраиваться в сложный меняющийся мир, быть востребованным на мировом рынке труда.

При этом понятие «поликультурная компетентность» в контексте личности и деятельности преподавателя исследователи чаще всего рассматривают в качестве его интегральной характеристики, включающей вышеописанные знания, навыки, совокупность поликультурных качеств, личностно-профессиональный опыт, поликультурные ценности, интересы, необходимые для жизнедеятельности в поликультурном социуме. А это определяет профессиональную позицию педагога по отношению к многообразию этносов как в социуме в целом, так и в образовательной среде как его срезе, в частности [130].

Это еще раз подтверждает, что в «педагогической» (профессиональной) компетентности преподавателей, осуществляющих свою деятельность в ситуации поликультурного образования, важное значение имеют не только академические знания и совокупность специальных необходимых компетентностей, профессиональных качеств, позиций, наличие профессиональной и общей

культуры, педагогического творчества, гуманного отношения к человеку. Все эти и другие не менее важные показатели, отдельные компетенции и характеристики деятельности преподавателя, с одной стороны, обеспечивают ему возможность выполнять среди других и задачи поликультурного образования, с другой, еще не являются гарантом их качественного решения.

Так, многие исследователи указывают на то, что в структуре профессионализма деятельности важное значение имеет наличие педагогических способностей, вопрос о которых одним из первых поставил Ф.Н. Гоноболин, назвав в качестве наиболее значимых дидактические; экспрессивные; организационные способности [49]. Исследователь считал, что к педагогическим способностям относятся интуиция, наблюдательность и многогранное внимание [50]. Другие ученые предлагали расширить этот перечень, включая большее количество способностей и личностных черт, разделенных на несколько категорий (Л.М. Митина, Р.Л. Кричевский; Г.У. Матушанский, Е.С. Михайлова). Так, Л.М. Митина, анализируя модели идентичности педагога, выделяет две категории, где представлены качества, значимые для профессии: проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные [121].

Если говорить о той ситуации, в которой работает современный преподаватель, то важное значение, на наш взгляд, имеют следующие качества и способности: экспрессивные и перцептивные, педагогическая интуиция, тактичность, эмпатия, толерантность, педагогическая рефлексия, которые оказывают значительное влияние на возможность успешного решения профессиональных задач в поликультурном образовательном пространстве.

Как видно, в этом списке достаточно гармонично сочетаются педагогические способности и некоторые личностные качества преподавателя, которые имеют профессиональную значимость, одобряются обществом, профессиональным сообществом и обучаемыми. И это уже можно рассматривать в качестве содержания профессионализма личности. Иначе говоря, обращение к такой составляющей, как профессионализм личности, показывает, что не менее важное значение для получения гарантированного результата при достижении целей и

решении задач поликультурного образования имеют личностные качества преподавателя.

Исследования А.К. Марковой ярко демонстрируют «ключевые качества личности преподавателя, на которые следует обратить внимание: педагогический оптимизм, находчивость, прозорливость и рефлексивность, педагогическое воображение и чувство собственного достоинства, эмпатия и толерантность и другие. Чем выше развиты некоторые из этих характеристик, тем более продуктивна, увлекательна, креативна и результативна педагогическая деятельность» [117, с. 87].

М.Р. Битянова и Р.Л. Кричевский сосредотачиваются на таких личных качествах, как «высокий интеллект, рассудительность, серьезное отношение, доверие и открытость в общении, гибкость мышления, реалистичный подход, уверенность в себе, отсутствие авторитарности, склонность к коллективному принятию решений, умеренный контроль над эмоциями и поведением, низкий уровень эмоционального стресса, адекватная самооценка» [99, с. 19].

В данном контексте подчеркиваются, с одной стороны, личностные особенности, характеризующие специфику педагогической деятельности, а с другой – требования к их наличию как социально значимые качества у преподавателя. Проще говоря, перечисленные характеристики фактически представляют требования, предъявляемые как к педагогической деятельности, так и к личности преподавателя. Все они также воплощаются в функциях, которые педагог должен исполнять в соответствии с заданными целями и задачами.

Это вовсе не означает, что преподаватель должен иметь «универсальный», «стандартный» набор личностных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности. Современный педагог может проявлять и такие личностные качества, как доброжелательность, юмор, гибкость, уважение и т.д., посредством которых он будет готов оказать педагогическую поддержку, создать ситуацию групповой сплоченности, взаимоподдержки и принятия друг друга независимо от культурно-этнической принадлежности субъектов педагогического взаимодействия.

Реализуя такие отношения, преподаватель, по сути, тиражирует перспективные отношения в обществе, вносит свой вклад в жизнь культуры и способствует насыщению образовательного пространства идеями поликультурности.

И это подтверждается исследованиями А.С. Восковской, утверждающей, что способность и готовность преподавателя к осуществлению конструктивных отношений, с одной стороны, является важным показателем уровня сформированности педагогической компетентности, с другой – отражает особенности его личности [44].

Не менее важное значение, по мнению В.Н. Введенского и И.А. Зимней, для эффективного и полноценного осуществления педагогической деятельности в сложных реалиях современного мира имеет направленность личности педагога, включающая ценностные ориентации, установки, потребности, интересы, желания, влечения и пр. [38; 81].

Вопрос о направленности личности педагога стал предметом научного анализа в трудах В.П. Бедерхановой, Л.А. Головей, Е.Н. Вань, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеера, В.П. Зинченко, Д.В. Колесова, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина и др.

Направленность, по мнению исследователя (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 2009), пронизывает весь жизненный путь личности, и в ней проявляются относительно устойчивые, заинтересованные отношения к тем или иным материальным и духовным ценностям; являясь одной из ведущих характеристик личности, направленность соотносится с ее потребностями и определяет вектор активности, представляя собой общее свойство личности, объединяющее устойчивые мотивы, ориентирующие деятельность личности относительно текущих ситуаций [68]; направленность выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности [47]; это системная характеристика личности, объединяющая побуждения, определяющие активность личности, предпочтительное отношение к действительности [37].

Существующие исследования позволяют сделать вывод о том, что в направленности преподавателя представлены: ориентация на конструктивное взаимодействие с другими субъектами педагогической среды; личностные центры и выбор обучающих стратегий; ориентация на саморазвитие и самосовершенствование. И это, по утверждению некоторых исследователей (напр., В.П. Бедерханов [21]), находит свое отражение во взаимосвязи направленности как личностного качества с педагогической позицией. Это еще раз подчеркивает взаимозависимость профессионализма личности и профессионализма деятельности. А их обобщенный анализ позволяет выделить те особенности, которые обусловлены ситуацией функционирования современного общества и образования. Так, по мнению исследователей, значительное место занимают следующие особенности:

1. Высокий уровень профессиональной подготовки и профессионализм деятельности, в структуре которого на требуемом уровне должна быть представлена поликультурная компетентность, под которой понимается интегральная характеристика педагога, т.е. система поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, поликультурных качеств, опыта, необходимых для жизни и деятельности в поликультурном социуме [145].

2. Готовность педагогов реализовать концепцию поликультурного образования; наличие умений, навыков, способностей, обеспечивающих деятельность по поликультурному воспитанию; способность преподавателей преодолевать различные барьеры при восприятии особенностей студентов, что можно рассматривать как противопоставление национализму и расизму [144].

Вопрос о личностной готовности преподавателей неоднократно становился предметом научного анализа (М.Б. Гонолли, Ю.М. Забродин, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, О.П. Морозова, А.С. Обухов, М.И. Плугина, В.В. Сериков, Дж. Роттер, Дж. Холланд и др.).

Интересным является понимание профессиональной готовности, предложенное Дж. Холландом, который определял ее как «способность индивида адаптироваться к изменяющимся социальными и профессиональным ситуациям и

заниматься самообучением» [199].

Данная сентенция подчеркивает, что в контексте мультикультурного обучения профессиональная подготовка учителя приобретает особую значимость. Это означает, что обладание необходимыми навыками позволяет успешно приспособиться к условиям поликультурной образовательной среды. Более того, через образование и развитие личности можно достичь нужного уровня профессиональной и личной компетентности.

3. Определенные личностные качества, имеющие профессиональную значимость (профессионализм личности) и обеспечивающие преподавателю возможность успешно существовать в социуме и выполнять свои функции в поликультурной образовательной среде. Среди них особое значение приобретают такие качества, как толерантность, находчивость, предвидение, рефлексия, педагогическое воображение и самооценка, эмпатия, гуманность, доброжелательность, юмор, гибкость, уважение, принятие другого человека, открытость собственному опыту, идентичность и пр. (Ю.М. Забродин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова), доверие и открытость в общении, гибкость в отношениях, адекватность восприятия действительности (М.И. Плугина, О.А. Сергеева).

И если говорить о таком качестве, как толерантность, с которой соотносятся практически все из перечисленных социально одобряемых характеристик преподавателя, то следует отметить, что для современной образовательной среды особое значение приобретает коммуникативная толерантность. Именно это качество, в первую очередь, обеспечивает комфортное взаимодействие субъектов поликультурной образовательной среды, снижение конфликтов и противоречий между представителями разных культур (А.П. Бекетова [22]). Несомненно, важно обладать широкой и многогранной образованностью, проявлять интерес не только к самой сути педагогической работы, но и к тем областям, которые с ней связаны, включая литературу и искусство. Тем не менее, это требует постоянного углубления в профессию и ориентации на личностное развитие и совершенствование, что помогает достичь высот профессионализма как в личностном, так и в профессиональном плане [90].

4. Направленность личности педагога, включающая ценностные ориентации, желания, влечения, мотивы, потребности, установки, интересы, направленные на педагогическое сотрудничество на основе принципов уважения, конструктивное взаимодействие с другими субъектами педагогической среды независимо от их этической и культурной принадлежности, а также активность, связанная с деятельностью по насыщению образовательной среды идеями поликультурности, что обусловлено самой ситуацией становления современного образования.

Почти все ученые согласны в следующем: преподаватели обязаны быть носителями общественно признанных ценностей, демонстрировать активную личную и профессиональную позицию. Это важно для того, чтобы привить студентам социально одобряемые моральные принципы, чувство ответственности за свой жизненный путь и стимулировать их дальнейшее личностное и профессиональное раскрытие в этом сложном и постоянно изменяющемся мире. Чем выше уровень сформированности этих и других способностей, личностных качеств, свойств и характеристик, тем более эффективно преподаватель может выполнять предписанные функции, обеспечивающие решение поставленных перед образовательными учреждениями задач.

Вопрос о профессиональных функциях преподавателя рассматривали такие ученые, как З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.У. Матушанский, А.А. Осипова и др.

При описании функций преподавателя вуза Г.У. Матушанский выделяет ряд традиционных ролей, среди которых мы акцентируем внимание на тех, которые способствуют решению задач поликультурного образования: организаторская, коммуникативная, социально-адаптивная, социально-мобильная, социально-интегративная, социокультурная, гуманистическая и аксиологическая. Исследователь также отмечает как уникальные такие функции, как компенсаторная, корректирующая и самообразовательная [120]. По мнению автора, все эти функции одновременно способствуют преобразованию методов и форм педагогической деятельности и выполнению задач, стоящих перед академическим сообществом, а также трансформации значимых профессиональных качеств преподавателя в

социально востребованные, что имеет ключевое значение для достижения цели.

Все упомянутые и другие функции, имеющие важное значение и требуемые от преподавателей вуза, помогают решить актуальные задачи современного образования: сохранение и увеличение культурного наследия и социализация личности в процессе профессиональной подготовки. Поэтому, на наш взгляд, к предыдущему списку стоит добавить задачи сохранения идентичности и интеграции личности в разнообразный культурный мир, что полностью отвечает основной цели высшего образования на сегодняшний день – подготовке профессионалов, способных войти в мультикультурное пространство и глобальный рынок труда.

Безусловно, не все преподаватели имеют требуемый уровень профессионализма личности и деятельности, набора личностных качеств и компетентности, необходимой для решения поставленных задач и выполнения предписанных функций.

И если говорить о конкурентоспособности современного преподавателя, то следует отметить необходимость целенаправленного совершенствования личностных качеств (социального интеллекта, общей и образовательной культуры, культуры педагогического общения, педагогического целеполагания и рефлексии, коммуникативных навыков и т.д.). Ключевым аспектом в этом процессе является направленность преподавателей на конструктивное взаимодействие со всеми участниками поликультурной образовательной среды, на выполнение задачи социализации личности, основанной на преемственности культуры, традиций и норм, готовности воплотить идеи поликультурности, умения преодолевать различные преграды в восприятии представителей иных культур, разрушать существующие этнические стереотипы.

Однако не все из вышеперечисленного формируется в процессе подготовки будущих преподавателей к профессиональной деятельности. И исходя из тенденций развития современного образования, государственной политики в области образования, постановки проблемы, связанной с созданием поликультурного образования, правомерно актуализировать вопрос о

необходимости включить в систему дополнительного профессионального образования преподавателей вопрос о повышении такой составляющей общую профессиональную компетентность, как поликультурность.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Сегодня формируется политика отечественного образования, цель которой – создание поликультурной образовательной среды, что обуславливает рост требований к качеству обучения и его результатам. Это прослеживается в особенностях, которые характеризуют состояние современного отечественного образования: глобализация, интеграция, интернационализация, создание мультикультурного образовательного пространства, индивидуализация, непрерывность образования, которые подчеркивают его поликультурный характер.

2. Одной из главных целей современного образования является формирование конкурентоспособной, поликультурной личности, деятельность которой связана с подготовкой молодого поколения к жизни в новых условиях с учетом преобразований, происходящих в мире и в нашей стране; развитие у молодежи способности активно встраиваться в сложный многополярный мир, что предполагает наличие высокого уровня профессионализма личности и деятельности у представителей педагогического сообщества.

3. Современный преподаватель вуза, являясь субъектом поликультурной образовательной среды, при выполнении главного заказа общества и профессионального сообщества должен обладать достаточно высоким уровнем профессиональной культуры и компетентности (включая специальные знания в области этнопсихологии и этнопедагогики, соответствующие умения и навыки поведения, деятельности и общения); иметь сформированные и необходимые в новых условиях такие профессионально значимые личностные качества, как общая и педагогическая культура, поликультурность, педагогическое целеполагание и рефлексия, коммуникабельность, толерантность, эмпатия, эмоциональная устойчивость и др.; иметь набор социально одобряемых установок и ценностей, личную и профессиональную активную позицию, личную готовность к выполнению предписанных функций, где, кроме традиционных, особую

актуальность сегодня приобретают такие функции, как социально-адаптивная, социально-интегративная, социокультурная, гуманистическая, аксиологическая, сохранение идентичности и введение личности в мир культуры.

Выводы по первой главе

1. Поликультурная компетентность, являясь сложным интегративным качеством, формируемым образованием, представляет собой совокупность объективных знаний человека о себе, своей и иных культурах, реализуемых через умения, навыки, формы и модели поведения, позволяющих конструктивно взаимодействовать с представителями различных культур, одновременно выступает условием интеграции субъекта в инокультурные системы и условием, способствующим развитию толерантности, предполагающей признание возможности равноправного существования «другого», а также важнейшим социальным фактором развития общества и образовательной системы России.

2. Важное значение при решении задачи формирования и последующего развития поликультурности личности принадлежит образовательным системам, которые, в соответствии с социальным заказом общества, вырабатывают новые требования к уровню профессионализма личности и деятельности педагогов в целом, и такой его составляющей, как поликультурная компетентность, что требует целенаправленной деятельности как со стороны самого преподавателя, так и со стороны соответствующих образовательных учреждений.

3. Современный преподаватель вуза при выполнении главного заказа общества и профессионального сообщества должен обладать достаточно высоким уровнем профессиональной культуры и компетентности (включая специальные знания в области этнопсихологии и этнопедагогики, соответствующие умения и навыки поведения, деятельности и общения); иметь сформированные и необходимые в новых условиях такие профессионально значимые личностные

качества, как общая и педагогическая культура, поликультурность, педагогическое целеполагание и рефлексия, коммуникабельность, толерантность, эмпатия, эмоциональная устойчивость и др.; иметь набор социально одобряемых установок и ценностей, личную и профессиональную активную позицию, личную готовность к выполнению предписанных функций, где, кроме традиционных, особую актуальность сегодня приобретают такие функции, как социально-адаптивная, социально-интегративная, социокультурная, гуманистическая, аксиологическая, сохранение идентичности и введение личности в мир культуры и т.д.

Таким образом, актуальным и очевидным становится тот факт, что сама идея создания поликультурного образования обуславливает необходимость постановки задачи, связанной с формированием и последующим развитием у преподавателей вуза такой составляющей профессиональной культуры, как поликультурная компетентность.

ГЛАВА 2. ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Содержательные характеристики структуры поликультурной компетентности преподавателей высшей школы

Рассмотрение феномена «поликультурная компетентность», выделение его компонентов, критериев и показателей делает необходимым проведение более тщательного анализа содержательных характеристик каждого компонента.

Когнитивный компонент. Традиционно в структуре психических явлений выделяется и имеет большое значение когнитивный компонент, который и в нашем случае является неотъемлемой составляющей у всех исследователей при анализе поликультурной компетентности.

Рассматривая проблемы, связанные с функционированием поликультурной образовательной среды, отметим, что в данном исследовании речь идет о готовности к познанию преподавателем сущностного содержания поликультурной среды, выступающей важной характеристикой компетентности. Для преподавателя, осознающего себя субъектом поликультурного образовательного пространства, готовность к познанию специфики современной образовательной среды, осознание и представление обо всех ее качествах, свойствах, способах функционирования осуществляется в период подготовки к будущей педагогической деятельности, а также в процессе накопления собственного педагогического опыта (период профессионального самоосуществления) и опыта социализации. Но если говорить о социальном опыте, то следует отметить, в первую очередь, его житейский характер (эмпирический опыт отдельного человека или группы людей). Практика показывает, что чаще всего таким опытом обладают люди коммуникативных профессий или профессий системы «человек – человек»: священнослужители, врачи, психологи и, безусловно, педагоги. Положительным

является то, что субъект, в нашем случае – преподаватель высшей школы, постоянно общаясь с людьми, обладает определенными житейскими психологическими знаниями, непосредственно связанными с построением образовательного процесса, способами воздействия на обучаемого, т.е. эти знания связаны с решением задач педагогического процесса. Но, как известно, житейские знания часто основываются на интуиции, приобретаются через собственный практический опыт посредством наблюдения и размышления, что может и не отражать истинность этого знания.

В противоположность житейским традиционно подразумеваются научные знания, которые являются всегда обобщёнными знаниями о чем-либо, где научные понятия отражают наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и отношения. При этом, несмотря на некоторое внешнее сходство научных и житейских знаний, они по своему внутреннему содержанию существенно различаются. И для осуществления профессиональной деятельности научные знания имеют более важное значение, что не исключает наличия и использования житейских знаний, на которых базируются знания научные.

Житейские знания отличаются от научных тем, что их основой являются: наблюдение, собственный жизненный опыт и опыт, накопленный разными поколениями (пословицы, поговорки, легенды), интуиция, здравый смысл и смекалка, что сводится к констатации фактов, их описанию. Житейские знания возникают стихийно, имеют непосредственную связь с обыденным сознанием человека, и, несмотря на низкий уровень точности, субъективизма, позволяют ему ориентироваться в повседневной жизни, выстраивать наиболее адекватные для данной ситуации отношения, осуществлять приемлемые формы поведения в процессе жизнедеятельности, решать простые обыденные психологические задачи.

Научные знания – это всегда объяснительные знания, имеющие доказательную базу; основываются на научных фактах и теориях, которые разрабатываются учеными и фиксируются в научных трудах, учебниках и справочниках, статьях; способствуют исследованию, открытию, осмыслению явлений и фактов; позволяют понимать действительность во взаимосвязи ее

настоящего с прошлым и будущим, устанавливать связи, отношения и закономерности, предвидеть различные явления. Для научных знаний характерно следующее: рациональность, непротиворечивость, доказательность и системность, проверяемость, логическая последовательность, систематизированность, осознаваемость, обобщенность, абстрактность, оторванность от индивидуального опыта, ориентация на практическое воплощение и получение универсальных результатов, раскрывающих сущность изучаемых предметов, явлений, законов их функционирования и развития. И, как утверждают исследователи, научное знание всегда системно, а системность ему придает осознанный познавательный метод [112].

Таким образом, как видно, переход житейских знаний, относящихся к поликультурности социальной среды, в научные, что связано с механизмами рефлексии, может составлять основу формирования когнитивной готовности преподавателя высшей школы к деятельности в условиях поликультурного образования.

Кроме этого общего положения, отметим, что на основе анализа (Г.Д. Дмитриев, Е.Н. Нечаева, С.А. Хазова, Ф.П. Хакунова, А.М. Хупсарокова и др.) научной литературы, связанного с содержанием когнитивного компонента поликультурной компетентности, можно говорить о наблюдающемся сегодня у представителей педагогического сообщества дефиците реальных знаний по таким актуальным вопросам, как:

- понимание содержания и специфики культурных ценностей и традиций у представителей разных народов, культур;
- управление процессом межличностного взаимодействия, разрешения конфликтов, возникающих между представителями разных этносов и культур, обучающихся в едином образовательном пространстве;
- методы и условия насыщения образовательного процесса элементами культуры;
- детерминанты развития личностных качеств обучаемых, обеспечивающих их эффективную адаптацию и эффективное функционирование в поликультурной

среде на основе принципов уважения, равенства, ответственности и принятия других;

- осознание роли личностного потенциала всех субъектов образовательной среды, обеспечивающего возможность работать, учиться в поликультурной среде и умение актуализировать и использовать его в процессе как приобретения необходимых знаний, так и возникновения сложных проблем, в том числе при разрешении проблемных ситуаций, порожденных стереотипами «восприятия другого»;

- технологии самопознания, проявления профессионально значимых личностных качеств, самоорганизации в процессе межсубъектного взаимодействия и др.

Когнитивный компонент поликультурной компетентности включает в себя и другие характеристики, которые можно выделить при обращении анализу сложных структурных психических явлений, наиболее близких к изучаемому нами феномену.

Так, например, при изучении профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту С.А. Хазова в структуре когнитивно-интеллектуального компонента выделяет знания, умения, особенности мышления, совокупность которых позволяет субъекту профессиональной деятельности развивать не только требуемые компетенции, но и личностные характеристики [181].

Рассматривая смысловые барьеры в учебном процессе, А.А. Осипова указывает на то, что когнитивный компонент структуры смыслового барьера представлен интерпретацией мотивов поведения человека в этом процессе, его отношением к учебной деятельности, а также суждением и когнитивной оценкой субъектом деятельности учебной ситуации в целом и отдельных ее аспектов [137].

Говоря о профессиональном самосознании студентов, Г.Р. Джумагадиева в когнитивном компоненте этого феномена выделяет степень сформированности представлений о чем-либо у личности, уровень ее осознания и понимания этого явления, гибкость мышления, но главное – ее способность познавать себя как

субъекта общения и деятельности на основе получения новых знаний, осведомленности, аналогий, классификации явлений и событий, а также посредством их обобщения, оперирования количественными и качественными отношениями [63].

Изучая Я-концепцию акцентуированной личности, О.Б. Попова подчеркивает, что когнитивный компонент здесь выполняет решающую роль, т.к. посредством него осуществляются рефлексивная переработка, хранение информации о себе, своих потребностях, способностях, перспективах личностно-профессионального развития и т.д. [147].

Анализируя проблему готовности педагогов к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся, Е.Н. Нечаева, исходя из основных позиций компетентностного подхода в структуре когнитивного компонента, кроме конкретных знаний и умений, называет ценностные ориентации, которые и определяют профессиональную позицию педагогов относительно представителей других культур. При этом она перечисляет критерии оценки знаний, необходимых для осуществления межкультурной коммуникации – адекватность, глубина, значимость, достоверность [129]. Как видно, и здесь акцент поставлен на критерии научности, а не на житейской интерпретации знаний.

В трудах Г.Д. Дмитриева, Т.В. Жуковой, А.М. Хупсароковой уже были сделаны попытки описать составляющие когнитивного компонента в профессиональной компетентности преподавателя.

Так, выделяя и описывая поликультурную компетентность в структуре профессиональной компетентности, Т.В. Жукова акцентирует внимание на следующих характеристиках: поликультурная осведомленность и поликультурная грамотность, которые обеспечивают понимание, принятие, соблюдение социальных норм в поликультурном обществе и соответствуют содержанию когнитивного компонента [75].

В содержание общесоциальной поликультурной компетентности преподавателей А.М. Хупсарокова включает знания, связанные с наличием и сущностью межкультурных различий, на основе которых, по ее мнению,

формируются уважительное отношение к культурным различиям, терпимость и позитивное отношение к поведению и мышлению представителей других культур и т.д. И это также характеризует, по мнению автора, когнитивный компонент поликультурной компетентности [183]. Мы согласны с тем, что исходные знания о межкультурности, безусловно, относятся к когнитивному компоненту, но склонны считать, что выделенные на основе этих знаний формируемые показатели относятся прямо к эмоционально-оценочному компоненту, поскольку даже в описании автора предполагают эмоциональную окраску отношения субъекта к анализируемым феноменам.

Аналогичные выводы сделаны Е.В. Губанихиной, которая отмечает, что поликультурная компетентность как сущностная характеристика педагога представляет собой «поликультурные знания, навыки, умения, ценности, интересы, поликультурные качества, опыт, необходимые для жизни и деятельности в поликультурной среде» [52]. Мы в своей работе разделяем знания, интересы и качества личности как относящиеся к разным компонентам компетентности педагога, но автор такую задачу не ставил, потому его определение получилось комплексным.

Понятно, что уровень и содержание когнитивной составляющей в структуре поликультурной компетентности вузовских педагогов в условиях открытого, поликультурного образовательного пространства, интеграционных процессов, происходящих в образовании, необходимости проявления мобильности профессорско-преподавательского состава фактически не могут быть ограничены каким-либо знанием о конкретной культуре. Потому необходимым условием, показателем требуемого уровня сформированности когнитивного компонента поликультурной компетентности преподавателей, по нашему мнению, является также знание культурных особенностей региона и/или вузовской структуры образовательной среды, в которой, как правило, находятся представители разных культур, носители различных традиций.

В связи с этим выводом и результатами проанализированных выше исследований можно рассматривать когнитивный компонент поликультурной

компетентности преподавателей с позиции двух взаимосвязанных сторон его жизнедеятельности:

1) преподаватель – как гражданин определенного общества, проживающий в конкретном социокультурном пространстве (общесоциальный аспект функционирования);

2) преподаватель – как субъект профессиональной деятельности, выполняющий свои функции в условиях поликультурного образования (профессиональный аспект).

Каждая из заявленных составляющих должна учитываться при постановке задач, связанных с развитием поликультурной компетентности педагога. При этом важно выделить те моменты, на которые, в первую очередь, следует обращать внимание при решении таких задач.

Так, содержательно когнитивный компонент включает имеющийся опыт и знания как об этнических особенностях народов, населяющих определенный регион (край, область, республика), так и о современном поликультурном обществе в целом. В качестве основных понятий традиционно представляются важными такие феномены, как культура, этнос, этнизация, традиции, ассимиляция, интеграция и т.д.).

Актуализацию познавательной активности преподавателей как субъектов межкультурного взаимодействия определенного микросообщества в направлении изучения этих вопросов, может обеспечить необходимость понимания и принятия норм, традиций других этносов, особенностей межкультурных различий и пр.

Следует отметить, что в науке (прежде всего, это этнопсихология и этнопедагогика) уже имеется достаточно много исследований по актуальным вопросам развития поликультурного общества, проявления межкультурных различий, формирования особенностей межкультурного взаимодействия и т.д., в основе которого находится опыт, накопленный разными поколениями.

В частности, перечисленные феномены неоднократно становились объектом научного анализа в трудах Ю.П. Андреева, Ю.В. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилева, Ю.В. Ивановой, В.И. Козлова, В.С. Кондратьевой, Э.А. Саракуева,

В.А. Тишкова, Ю.В. Чернявской, К.В. Чистова и др., что позволяет использовать накопленный материал в образовательной практике.

Для организации конструктивного взаимодействия представителей одного этноса с другими каждый отдельный человек должен учитывать эти процессы, проявляя при этом определенную познавательную активность в виде живого наблюдения, непосредственного взаимодействия с представителями того или иного этноса и проявления собственной идентичности.

Иначе говоря, комфортное функционирование человека в поликультурной среде во многом обусловлено наличием у него определенного опыта, познавательной активности, связанно с познанием культуры, традиций другого народа, с которыми он имеет непосредственные связи и отношения. Основой этого познания следует рассматривать, в первую очередь, житейские знания преподавателя как представителя определенного социума, основанные на личном опыте, связанным с восприятием, оценкой, особенностями взаимодействия и общения со всеми субъектами социокультурного пространства.

Но преподаватель является субъектом не только социальной среды, но и поликультурной образовательной среды, где одновременно выступает ее организатором (профессиональный аспект). В этом случае перед преподавателями ставится целый ряд задач, связанных с поликультурным воспитанием и обучением студентов – представителей разных этносов, находящихся в одном образовательном пространстве, с подготовкой будущего специалиста к конструктивному взаимодействию с другими субъектами в многополярном мире, где основой должны стать понимание, толерантность, уважение, готовность принимать все многообразие окружающего мира и вести себя в соответствии с моделями культуросообразного поведения (А.Г. Бермус, П.П. Гречко, Т.Ю. Гурьянова, Г.Д. Дмитриев, О.В. Еремкина, И.А. Зимняя, Е.А. Нечаева, А.М. Хупсарокова и др.).

Безусловно, это весьма сложные задачи, и чтобы их решить, преподавателю необходимы не только личный опыт и житейское знание, но и конкретные научные поликультурные знания, набор личных, имеющих профессиональную значимость

качеств, способностей, потребностей, обеспечивающих ему возможность усваивать «предлагаемые» в рамках образовательных услуг знания и на высоком уровне выполнять предписанные функции.

В связи с этим считаем правомерным рассмотреть в содержании когнитивного компонента поликультурной компетентности такие составляющие, как представления, осведомленность, информированность, знания, умения и навыки рефлексивной переработки, хранения и использования полученной информации, а также включение ее в систему существующих знаний, развитие которых обеспечит преподавателю возможность достижения более высокого уровня не только поликультурной, но и профессиональной компетентности, более успешной адаптации в ситуации поликультурной образовательной среды и эффективного решения задач, связанных с подготовкой студенческой молодёжи к деятельности в поликультурном мире.

Кроме сказанного, надо отметить, что часто в исследованиях отдельное внимание уделяется такой важной характеристике в содержании когнитивного компонента поликультурной компетентности, как рефлексия.

Вопросы рефлексии, рефлексивного анализа, рефлексии педагогов, педагогической рефлексии достаточно подробно рассмотрены в трудах Е.В. Бондаревской, М.Б. Конноли, И.Я. Лернера, Л.В. Лидак, В.С. Морозовой, К.С. Обухова, Е.Н. Рябышева и др.

Феномен рефлексии рассматривался как процесс самоанализа и оценки предпосылок, условий и хода собственной деятельности, смысла существования, что приводит к когнитивному и эмоциональному примирению; как значимый компонент самопонимания; принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок.

Рефлексивный компонент в ряде исследований Е.В. Бондаревской, И.Я. Лернера, В.С. Морозовой, А.С. Обухова, М.И. Плугиной, М.Н. Скаткина и других понимается как один из компонентов профессионально-педагогической компетентности педагога, как показатель профессионального и личностного развития на всех этапах его профессионального становления. Резюмируя

результаты исследований, содержание рефлексии в контексте идей поликультурного образования соотносится для преподавателя:

- с осознанием собственного уровня общей и педагогической культуры, профессионально-педагогической компетентности и такого ее компонента, как поликультурная компетентность;

- с самостоятельным осмыслением сущностного содержания и специфики профессионально-педагогической компетентности, с оценкой результатов собственной деятельности в поликультурной образовательной среде и прогнозированием (целеполаганием) степени своего воздействия на других субъектов поликультурной среды, осуществлением в случае необходимости педагогической коррекции;

- с осознанием значимости поликультурной компетентности в обучении и воспитании духовно-нравственной личности обучаемого, имеющего высокий уровень поликультурной толерантности;

- с самоорганизацией процессов жизнедеятельности через самопознание, самоанализ себя, своих состояний, собственных форм и предпосылок, мыслительной деятельности и Я-концепции в системе взаимодействия с другими субъектами;

- с самооценкой и контролем результатов педагогической деятельности с целью последующей ее коррекции, самосовершенствования и повышения квалификации по ее отдельным аспектам, а также выработки программы требований к себе, к процессу и результатам педагогической деятельности и др.

Таким образом, резюмируя материал, относящийся к когнитивному компоненту поликультурной компетентности преподавателя, отметим, что необходимость выделения и анализа его характеристик обусловлен дефицитом у них знаний по ряду вопросов, связанных с общесоциальными тенденциями и постановкой задач образования и воспитания студентов в условиях поликультурного социального развития. Он может быть рассмотрен с позиции двух взаимосвязанных сторон его жизнедеятельности – общесоциальной (преподаватель

– гражданин определенного общества) и профессиональной (преподаватель – субъект профессиональной деятельности).

Основные психологические механизмы, относящиеся к содержанию данного компонента, связаны с рефлексией (самооценка, самопонимание, самоорганизация) и реализуются для целей перевода житейских знаний, относящихся к поликультурности социальной среды, в научные, что может составлять основу формирования когнитивной готовности преподавателя высшей школы к деятельности в условиях поликультурного образования.

Эмоционально-оценочный компонент. Выделение эмоционально-оценочного компонента в общей структуре поликультурной компетентности преподавателей высшей школы обусловлено существованием явного противоречия между необходимостью формирования у них готовности в ситуации поликультурного образования относиться к другим участникам образовательного процесса с уважением, на основе соблюдения принципов толерантности, гуманизма и отсутствием необходимых установок, убеждений, уровня саморегуляции, самоконтроля, эмпатии, обеспечивающих педагогам возможность безоценочно принимать свои эмоции и эмоции других участников образовательного процесса (как представителей разных этнокультур, национальностей, вероисповеданий), признавать и принимать их культурное своеобразие.

В общем виде эмоциональная составляющая связана с позитивной или негативной оценкой происходящего и построением на этой основе отношения к окружающему миру и самому себе.

Для нашего исследования интересен подход в выделении и анализе содержательных характеристик эмоционального компонента, сделанный Г.Р. Джумагадиевой при изучении профессионального самосознания студентов-педагогов [63]. Автор, изучая этот вопрос, делает вывод о том, что в структуре самосознания в эмоциональном компоненте должны быть описаны такие показатели, как характер отношений, степень эмоционального включения в профессиональную деятельность и ответственности, потребность в достижении и в самопознании, а также показатель «эмоционального выгорания».

Актуальной при анализе эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности для нас является идея А.Д. Висловой о том, что неотъемлемой эмоциональной составляющей является наличие психологической дистанции как некоего результата категоризации личностью окружающей среды, или, как поясняет исследователь, психологическое отношение личности к объекту социального и материального мира, представленное в сознании в виде эмоционально окрашенных образов, влияющих на характер отношений [39].

Обращаясь к анализу компонентов Я-концепции, О.Б. Попова выделяет такие ее показатели, как самоинтерес и самодостаточность, саморуководство и самопоследовательность [147].

Действительно, эмоция как оценка окружающего мира сопровождается рефлексией, следствием которой является «принятие» или «непринятие» того, что воздействует на сознание из окружающего мира и не может не отражаться на отношении к этим воздействиям. Иначе говоря, характер отношений опосредован эмоциональной включенностью в них человека, степенью принятия на эмоциональном уровне или «дистанцирования» от чего-либо из внешнего (внутреннего) мира (люди, предметы, явления, собственный мир психических явлений). При этом, если речь идет о человеке как активном деятеле, когда проявляется полная субъектность, то, как правило, он берет на себя ответственность за характер этих отношений, признавая их как ценность (или не рассматривает в числе значимых ценностей).

Анализ показал, что в понимании эмоциональной составляющей в структуре компетентности речь следует вести прежде всего об эмоциональной культуре личности.

Эмоциональная культура, являясь неотъемлемым компонентом общей культуры человека в целом, имеет огромное значение для организации жизнедеятельности человека, формирования его личности, поведения, что неоднократно становилось объектом научного исследования.

К понятию «эмоциональная культура» неоднократно обращались многие исследователи, определяя его как сложный психологический феномен,

выступающий в качестве способа гармонизации личностью стремлений преобразовывать свой эмоциональный мир, переживать значимые эмоции (Е.В. Богданова [28]); целостное динамическое личностное образование, которое имеет свою структуру, включающую систему знаний о развитии эмоций, умений и способов их анализа, управления (О.А. Сергеева [156]); интегративное личностное образование, обеспечивающее субъекту деятельности возможность формировать конструктивные копинг-стратегии в сложных эмоциональных ситуациях, применяя специальные знания, проявляя ценностное отношение к эмоционально-аффективной сфере, развивая мотивацию и саморегуляцию посредством эмоциональной рефлексии и эмоционального интеллекта (Г.Н. Казанцева [88]) и т.д.

Анализ существующих исследований позволил обобщить в структуре эмоциональной культуры, кроме уже названных, следующие составляющие (В.В. Бойко, Д.В. Люсин, Е.Б. Максимова, О.А. Сергеева, Т.Г. Стефаненко и др.): воспитанность эмоций, социальную чувствительность, способность владеть собой (саморегуляция, самоуправление и самоконтроль), эмоциональную устойчивость, представление об эмоциях и эмоциональную открытость, эмоциональную рефлексию, эмоциональный интеллект, эмоциональную поддержку, социальные ожидания относительно переживаний и их выражения, возможные проявления эмоциональных реакций на разные вызовы, потребность в совершенствовании своего эмоционального мира и т.д.

Одной из наиболее значимых среди этих характеристик, по мнению исследователей часто выделяется эмпатия, которая определяется как способность человека к сопереживанию и рассматривается в качестве основы эмоциональной культуры (В.В. Бойко, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и др.).

При изучении эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей высшей школы разными авторами подчёркивается, что важным является знак оценки (положительный или отрицательный). Это можно увидеть и при анализе проблемы этнической идентичности в трудах А.Ю. Тулыниной, которая указывает на то, что данное

понятие имеет в своей структуре три компонента: аффективный, когнитивный и мотивационный. Содержание аффективного и когнитивного компонентов отражено в автостереотипах, интерпретируемых как совокупность знаний и оценки образа этнической группы, к которой принадлежит личность. Эти автостереотипы могут выступать в качестве детерминант поведения и деятельности субъекта как с отрицательного, так и с положительного полюса [174].

В нашем случае представленность в содержании эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности такой обобщающей характеристики, как аффективность, позволяет преподавателям оценить содержание и качество функционирования поликультурной образовательной среды, систему отношений между ее участниками и на основе профессиональной рефлексии провести, в случае необходимости, педагогическую коррекцию негативных тенденций.

Аффективность в контексте вопроса поликультурной компетентности преподавателей высшей школы представляет собой, по мнению ряда авторов следующее (Е.В. Богданова, Э.В. Зауторова, Г.Н. Казанцева и др.): опыт эмоционального отношения к представителям различных культур и этносов; отношение к собственной этнической идентичности; уважение к этнической принадлежности представителей других культур; эмпатию как способ понимания представителей других культур; социальный интеллект, обеспечивающий возможность личности к пониманию и управлению эмоциями (собственных эмоций и эмоций обучаемых); гордости за свои традиции, этническую культуру при взаимодействии с представителями других культур на основе принципа уважения; способность и потребность понять и принять мир других на основе компромисса в выражении разных точек зрения на окружающий мир; толерантность к представителям различных культур и конфессий.

И здесь очень важно найти способы, механизмы, технологии преодоления возможных стереотипов в процессе восприятия и оценки других людей, создать полимотивацию к построению конструктивного взаимодействия с представителями иных культур, признанию ценности каждого на самовыражение в соответствии с собственными традициями и культурой.

Последнее подводит к мысли о важности таких характеристик в структуре эмоционально-оценочного компонента компетентности, как мотивация и ценности, о чем также неоднократно уже заявляли исследователи (Л.В. Байбородова, Н.В. Володько, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, Т.М. Сорокина, С.Н. Сорокоумова, Н.В. Шутова и др.). В качестве критериев и показателей при анализе проблем рассматривались: развитие творческих способностей субъекта; творческое саморазвитие, воспитание гражданской идентичности; освоение и реализация ценностей культуры; структура профессиональной компетенции и др. Во всех случаях главным здесь являются желания, интерес к чему-либо как стимул удовлетворения личностных потребностей; способность, готовность и умение формировать позитивные установки к деятельности, к отношениям; принятие в качестве одной из ценностей деятельность, отношения, состояния; умение определять степень внутренней потребности в чем-либо; стремление к достижению успеха в чем-либо и пр.

Анализ показал, что в содержание эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей необходимо включать:

- сформированные социально одобряемые мотивы к педагогической деятельности в условиях многополярного мира;
- готовность признавать и принимать личность каждого обучаемого независимо от культурной и этнической принадлежности как ценности;
- осознанное убеждение в необходимости создания поликультурной образовательной среды, способной обеспечить посредством поликультурного воспитания подготовку конкурентоспособной личности будущего выпускника, готового продуктивно осуществлять профессиональную самореализацию в многополярном мире;
- осмысленное представление о специфике своей поликультурной деятельности, потребность и желание решать задачи поликультурного воспитания;
- ценностное осмысление поликультурного образования для всех субъектов образовательной среды как необходимого условия повышения качества

функционирования образовательных систем и воспитания у их субъектов поликультурной толерантности, личностной самореализации;

- готовность и потребность устанавливать позитивные отношения со всеми участниками поликультурной образовательной среды на основе принципов толерантности, взаимопонимания и взаимопомощи;

- наличие желания проявлять активность, направленную на предупреждение и конструктивное разрешение возникающих межкультурных разногласий, проблем, этнических конфликтов, преодоление негативных стереотипов в восприятии представителей других культур и др.

Итак, анализ сущностного содержания эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей высшей школы позволяет комплексным его показателем обозначить эмоциональную культуру, которая понимается как сложный психологический феномен, целостное динамическое и (или) интегративное личностное образование, обеспечивающее субъекту деятельности возможность проявлять эмоциональную отзывчивость, понимать и уважать чувства других людей, делиться своими переживаниями, нести ответственность за них, проявлять ценностное отношение к эмоционально-аффективной сфере, развивать мотивацию и саморегуляцию посредством эмоциональной рефлексии и эмоционального интеллекта, преобразовывать свой эмоциональный мир и т.д.

К наиболее значимым характеристикам эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей относятся эмоциональная включённость в профессиональную деятельность и ответственность, оценка поликультурной среды и её субъектов, определяющая возникновение стереотипных эмоциональных реакций и сопровождающаяся её эмоциональным «принятием» или «непринятием», эмоциональная отзывчивость, эмоциональная открытость, аффективность, эмоциональный интеллект.

Основные психологические механизмы, относящиеся к содержанию данного компонента, – это эмоциональная устойчивость и эмпатия, которые реализуются для целей трансформации сложившихся ранее негативных стереотипов восприятия

в позитивные и формированием установок безоценочного принятия различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде.

Коммуникативно-поведенческий компонент. Учитывая, что преподаватели принадлежат к профессиям, требующим активного общения, становится особенно важным изучение культуры общения. Это помогает, с одной стороны, осознавать свою связь с народом, его уникальные черты (язык, обычаи, традиции), а с другой стороны – развивать стремление к культурной идентичности, определять себя как часть многокультурного общества и принимать ценности и нормы иных культур. Исследования в области общения между культурами становятся особенно актуальными в связи с растущим интересом к термину «коммуникативное поведение». Это явление объясняется усилением межнациональных взаимодействий, увеличением интереса к культурному обмену и пониманию особенностей различных народов, а также ростом количества межэтнических конфликтов и других аспектов. Более того, изучение особенностей национально-культурного коммуникативного поведения, которое может проявляться как в речи, так и вне её, по мнению ряда авторов (напр., Ю.Н. Куличенко [104]), является необходимым условием для успешного межкультурного общения [144].

Понятие коммуникативного поведения в научный обиход одним из первых ввел И.А. Стернин в 1989 году, определяя его как совокупность норм общения определенной лингвокультурной общности (народ, объединенный языком и культурой, или единство народа, его язык и культура [167].

Коммуникативное поведение в контексте межкультурной коммуникации исследовали Ю.Н. Емельянова, Т.В. Жукова, Ю.Н. Куличенко, М.В. Мордашко, В.В. Сериков, И.А. Стернин и др. Исследователи отмечают, что в процессе коммуникации используются два ключевых аспекта взаимодействия: вербальный и невербальный. Практический опыт показывает, что в сложных межкультурных социальных взаимодействиях внимание чаще уделяется вербальному, речевому компоненту. Тем не менее, невербальное взаимодействие (такие как жесты, мимика, дистанция и т.д.) может иметь большее воздействие на взаимодействие и представлять собой риск для эффективной коммуникации.

По мнению М.В. Мордашко, коммуникативное поведение представляет собой совокупность норм и традиций общения определённой группы людей. Основу этого общения составляют вербальные нормы в стандартных ситуациях коммуникации, или речевой этикет, который отражает национальные и интернациональные особенности конкретного народа [124].

Также важно учитывать, что К.М. Касьянов рассматривает коммуникативное поведение как неотъемлемую часть национальной культуры, ядром которой выступают ценности и принципы, воплощённые в определённых нормах и правилах [91].

С учётом важности коммуникативного поведения как аспекта культурного, ситуативного, группового и индивидуального общения, где реализуются нормы межкультурного взаимодействия, исследователи отмечают необходимость анализа сущности этого явления. Ключевым, по мнению некоторых специалистов (напр., Ю.Н. Куличенко [104]), является готовность личности выстраивать отношения в соответствии с внутренними планами действий, что подчёркивает осознанный характер данного поведения.

Безусловно, это касается всех форм поведения и общения в контексте взаимодействия с представителями различных культур. Это требует не только знания, но и управления знаниями о культурах, традициях (ценностях, нормах и правилах поведения), что позволяет описывать определённое коммуникативное поведение как нормативное или нет для конкретного сообщества. Такое представление о коммуникативном поведении указывает на его ярко выраженную национальную специфику, и именно оно характерно как для общекультурных, так и для ситуативных норм взаимодействия субъектов, принадлежащих к разным культурам или лингвокультурным общностям.

И здесь очевидным является тот факт, что знание норм, общих правил, ценностей общения и взаимоотношений в той или иной лингвокультурной общности (может быть обозначено как коммуникативная-поведенческая культура) обеспечивает человеку как субъекту взаимодействия более успешную адаптацию, эффективную коммуникацию и реализацию стратегий социального поведения,

одобряемых в этой общности, которые проявляются как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Все это свидетельствует о взаимосвязи между коммуникативным поведением и социальным интеллектом. Иными словами, коммуникативное поведение во многом определяется способностью человека анализировать ситуацию взаимодействия с представителями различных культур, ясно и точно выражать свои мысли, распознавать психологическое состояние собеседника, прогнозировать его реакцию в процессе общения и выстраивать свое поведение, исходя из оценки реальных ситуаций и общепринятых норм.

Социальный интеллект стал предметом научного анализа в работах И.В. Бачманова, М.И. Бобневой, М.А. Вышквыркиной, Г.П. Геранюшкиной, Ю.Н. Емельянова, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Д.В. Люсина, О.В. Луневой, Е.С. Михайловой, И.А. Панкратовой, А.И. Савенкова, Н.А. Стафурина, М.А. Холодной, О.Б. Чесноковой и др.

Необходимость изучения данного феномена, как было сказано выше, обусловлено тем, что современный человек живет в сложном меняющемся мире, где необходимо постоянно устанавливать контакты, решать возникающие трудные межкультурные ситуации, разрешать проблемы, достигать поставленных задач в процессе взаимодействия с другими субъектами, прогнозировать свое поведение и поведение других людей, а это требует наличия достаточно развитого социального интеллекта.

Сущностное содержание понятия «социальный интеллект» может позволить более четко определить те характеристики, которые отражают коммуникативно-поведенческий компонент поликультурной компетентности преподавателей высшей школы. Для этого обратимся к определениям социального интеллекта, которые представлены в отечественной и зарубежной психологии. Под социальным интеллектом исследователи чаще всего подразумевают способность человека понимать людей и управлять ими, действовать мудро в межличностных отношениях (Э. Торндайк [201]); понимать самого себя, других людей, прогнозировать межличностные отношения и события (Н.А. Лужбина [109]); способности практического решения задач на общение (В.Н. Куницына [106]) и т.д.

Данное понятие рассматривается и как интеллект индивида, который формируется в процессе его социализации под воздействием социокультурных условий (Г. Айзенк [5]); как «социальный дар», обеспечивающий возможность «сглаживать» отношения с людьми, результатом чего является не столько глубина понимания, сколько социальное приспособление (Е.Б. Максимова [113]); как особая способность человека, формирующаяся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий (Е.С. Михайлова [122]).

На наш взгляд, более обобщенное определение рассматриваемому феномену дают В.Н. Куницына и Е.С. Михайлова, описывая социальный интеллект как интегральную, интеллектуальную способность, позволяющую успешно общаться и адаптироваться, прогнозировать поведение людей в различных житейских областях и ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным и невербальным проявлениям; включающую комплекс интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, обеспечивающих возможность прогнозировать успешность процесса развития межличностных ситуаций, толковать информацию и поведение, проявлять готовность к социальному взаимодействию и принятию оптимальных решений; использовать индивидуальные задатки, способности, свойства, которые в процессе приобретения опыта облегчают выработку умений и навыков, необходимых для социальных действий и контактов и т.д. [106; 122].

В.Н. Дружинин обращает внимание на то, что социальный интеллект обеспечивает человеку возможность познавать внутренний мир личности, дифференцировать ее межличностные отношения и прогнозировать поведение в различных ситуациях [67].

М.А. Вышквыркина при рассмотрении феномена подчеркивает, что он (социальный интеллект) обеспечивает человеку успешную адаптацию, более эффективному пониманию психологии партнера по общению, позволяет прогнозировать его поведение, но главное, создает предпосылки для самореализации, самосовершенствования и самораскрытия личности. Именно

поэтому проблема изучения социального интеллекта является актуальной для современных психолого-педагогических исследований [44].

Из представленных определений можно сделать вывод, что социальный (поведенческий) интеллект, представляя собой совокупность способностей человека, обеспечивающих возможность адаптации, целеполагания, прогнозирования, понимания и управления людьми, организации успешного социального поведения, обуславливает возникновение и проявление готовности и активности личности к социальному взаимодействию, принятию наиболее адекватных возникающим ситуациям решений в соответствии с собственными жизненными планами.

При этом важным компонентом социального интеллекта, по мнению В.Н. Куницыной, является коммуникативно-личностный потенциал, который она рассматривала в виде совокупности свойств, облегчающих или препятствующих взаимодействию. Именно коммуникативно-личностный потенциал следует рассматривать в качестве основы формирования таких коммуникативных свойств, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость. И если при этом учитывать такое качество, как адаптивность, которое выполняет важную функцию в реализации социального интеллекта, то все это позволяет субъекту быть успешным даже в самых сложных ситуациях социального взаимодействия [106].

Для представителей педагогического сообщества представленность социального интеллекта приобретает особое значение, т.к. он, являясь особым психологическим феноменом, по мнению Н.А. Лужбиной, входит «отдельными гранями» во все составляющие психологической культуры личности, которая традиционно рассматривается как часть профессиональной культуры преподавателя [109].

При этом исследователь указывает на связь поведенческого и когнитивного компонентов психологической культуры, содержательные характеристики которых обеспечивают познание результатов поведения или способность прогнозировать последствия собственного поведения.

К этому следует добавить, что содержательные характеристики коммуникативно-поведенческого компонента, в контексте которого рассматривается социальный интеллект, кроме их связи с когнитивным, связаны также с выделенным нами эмоционально-оценочным компонентом поликультурной компетентности. В частности, в процессе познания собственного поведения и поведения других (в нашем случае можно говорить о познании поведения обучаемых, являющихся субъектами поликультурной образовательной среды) важное значение имеют оценка и интерпретация самого поведения и его последствий не только для межкультурной коммуникации, но и для решения задач, связанных с подготовкой молодежи к деятельности в поликультурном социуме.

Обобщенный анализ понятия «коммуникативное поведение» позволяет определить, что в первую очередь должно отражаться в его содержании. На наш взгляд, в общем виде этот компонент должен отражать:

- наиболее общие коммуникативные концепты, которые формируются в сознании субъекта и определяют содержание коммуникативного сознания и поведения представителей определенной культуры;
- социально одобряемые, адекватные и наиболее приемлемые, имеющие гуманистическую направленность методы, механизмы, способы, технологии деятельности и поведения, освоенные и реализуемые преподавателем в поликультурной образовательной среде со всеми субъектами межкультурного взаимодействия.

Если говорить о педагогической деятельности, то более тщательный анализ позволяет в содержании коммуникативного поведения поликультурной компетентности преподавателей высшей школы в качестве наиболее значимых выделить и рассмотреть те содержательные характеристики, которые влияют на ее развитие. Так, представляется, что к ним следует отнести определенные потребности, личностные качества, способности, специальные компетенции, умения, наличие которых позволит осуществлять эффективную коммуникацию, реализовывать социально одобряемые паттерны поведения в процессе решения целей поликультурного образования.

Разными авторами подчёркивается, что эффективность формирования и развития компетенций, способствующих формированию коммуникативного сознания и поведения преподавателей как субъектов поликультурной образовательной среды, приобретение необходимого для этой среды уровня коммуникативной толерантности, связано с пониманием ими роли определённых профессионально значимых личностных качеств, к которым можно отнести следующие: активность, коммуникабельность, вежливость, такт, речевые способности, гуманность, достоинство, ответственность.

Акцентирование внимания на перечисленных выше характеристиках объясняется тем, что преподаватель как взрослый человек, субъект общения и познания должен быть носителем большинства перечисленных выше профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК) и образования. Однако практика показывает, что желаемое не всегда совпадает с реальностью. В связи с этим, кроме постановки задач, связанных с повышением уровня профессионализма деятельности, часто ставится задача совершенствования профессионализма личности.

И эта задача обуславливает выделение вопроса о развитии определенных ПЗЛК преподавателей, влияющих на установление эффективной межкультурной коммуникации, организацию толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса в соответствии с эталонами культуры поведения представителей педагогического сообщества в поликультурной образовательной среде.

Анализ литературы показал (Ф.Н. Гоноболин, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Щербакова и др.), что к этим качествам в целом относятся те, которые связаны со способностями выстраивать свое поведение и деятельность адекватно возникающим в поликультурной образовательной среде ситуациям и принимать оптимальные решения (прогностические способности); анализировать свои действия, поступки и их влияние на систему межличностного взаимодействия между всеми участниками поликультурной образовательной среды (рефлексивные способности); овладевать и передавать обучаемым знания об эффективных

способах продуктивного взаимодействия и поведения независимо от этнической принадлежности, установок, традиций и пр. (когнитивные способности) и т.д.

Однако, как показывает практика, наличие социально одобряемых личностных качеств, способностей еще не является гарантией успеха при формировании в процессе обучения того уровня культуры поведения, который соответствует целям поликультурной образовательной среды.

Безусловно, здесь важное значение имеет активность личности, которую следует проявлять преподавателю при актуализации имеющихся и усвоении новых знаний, трансляции приобретенных знаний и опыта, связанных с повышением собственного уровня поликультурной компетентности и ее формированием у студентов, принятием определенных установок на развитие коммуникативной толерантности, навыков культуросообразного поведения при организации образовательного процесса в целом и проведении со студентами мероприятий этнической направленности, в частности.

Итак, коммуникативно-поведенческий компонент поликультурной компетентности преподавателя высшей школы предполагает умения и навыки, направленные на соблюдение норм и традиций межкультурного взаимодействия, национальных, интернациональных особенностей того или иного народа, общекультурных и ситуативных норм взаимодействия субъектов, принадлежащих к разным культурам.

Содержательные характеристики коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности раскрываются через такие характеристики, как готовность и способность действовать конструктивно в межличностных отношениях, понимать себя и других, прогнозировать межличностные отношения и поведение, успешно общаться и адаптироваться в ситуациях социального взаимодействия.

Основной психологический механизм, относящийся к содержанию данного компонента и лежащий в основе формирования паттернов коммуникативного поведения, представляет собой проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия, которое направлено на более успешную адаптацию, эффективную

коммуникацию и формирование социально одобряемых стратегий поведения и которое реализуется в профессионально значимых личностных качествах социального интеллекта и коммуникативной толерантности.

Представленное в данном параграфе описание содержания структуры поликультурной компетентности преподавателей высшей школы можно отобразить следующим образом (табл. 1).

Таблица 1 – Содержательные характеристики структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателя высшей школы

Поликультурная компетентность личности преподавателя высшей школы			
Параметры	Компоненты		
	Когнитивный	Эмоционально-оценочный	Коммуникативно-поведенческий
Содержание	Знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурной среде.	Эмоциональное восприятие, оценка и интерпретация различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде.	Паттерны коммуникативного поведения, обеспечивающие проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия.
Критерии	- знание поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды; - знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде.	- эмоциональная включенность в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность; - эмоциональный интеллект; - эмоциональная отзывчивость.	- коммуникативно-личностный потенциал; - коммуникативная адаптивность; - психологическая контактность; - прогноз и реализация конструктивных межличностных отношений.
Психологические механизмы	Когнитивная рефлексия (как самопонимание, самооценка, самоорганизация), обеспечивающая переход житейских знаний, относящихся к поликультурности	Эмоциональная устойчивость и эмпатия, обеспечивающие трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия различных объектов,	Проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия, которое направлено на более успешную адаптацию, эффективную коммуникацию и формирование социально одобряемых стратегий поведения и которое

	социальной среды, в научные.	обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде.	реализуется в профессионально значимых личностных качествах социального интеллекта и коммуникативной толерантности.
Диагностируемые показатели	- рефлексивность личности; - поликультурная осведомленность.	- психологическая устойчивость; - эмпатийность.	- социальный интеллект; - коммуникативная толерантность.
Направления формирования	Формирование когнитивной готовности к деятельности преподавателя высшей школы в условиях поликультурной образовательной среды.	Формирование эмоциональной культуры личности преподавателя высшей школы, отражающей его отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия.	Формирование профессионально значимых личностных качеств преподавателя высшей школы, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия.
Интегральный показатель: культурная толерантность личности			

Как видно из таблицы 1, содержательные характеристики структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы репрезентируется через их описание по блокам в «переходной» (поэтапно представленной) логике – «содержание», «критерии», «психологические механизмы реализации», «диагностируемые показатели», «направления формирования», «интегральный показатель».

Когнитивный компонент поликультурной компетентности характеризуется тем, что по содержанию он раскрывается как знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурном социуме, так и в поликультурной образовательной среде. Это нами обосновывается в ходе теоретического описания заглавного феномена, что приводит к определению критериев для его анализа, которые мы представляем, как два укрупнённых элемента, – знания поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды и знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде. Тем самым подчёркивается, что преподавателю необходимы принципиальные знания об особенностях

поликультурной среды в целом и специфике реализации поведенческих стратегий в поликультурном образовательном пространстве. Далее мы предполагаем, что потенциальное психологическое воздействие на эти критерии для когнитивного компонента может быть связано со специфичными психологическими механизмами, которыми в данном случае выступают механизмы когнитивной рефлексии (самопонимание, самооценка, самоорганизация), направленные на обеспечение перехода житейских знаний, относящихся к поликультурности социальной среды, в научные. Проверка эффективности этого потенциального психологического воздействия может быть осуществлена через операционализацию заявленных критериев, что для когнитивного компонента поликультурной компетентности предполагает выделение рефлексивности и поликультурной осведомлённости личности в качестве диагностических показателей. В блоке «направленность формирование» мы предполагаем, что реальное психологическое воздействие для когнитивного компонента компетентности может быть осуществлено через формирование когнитивной готовности к деятельности преподавателя высшей школы в условиях поликультурной образовательной среды, которая (готовность), по сути своей, представляет комплексную содержательную психологическую характеристику этого компонента.

Для эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности характерно следующее: по содержанию он раскрывается как эмоциональное восприятие, оценка и интерпретация различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде. Это также нами обосновывается выше, а здесь приводит к определению критериев для анализа, среди которых – эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, эмоциональный интеллект, эмоциональная отзывчивость. То есть мы отграничиваем для преподавателя значимые сферы эмоционального реагирования, обозначая отдельно область собственно профессиональной деятельности и социальную среду, в которую он включён. По потенциальному психологическому воздействию на эти критерии для

эмоционально-оценочного компонента мы полагаем, что специфичными психологическими механизмами выступают эмоциональная устойчивость и эмпатия, обеспечивающие трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде. Диагностическими показателями, операционализирующими критерии, выступают психологическая устойчивость и эмпатийность. Реальное психологическое воздействие для эмоционально-оценочного компонента компетентности, на наш взгляд, может быть осуществлено через формирование эмоциональной культуры личности преподавателя высшей школы, отражающей его отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия, которая (культура) так же, как и в случае с когнитивным компонентом, выступает в качестве комплексной содержательной психологической характеристикой для этого компонента.

Коммуникативно-поведенческий компонент поликультурной компетентности по своему содержанию раскрывается как паттерны коммуникативного поведения, обеспечивающие проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия. Критериями для его анализа следует рассматривать следующее: коммуникативно-личностный потенциал, коммуникативная адаптивность, психологическая контактность, прогноз и реализация конструктивных межличностных отношений. Очевидно, что мы предполагаем здесь участие педагога в ситуации поликультурной коммуникации с учётом наличия у него, с одной стороны, поведенческих возможностей (условно «пассивная» часть – как потенциал и адаптивность), а с другой – способностей (условно «активная» часть – как контактность и конструктивность отношений). Потенциальное психологическое воздействие здесь может быть связано с проактивным участием педагога в ситуациях поликультурного взаимодействия, которое направлено на более успешную адаптацию, эффективную коммуникацию и формирование социально одобряемых стратегий поведения и которое реализуется в профессионально значимых личностных качествах социального

интеллекта и коммуникативной толерантности. Проверка эффективности этого воздействия может быть осуществлена через диагностические показатели социального интеллекта и коммуникативной толерантности. Реальное психологическое воздействие для коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности педагога высшей школы может быть осуществлено через формирование профессионально значимых личностных качеств преподавателя высшей школы, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия, которые (качества) выступают комплексной содержательной психологической характеристикой для этого компонента.

Если обратиться к таблице 1, то видно, что нами выделен интегральный показатель поликультурной компетентности преподавателя высшей школы, который складывается из трёх отдельных её компонентов и представляет собой культурную толерантность личности.

Все это в своей совокупности позволяет уточнить и дополнить существующие определения относительно изучаемого феномена. В контексте анализа личности и деятельности преподавателя высшей школы как сложное структурное образование, интегративное личностное качество, компонент общей и профессиональной культуры, как неотъемлемые составляющие профессионализма личности и деятельности преподавателя, представленные совокупностью соответствующих знаний, умений, навыков, опыта отношений и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для поликультурного взаимодействия, реализуемых как культурная толерантность личности.

Таким образом, подводя итоги данному параграфу, отметим, что на основе анализа существующих подходов правомерно:

- выделять в поликультурной компетентности преподавателей три основных структурных компонента — когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты;
- рассматривать в качестве основных содержательных характеристик структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей

знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурной среде; особое эмоциональное восприятие, оценка и интерпретация различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде; сформированные паттерны коммуникативного поведения, обеспечивающие проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия;

- в качестве основных критериев поликультурной компетентности определять знания поликультурных особенностей страны, региона и знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде; эмоциональную включенность в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, эмоциональный интеллект и эмоциональную отзывчивость; коммуникативно-личностный потенциал, коммуникативную адаптивность, психологическую контактность, прогноз и реализация конструктивных межличностных отношений;

- к психологическим механизмам формирования содержательных характеристик поликультурной компетентности следует отнести - когнитивную рефлексию; эмоциональную устойчивость и эмпатию; проактивное участие в ситуациях поликультурного взаимодействия;

- к диагностическим показателям следует отнести - рефлексивность личности и поликультурную осведомленность; психологическую устойчивость и эмпатийность; социальный интеллект и коммуникативную толерантность;

- в деятельности по формированию и развитию поликультурной компетентности выделить следующие направления - формирование когнитивной готовности к деятельности преподавателя высшей школы в поликультурной образовательной среде; эмоциональной культуры личности, отражающей ее отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия; развитие профессионально значимых личностных качеств преподавателя, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия;

- интегративным показателям развития поликультурности педагогов рассматривать его культурную толерантность.

2.2. Условия, детерминирующие развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы

Проведенный выше анализ вопросов, связанных с феноменами «поликультурная компетентность», «поликультурное образование», с особенностями личности и деятельности преподавателя, осуществляющего свою деятельность в новой ситуации становления современного общества, показал, что уровень подготовки представителей педагогического сообщества не является достаточным для воспитания диалогичного человека, способного и готового успешно функционировать в поликультурном мире, воспринимать и сознать этот мир в гармонии его многообразия. В связи с этим возникает вопрос о необходимости постановки цели, направленной на разрешение существующей проблемы, что соотносится с идеями компетентностного подхода и решения задач поликультурного образования преподавателей.

Задачей данного параграфа является определение условий, влияющих на формирование, развитие и последующее совершенствование уровня поликультурной компетентности личности в целом, а также выявления психолого-педагогических условий, оказывающих детерминирующее воздействие на поликультурную компетентность преподавателей высшей школы, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, в частности.

Анализ научных работ в этом направлении показывает, что чаще всего исследователи акцентируют внимание на следующих условиях: организационно-деятельностные, учебно-методические и психолого-педагогические условия.

Несмотря на то, что в данном исследовании речь идет о роли психолого-педагогических условиях, следует кратко рассмотреть первые две группы условий, которые имеют тесную взаимосвязь. Так организационно-деятельностные условия предполагают учет тенденций развития общества, имеющего поликультурный характер и создание современной и эффективной коммуникационной и информационной систем в университетском сообществе в виде кластера корпоративных коммуникаций и разработанных к нему нормативно-правовых

документов; формирование единых правил поликультурного поведения субъектов образовательного процесса вуза, независимо от их национальной принадлежности; разработка эффективной системы поощрения (системы наградений, приемов в целях стимулирования одобряемого поведения, оформление внутренних помещений вуза, дресскода в одежде в соответствии с корпоративным стилем) и т.д.;

Учебно-методические условия связаны с максимальным использованием потенциала образовательной среды и педагогического коллектива, обеспечивающего возможность формирования знаний в вопросах становления поликультурного общества; обогащения содержания дисциплин гуманитарного цикла идеями поликультурности; разработкой и внедрением инновационных гуманитарных технологий управления межнациональными конфликтами, ведения межкультурных переговоров; определением системы критериев оценки уровня развития поликультурной компетентности личности и пр. (Губанихина Е.В., Данилова Л.Ю. Деречин А.О., Палаткина Г.В., Сираева М.Н., Панькин А.Б.).

Более подробное рассмотрение названных выше и других условий формирования поликультурной компетентности позволяет говорить о том, что они имеют тесную связь с группой психолого-педагогических условий. Исходя из целей и задач данного исследования считаем, что основополагающими в группе психолого-педагогических условий правомерно рассматривать следующие: активизация и использование потенциала системы дополнительного профессионального образования, а также расширение сферы образовательных услуг; формирование новых установок, мотивов и ценностей, обеспечивающих развитие личностно-профессиональной готовности преподавателей вуза, включенных в систему дополнительного профессионального образования в качестве слушателей, к деятельности в поликультурной образовательной среде; организация психолого-педагогического сопровождения обучаемых.

Как видно, первым условием в этой группе определяется сама система ДПО. Изучение вопроса о роли дополнительного профессионального образования в решении поставленной задачи правомерно осуществлять с учетом описанной и представленной выше структуры искомой компетентности. Однако при этом

необходимо акцентировать внимание на том, что для достижения требуемого уровня профессиональной компетентности преподавателей в соответствии с ожиданиями общества и профессионального сообщества, в том числе в аспекте поликультурной компетентности, необходимо планомерное развитие со стороны самого педагога. Это включает его эмоциональные, временные (и часто материальные) ресурсы, усилия воли, активность и развитие множества качеств, которые больше приобретаются, чем даются природой. Таким образом, можно утверждать, что данные качества могут быть развиты под воздействием внешних факторов и систематической работы над собой. В данном процессе важно, чтобы преподаватели смогли расставить приоритеты на всех этапах своего личностно-профессионального развития, решая, какие именно характеристики и компетенции требуют первоочередного улучшения.

Безусловно, существуют базовые ценности, установки и качества, придающие личную и профессиональную значимость (ранее уже отмечалась важность таких качеств, как гуманизм, уважение к другим, эмпатия, педагогический оптимизм, креативность, рефлексия, коммуникабельность, толерантность, эмоциональная устойчивость и другие для поликультурного образования). Однако не все из этих характеристик формируются в ходе подготовки будущих преподавателей к их профессиональной деятельности, и не все из них в достаточной мере проявлены у действующих педагогов. Кроме того, помимо этих качеств, необходимо обладать специальными знаниями, умениями, навыками и моделями поведения, соответствующими целям и задачам поликультурного образования.

В наше время это стало актуальной проблемой, так как не каждый преподаватель способен самостоятельно устранить пробелы в поликультурной компетентности. Это касается в первую очередь специальных знаний в области поликультурного образования, развития навыков ведения конструктивного межкультурного диалога и эффективных моделей поведения в условиях этнического напряжения. Это обусловлено недостатком не столько психологической готовности преподавателей к улучшению в этой области, сколько

недостатком конкретных знаний, технологий и программ, которые обеспечили бы эффективную подготовку всех участников образовательного процесса к взаимодействию в поликультурной среде. Наличие у преподавателей определенного уровня как практических, так и теоретических знаний, навыков и способов поведения, сформировавшихся под влиянием традиционных установок и требований, не позволяет им в полной мере эффективно вести свою профессиональную деятельность в данных условиях.

Разрешение этих противоречий в образовательной практике сегодня осуществляется через систему дополнительного профессионального образования (далее по работе – ДПО), которая выступает как особый компонент поликультурного образования. Иначе говоря, необходимо задействовать потенциал ДПО, способного сегодня преодолеть разрыв между требованиями общества и профессионального сообщества к подготовке конкурентоспособных специалистов, ориентированных на деятельность в поликультурной среде и на мировом рынке труда, и уровнем профессиональной компетентности преподавателей, включающей и компетентность в области поликультурного образования.

При этом следует отметить, что поликультурное образование не ограничивается чисто образовательными вопросами. В данном контексте образование следует рассматривать как решение расовых, этнических, социальных проблем, как механизм преодоления нарастания негативных тенденций и усиления маргинализации в обществе, как возможность обеспечения самоидентификации личности в определенной культурной группе с одновременным вовлечением в мировые и региональные процессы. Все это имеет особое значение для всех субъектов образования, включая и самого преподавателя, который является субъектом не только образовательной среды, но и поликультурного социума (Э.В. Екеева, А.Ю. Тулынина, О.В. Хухлаева).

В связи с этим в совокупность решаемых педагогических задач включаются задачи, связанные с формированием и повышением уровня поликультурной компетентности личности и как субъекта образовательного процесса, и как члена общества, что требует акцентирования внимания на аспектах, связанных с

воспитанием целого ряда востребованных в обществе личностных качеств и образований. И эти задачи должны рассматриваться в качестве приоритетных как в системе основного профессионального образования при подготовке будущих педагогов, так и в условиях ДПО в процессе переподготовки, повышения квалификации преподавателей независимо от этапов профессиональной самореализации.

Исходя из этого, проведем анализ роли системы дополнительного профессионального образования в становлении и развитии личности профессионала. А именно, рассмотрим вопросы, связанные с организацией, сущностным содержанием, постановкой целей и задач ДПО в его связи с развитием поликультурной компетентности у преподавателей высшей школы в рамках специально организованного обучения.

В целом, эти вопросы неоднократно становились предметом исследования А.В. Даринского, А.А. Деркача, В.М. Долиной, Ю.Н. Кулюткина, Г.У. Матушанского, В.Г. Онушкина, А.Ю. Панасюка, О.В. Парахиной, М.И. Плугиной, М.П. Сибирской, С.Т. Шацкого и др.

Так, О.В. Парахина, характеризуя современные тенденции развития ДПО в нашей стране, отмечает, что это образование определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека и общества [141].

В ФЗ «О дополнительном образовании» можно найти и такое определение: «Дополнительное профессиональное образование направлено на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям, способствующее развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня. Это определение ДПО призвано обеспечивать как потребности общества в

высококвалифицированных кадрах, так и личностные потребности субъекта профессиональной деятельности» [133, с. 9].

В настоящее время в связи с реализацией идей концепции непрерывного образования роль ДПО, являющегося элементом непрерывного образования, значительно возросла. И если первоначально в качестве главной цели ДПО была обозначена идея совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков (что можно рассматривать как процесс повышения профессионализма деятельности субъекта) посредством образования, то сегодня эта система приобретает другую направленность.

Так, в конце XX начале XXI века в связи с модернизацией всех систем жизнедеятельности человека, изменились и цели образовательной деятельности взрослых на этапе последиplomного обучения. В частности, в исследованиях А.Ю. Панасюка отмечается, что главным в деятельности повышения квалификации становится «перестройка» уже сложившейся у профессионала системы взглядов, профессиональных установок (операциональных и смысловых), мотивов, направленности и т.д. [139]. В данном случае стоит говорить о совершенствовании профессионализма не только деятельности, но и личности, а эту задачу, как показывает практика, решить гораздо сложнее.

Идеям А.Ю. Панасюка созвучны высказывания Н.В. Кузьминой, которая подчеркивала, что основной целью деятельности последиplomного образования являются разрушение старых и создание новых стереотипов, способных обеспечить для преподавателей возможность проявлять творчество в профессии, включая в качестве основного вопроса модификацию и реорганизацию профессиональной деятельности [102].

ДПО выступает социальным институтом, социальной системой, социокультурным феноменом и специфической сферой деятельности, способной целенаправленно формировать необходимый для инновационной экономики человеческий капитал. Как видно, в таком понимании возникает новый термин «человеческий капитал», что говорит о возрастающей роли образования в обществе

в целом и значимости ДПО для личностно-профессионального развития взрослого человека, в частности.

Существующие исследования показывают, что понятие «человеческий капитал» (Л.И. Абалкин, Г. Беккер, И.С. Бурикова, Ю.Г. Быченко, Е.Н. Каткова, М.А. Коновалова, М.А. Пушкина, Т. Шульц, А.И. Юрьев), являясь достаточно сложным и многогранным, может быть представлено как:

- «количество людей, обладающих необходимыми качествами для самосохранения и воспроизводства в непрерывно изменяющихся условиях жизни и достаточное для хозяйственного освоения своей территории и её обороны» [36, с. 133];

- «объединенные вместе интеллект, навыки и специальные знания, которые придают организации отличительный характер» [123, с. 28];

- «индивидуальная способность человека, позволяющая ему успешно действовать в условиях неопределенности» [169, с. 37];

- «сумма врожденных способностей, общего и специального образования, приобретенного профессионального опыта, творческого потенциала, морально-психологического и физического здоровья, мотивов деятельности, обеспечивающих возможность приносить доход» [106, с. 52].

Эти определения позволяют сделать вывод о том, что именно система ДПО обеспечивает формирование и развитие человеческого капитала, включающего культурный и образовательный.

Образовательный капитал, по мнению Ю.Г. Быченко, является составляющей культурного капитала человека, который помогает развитию свободной и счастливой личности, что проявляется и в развитии культуры отдельных социальных групп, трудовых коллективов [36].

В качестве детерминанты, обеспечивающей развитие человеческого потенциала, правомерно рассматривать идею «образование на протяжении всех жизни человека» (переподготовка, повышение квалификации), позволяющее на этапах взрослости совершенствовать профессионализм личности и деятельности. Так, И.Ю. Завьялова и Е.Л. Солдатова в своих исследованиях доказывают, что если

раньше традиционная система образования была ориентирована в основном на обучение человека в молодые годы, и считалось, что человек в юности получает образование на всю жизнь, то новая система предполагает образование через всю жизнь, включая периоды зрелости и старости [77].

В исследованиях Ю.Н. Кулюткина и М.П. Сибирской, было подчеркнуто, что повышение квалификации субъекта профессиональной деятельности, в первую очередь, связано с приумножением, расширением и углублением имеющегося практического опыта «взрослого ученика», а также возвращением этого опыта до уровня теоретических обобщений [105; 158].

И сегодня идея совершенствования личности в этом процессе начинает преобладать, что во многом определено активным становлением науки акмеологии. Так, в конце XX века систему послевузовского образования стали рассматривать как социальный институт, который обеспечивает перестройку психологии человека, задает новые векторы его личностно-профессионального развития. При этом, способствуя закреплению имеющихся и приобретению новых знаний, послевузовское образование позволяет сохранять и развивать научный, культурный, духовно-нравственный потенциал как отдельного человека, включенного в эту систему, так и общества в целом. И это еще раз подтверждает роль образования в развитии человеческого потенциала и подготовки личности к деятельности в меняющемся мире.

В начале XXI века идея совершенствования личности, повышения уровня ее общекультурного и профессионального уровня продолжает свое развитие, на что указывается в разработанных законах и приказах.

В статье 76 Федерального закона от 29.12.2021 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «ДПО направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [133, с. 10]. Именно это рассматривается в качестве ведущей цели ДПО сегодня.

Многие исследователи акцентируют внимание и на других, не менее важных целях, задачах, которые призвана решать современная система ДПО (М.М. Абрагимович, Е.Ю. Барабаш, Е.Я. Бутко, Н.С. Волкова, И.Ю. Тарханова, Е.А. Чертищева и др.).

Так, по мнению Н.С. Волковой, тенденции развития общества в целом и экономики, в частности, требуют специалистов иного формата, способных адаптироваться к новым условиям и технологиям, мобильных, легко обучаемых и нацеленных на результат. Поэтому именно на это должна быть ориентирована система ДПО, что требует постановки и реализации задачи, связанной с постоянным, последовательным приращением работниками своих профессиональных знаний, умений и навыков, в соответствии с изменяющимися потребностями производства, экономики страны, политики государства, так и со своими личными интересами, потребностями [41].

Близким по содержанию этой цели обозначена цель ДПО в работе М.М. Абрагимович. По мнению исследователя, одной из основных целей функционирования ДПО является воспитание конкурентоспособных людей, активных, компетентных, ориентированных на успех в профессиональной деятельности и во всех сферах общественной жизни [2].

Постановка такой цели не является случайной, т.к. часто в трудах многих исследователей заявляется о том, что главное значение этой подсистемы непрерывного образования связано с подготовкой высоко квалифицированных сотрудников в соответствии с требованиями профессии, компетентных, ответственных, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных эффективно выполнять свои функции, решать задачи по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности (Л.В. Тарасенко [172]).

В целевом блоке ДПО можно встретить и другие, не менее важные цели, на которых акцентируют свое внимание исследователи при анализе вопросов повышения квалификации и переподготовки представителей педагогического

сообщества. Так, в работе Е.Ю. Барабаш при изучении проблемы постдипломного обучения педагогов, заявлено, что ведущей целью деятельности ДПО становится замена у преподавателей тех актуальных исходных постулатов, которые стали «тормозом» в их профессиональной деятельности, на конкретные идеальные установки, которыми должен руководствоваться педагог в современных условиях [19].

Рассматривая целевое назначение современной системы ДПО, Е.А. Чертищева обращается к высказываниям И.Ю. Тарханова о назначении, миссии этого уровня и вида обучения, связанной с созданием открытого образовательного пространства, обеспечивающего субъекту образовательной деятельности возможность для личностной и профессиональной самореализации, осознанного самоопределения в соответствии собственными интересами, установками, достижения социальной и профессиональной успешности в современном трансформирующемся мире. При этом исследователь отмечает важность этой системы в обеспечении организаций высококвалифицированными кадрами и постановку задач, которые решает ДПО в области актуализации профессиональной компетентности специалистов [173; 186].

В исследованиях, где целевое назначение ДПО рассматривается с учетом общественных преобразований, подчеркивается, что она должна создавать условия как для профессионального, так и для личностного роста, общекультурного развития субъекта деятельности. Иначе говоря, непрерывное образование должно стать культуросообразным и персонализированным (М.М. Абишева, А.В. Даринский, С.Ю. Дроздов, Т.Д. Колябина, Е.Л. Солдатова). Для преподавателей, выполняющих свои функции в ситуации поликультурного образования, это становится определенным вектором личностно-профессионального развития на всех этапах профессионализации.

Главные цели ДПО (заявленные в вышеперечисленных и других исследованиях) определяют содержание его системы, где в качестве основных рассматриваются: социальный заказ общества к преподавателям в связи с подготовкой будущих специалистов; специфика самой профессиональной

деятельности; личностно значимые профессиональные ценности, идеалы обучаемых – «взрослых» учеников; объективные потребности обучаемых в профессиональном росте и личностном саморазвитии.

В свою очередь, содержание ДПО, обусловленное поставленными целями и задачами, определяет наполнение всех уровней этой подсистемы непрерывного образования.

Как подчёркивает В.И. Шкатулла, «в содержании ДПО выделяются следующие основные его уровни: уровень теоретического представления, на котором формируется методологический замысел, осуществляется тщательное философское, социальное, психолого-педагогическое обоснование, и определяется ценность непрерывного профессионального образования; уровень учебного предмета, представленный инвариантной и вариативной частями, где в рамках вариативной части может в полной мере обеспечиваться учет индивидуальных запросов и потребностей обучаемых в профессиональном росте и личностном саморазвитии; уровень учебного материала, обеспечивающий формирование ключевых профессиональных компетенций специалиста; субъектно-личностный уровень, обеспечивающий развитие личностно-профессиональной рефлексии и проектирование эффективных образовательных траекторий; высший уровень, на котором проектируемое и сформированное личностное содержание выступает основой, главным приобретением и ценностью для каждого обучающегося, результатом его самореализации, а его профессиональные знания и компетенции интегрируются с социально одобряемыми идеалами и установками, с целью формирования и обогащения опыта профессионального и личностного саморазвития, а также повышения общей и профессиональной культуры» [192, с. 69].

Анализ содержательных характеристик каждого уровня, их понимание и учет при организации процесса обучения педагогических кадров в целом и при разработке образовательных программ позволяют на основе принципа учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, обеспечить качество содержания ДПО.

Обращение к вопросу об индивидуальных образовательных потребностях обучаемых не является случайным, а обусловлено тем, что сам обучающийся в контексте личностно-ориентированного подхода рассматривается как субъект общей, духовной, гражданской, патриотической, национальной и профессиональной культуры, общественной и собственной жизни. Именно это делает необходимым учет всех аспектов жизни, деятельности, поведения и общения каждого обучаемого, в системе ДПО. И здесь со стороны ДПО важно не только дать соответствующие знания, но и научить субъекта образовательной деятельности новым эффективным и конструктивным способам взаимодействия.

Это соотносится с идеями некоторых ученых, которые отмечали важность в системе ДПО работы по повышению конкурентоспособности личности посредством:

- развития рефлексивных личностей, которые способны организовать свою деятельность и поведение в сложных динамических ситуациях посредством новых способов мышления, нестандартных подходов к решению поставленных задач и умения правильно действовать в нестандартных ситуациях (А.Г. Асмолов [16]);

- совершенствования личности специалистов и индивидуализации учебного процесса, построенного на принципах гуманизма и демократии, что позволит сформировать необходимую мотивацию и удовлетворить их потребности в повышении квалификации, а также насытить рынок труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности (Е.Я. Бутко [35]);

- организация психолого-педагогического сопровождения слушателей системы дополнительного профессионального образования (О.П. Морозова [125]).

Безусловно, это имеет прямое отношение к представителям любой профессии, т.к. ДПО сегодня, по мнению Е.А. Чертищевой, представляет собой открытое конкурентоспособное образовательное пространство, способное предоставить обучающимся актуальное качественное образование, соответствующее требованиям образовательных стандартов, предписанным со стороны работодателей функциям [186]. А основная миссия ДПО и заключается в

создании этого открытого образовательного пространства, которое позволяет создать условия для личностной самореализации обучаемого, достижения его социальной успешности в открытом трансформирующемся мире [173].

К этому следует добавить, что качественное обучение преподавателей в системе ДПО способствует, в первую очередь, профессиональной успешности, которая имеет тесную связь с успешностью социальной, но только в том случае, если оно функционирует неформально, ориентировано на запросы обучаемых, учитывает все тенденции развития обществ и образовательных систем, а также основано на ряде принципов, среди которых (кроме уже названных выше) важным является принцип непрерывности.

Идея «век живи – век учись» находит свое подтверждение в трудах многих ученых. В частности, Е.Я. Бутко, высказываясь за постоянное образование в течение всей жизни, подчеркивает, что концепция образования как в России, так и во всем мире должна в корне поменяться, однако важным для модернизации образовательного пространства России является развитие и совершенствование непрерывного профессионального образования (*continuous vocational education – CVE*) [35]. При этом исследователь ведет речь о непрерывности процессов во всех системах образования: начальное, среднее, высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование.

Поддерживая эту мысль, ряд исследователей отмечает, что основным принципом модернизации современного образования в целом и такой его подсистемы, как ДПО, может стать уже известный принцип культуросообразности, обращение к которому на данном этапе общественного развития связано с попыткой определить основу воспитания будущих специалистов (Г.П. Иванова [83]). Правомерно утверждать, что именно этот принцип следует рассматривать и при организации процесса повышения квалификации (переподготовки) субъектов профессиональной деятельности, что особенно важно для преподавателей и это объясняется тем, что решать задачи культуросообразного воспитания, безусловно, призван преподаватель. Следовательно, ДПО сегодня должна быть ориентировано на повышение и совершенствование профессиональных компетенций, среди

которых особое место занимает поликультурная компетентность, обеспечивающая преподавателю возможность выхода на более высокий уровень общекультурного развития. Кроме этого, поликультурная компетентность может стать реальным условием формирования личностной позиции относительно мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности в ситуации поликультурного образования и успешной адаптации преподавателя к социокультурному пространству (важной частью которой является поликультурная образовательная среда).

И это отражается в функциях ДПО. По мнению М.М. Абрагимович, в обобщенном варианте все основные функции ДПО связаны с адаптацией компетентности человеческих ресурсов к быстро меняющейся рыночной среде и требованиям, предъявляемым к специалисту [2]. Но есть и другие подходы в определении функций ДПО. В частности, называются следующие функции: совершенствование профессиональной и общей культуры, профессиональных знаний, умений и навыков; преодоление недостатков, имеющих место в базовом профессиональном образовании специалистов посредством модификации и интеграции имеющихся теоретических знаний и приобретенного опыта. Кроме этого, в различных исследованиях называются: информационная, обучающая, развивающая, социализирующая, акмеологическая, диагностическая, компенсаторная, инновационная, прогностическая, специализирующая, консалтинговая, консультативная, релаксационная, коммуникативная, фасилитационная, инновационная, социокультурная, гуманистическая, организационная, функция руководства, контроля и т.д., большинство из которых, по мнению педагогов и психологов, обеспечивают достижение необходимого (в соответствии с социальным заказом общества и профессионального сообщества) уровня профессионализма личности и деятельности обучаемых.

Это может осуществляться посредством следующего (М.М. Абишева, С.А. Иванов, Ю.Н. Кулюткин, О.П. Морозова, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, М.Г. Синякова, Л.В. Тарасенко и др.): повышения интереса обучаемых к различным знаниям и их совершенствованию; подготовки преподавателей –

слушателей системы ДПО к реализации различных нововведений из современных научных достижений и передового педагогического опыта, значимых как для повышения качества и эффективности работы специалиста, так и для формирования нового образовательного и субъективного опыта, обогащения, преобразования и его понимания как важного источника собственного развития; развития способности обучающихся прогнозировать возможные факторы риска в профессиональной деятельности, определять условия минимизации личностно-профессиональных проблем, в том числе преодолевать профессиональные деформации; формирования у слушателей ДПО социально одобряемых установок, современного стиля педагогического мышления, новых позиций как системообразующих компонентов профессионально-педагогической деятельности; инициирования процессов поиска личностного смысла в педагогической профессии путем удовлетворения потребности в профессиональной самореализации, определения точек опоры в информационно насыщенном и динамичном обществе, расширения личностных способов творческого самовыражения в профессии; усиления продуктивности образования через развитие личностного потенциала обучаемых и обучающихся, их духовно-нравственных качеств, субъектности, креативности, индивидуальности; установление комфортных эмоциональных отношений, использование эффективных стратегий межличностного взаимодействия в системах «преподаватель – обучаемый» и «преподаватель – обучающий», обеспечивающих конструктивные личностные изменения.

Несмотря на то, что сегодня ДПО обладает достаточным ресурсом, способным теоретически обеспечить все вышеперечисленное, на практике результаты образовательной деятельности не в полной мере удовлетворяют как потребностям преподавателей, являющихся слушателями, так и запросам педагогического сообщества относительно эталонной модели личности и деятельности преподавателя высшей школы. Так, например, если вести речь о развитии поликультурной компетентности преподавателей вуза в системе ДПО, то и здесь можно наблюдать явное противоречие между осознанием необходимости

систематического и целенаправленного повышения в структуре общей культуры, профессиональной компетентности такого компонента, как поликультурная компетентность, педагогов и отсутствием теоретико-методической разработанности данной проблемы при организации современной системы ДПО.

Следовательно, возникает вопрос о том, что необходимо сделать, чтобы система ДПО стала условием, обеспечивающим совершенствование профессионализма личности и деятельности преподавателей в целом, и формирование, развитие и последующее совершенствование поликультурной компетентности педагогов, в частности. Ответ, на наш взгляд, связан с выделением и анализом других, не менее значимых детерминантов (условия, факторы, механизмы), обеспечивающих как качество функционирования системы ДПО, так и сопровождение процесса формирования тех или иных требуемых компетенций в структуре профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

Исходя из вышеизложенных особенностей функционирования системы ДПО, важно акцентировать внимание на следующем:

- учет и гибкое реагирование этой системы на происходящие в обществе и профессиональном сообществе перемены (тенденции общественного развития, социальный заказ к подготовке будущих специалистов и качеству подготовки педагогических кадров, требуемые компетенции и пр.);

- расширение сферы образовательных услуг и видов обучения (переподготовка специалистов, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка с использованием различных форм обучения, самообразование, обеспечивающих получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности или приобретения новой компетенции) с учетом потребностей, индивидуальных особенностей, квалификации и опыта слушателей;

- выбор и использование при обучении преподавателей – слушателей системы ДПО наиболее эффективных форм, видов, методов, способов, технологий обучения и совершенствование форм учебного процесса посредством привлечения

высококвалифицированных педагогических кадров, имеющих опыт обучения «взрослых» учеников и готовых выполнять роль андрагога;

- использование в образовательном процессе личностно-профессионального опыта обучаемых и предоставление им возможности для проявления полной «субъектности»;

- создание партнерских отношений между всеми субъектами образовательного процесса в системе ДПО (педагогические кадры, специалисты психолого-педагогической сопровождения, слушатели, методисты и пр.) и интеграция их усилий в направлении совершенствования их профессионального мастерства;

- формирование новых установок слушателей, направленных на устранение противоречий между достаточно высоким уровнем мотивации к получению академических знаний и низким уровнем мотивации в совершенствовании своей личности, на организацию самообразовательной деятельности после окончания курсов в этом направлении;

- организация в системе ДПО психолого-педагогического сопровождения процесса обучения слушателей, способствующего актуализации личностных потенциалов, формированию потребностей в самоидентичности и усвоению системы ценностей поликультурного мира, формированию способности и готовности преподавателей эффективно функционировать в поликультурной образовательной среде на основе принципов гуманизма, личной ответственности, толерантности, эмпатии, уважения, признания равенства, безоценочного принятия «других» и т.д.

Как видно, большинство из этих условий указывает на то, что важное значение для повышения качества функционирования ДПО и решения поставленных перед ней задач, в первую очередь, имеет профессионализм, активность, творчество, личностно-профессиональный опыт обучающихся и обучаемых, их понимание роли образования в совершенствовании профессионализма личности и деятельности и ответственное отношение к вопросам обучения на этапе взрослости, взаимная готовность к совместной

педагогической деятельности при реализации идей компетентного подхода в высшей школе. При этом само ДПО является не только детерминирующим условием повышения, совершенствования требуемых компетенций, но и плацдармом, полем, средой, где в полной мере могут проявляться активность, творчество, опыт, а также удовлетворяться потребности в личностно-профессиональной самореализации.

Подводя итоги проведенного анализа, правомерно сделать ряд выводов.

Система ДПО обладает огромным потенциалом, что позволяет рассматривать ее в качестве детерминирующего условия совершенствования профессионализма обучаемых. При этом система дополнительного профессионального образования педагогических кадров способствует созданию и других реальных условий, направленных на развитие личности и деятельности преподавателя высшей школы, участвующего в ней в качестве слушателя. Это относится и к решению задач, связанных с развитием их поликультурной компетентности.

Исходя из проведенного выше анализа, а также учитывая цели, задачи данного исследования, описанную структуру поликультурной компетентности (когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты), в рамках сквозной логики в качестве детерминирующих была выделена совокупность психолого-педагогических условий, направленных на развитие поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе ДПО:

- 1) признание роли дополнительного профессионального образования в качестве детерминанты, обуславливающей личностно-профессиональное, общекультурное развитие ее субъектов; максимальное использование имеющегося и активизация всего потенциала системы дополнительного образования (использование инновационных, интерактивных форм и методов обучения, разработка и реализация образовательных программ, отражающих тенденции развития современного общества и требования профессионального сообщества; создание партнерских отношений между всеми субъектами образовательного

процесса; организация психолого-педагогического сопровождения процесса обучения слушателей, направленного на совершенствование профессионализма личности и деятельности обучаемых и т.д.);

2) развитие под влиянием специально организованного процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования (посредством формирования новых установок, мотивов и ценностей):

- когнитивной готовности преподавателей к деятельности в условиях поликультурной образовательной среде (посредством расширения и углубления имеющегося практического опыта «взрослого ученика», углубления этого опыта до уровня теоретических обобщений; развития рефлексивности личности педагога для адекватного реагирования на постоянно трансформирующуюся социальную реальность и изменяющиеся профессиональные требования к педагогу; преобразования у педагога системы взглядов, операциональных и смысловых профессиональных установок в области поликультурного взаимодействия, а также в области личностно-профессиональной самореализации и осознанного самоопределения педагога);

- эмоциональной культуры личности, отражающей ее отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия (посредством замены стереотипных представлений об отношениях в рамках образовательной деятельности на гибкие и адекватные для поликультурной среды; удовлетворения потребностей педагога в повышении квалификации, самообразовании и усилении мотивации повышения профессионально-педагогической компетентности; формирования личностной позиции относительно мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности в ситуации поликультурного образования);

- профессионально значимых личностных качеств, необходимых для активного участия преподавателя в ситуациях поликультурного взаимодействия и социально одобряемого поведения в образовательной среде и социуме (развития у педагога деловых и творческих способностей, профессионально важных качеств, отражающих требования поликультурного образовательного пространства; повышения общего культурного уровня педагога и навыков межкультурного

взаимодействия; трансформации старых и создание новых паттернов профессионального поведения и деятельности преподавателя для успешной его адаптации к поликультурной образовательной среде).

Выводы по второй главе

Теоретический анализ вопросов, связанных с выявлением структуры поликультурной компетентности и содержательных характеристик ее компонентов, определением роли системы дополнительного образования и такого его направления, как поликультурное образование в их развитии, позволили сделать ряд выводов.

1. Структура поликультурной компетентности преподавателя высшей школы включает когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты, каждый из которых имеет свое наполнение. *Когнитивный* компонент предполагает знания, необходимые для жизнедеятельности в поликультурной среде и включает знания поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды и знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде. К наиболее значимым характеристикам *эмоционально-оценочного* компонента поликультурной компетентности преподавателей относятся эмоциональная включённость в профессиональную деятельность и ответственность, оценка поликультурной среды и её субъектов, определяющая возникновение стереотипных эмоциональных реакций и сопровождающаяся её эмоциональным «принятием» или «непринятием», эмоциональная отзывчивость, эмоциональная открытость, аффективность, эмоциональный интеллект. *Коммуникативно-поведенческий* компонент поликультурной компетентности преподавателя высшей школы предполагает умения и навыки, направленные на соблюдение норм и традиций межкультурного взаимодействия, национальных, интернациональных особенностей того или иного народа, общекультурных и

ситуативных норм взаимодействия субъектов, принадлежащих к разным культурам.

2. Для каждого компонента поликультурной компетентности преподавателей предложены и описаны критерии, психологические механизмы, диагностические показатели, необходимые для развития искомого феномена, обеспечивающие формирование у слушателей когнитивную готовность к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде; эмоциональную культуру, отражающую отношение педагогов к ситуациям и субъектам поликультурного взаимодействия; развития у обучающихся профессионально значимых личностных качеств, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия, что может находить свое отражение в таком интегративном показателе поликультурности как культурная толерантность.

3. Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы представляет собой сложное структурное образование, интегративное личностное качество, компонент общей и профессиональной культуры, неотъемлемую составляющую профессионализма личности и деятельности преподавателя, содержательно отражающие совокупность соответствующих поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, качеств, опыта отношений, необходимых для жизни в поликультурном социуме, и реализуемых как культурная толерантность личности.

4. Дополнительное профессиональное образование как специфическая система, обладая огромными потенциальными возможностями, способна реализовывать комплекс реальных условий и создавать новые условия, которые могут способствовать развитию личности и деятельности преподавателя высшей школы, включенного в нее в качестве слушателя, в направлении совершенствования профессионализма личности и деятельности.

5. Возникновение нового направления в системе ДПО – повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров в вопросах поликультурного образования, обеспечивает формирование и последующее развитие требуемого уровня поликультурной компетентности.

6. Эффективность этого процесса определяется влиянием совокупности психолого-педагогических условий, связанных с активизацией потенциала системы дополнительного профессионального образования, расширения сферы образовательных услуг, включая организацию психологического сопровождения ее слушателей; формированием новых установок, мотивов и ценностей, направленных на развитие когнитивной готовности, рефлексивности, поликультурной осведомлённости, психологической устойчивости, эмпатийности, социального интеллекта, коммуникативной толерантности как профессионально значимых личностных качеств, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия, и направленных на личностно-профессиональное, общекультурное развитие субъекта познания с целью его самореализации, достижения социальной успешности в поликультурном социуме в соответствии с тенденциями развития общества и образовательных систем.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Организация, этапы, методы и методики выявления уровня поликультурной компетентности преподавателей высшей школы

Исследовательский замысел, направленный на выявление уровня развития поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе ДПО, разрабатывался и реализовывался с учётом специфики основных объекта, предмета, цели, задач и гипотез диссертационного исследования.

Структура эмпирического исследования определена в контексте сложившейся в отечественной психологии научной традиции и представляет собой несколько последовательных этапов:

1. Подготовительный этап – определение специфики эмпирического исследования (цель, задачи, база исследования и выборка, критериально-показательная база, методы, экспериментальные гипотезы).

2. Основной (содержательный) этап:

2.1. Реализация процедуры начальной (первичной) психологической диагностики сформированности показателей поликультурной компетентности у преподавателей высшей школы.

2.2. Формирующее воздействие – реализация разработанной программы развития поликультурной компетентности у преподавателей высшей школы, обучающихся в системе ДПО.

2.3. Реализация процедуры итоговой психологической диагностики (контрольный срез) сформированности показателей поликультурной компетентности у преподавателей высшей школы.

3. Рефлексивный этап – оценка полученных результатов, их описание и интерпретация для принятия решения о подтверждения или отклонения гипотезы.

В данном параграфе представлен и подробно описан только первый – подготовительный эмпирического исследования.

Для проверки основной гипотезы работы разработан план эмпирического исследования, который состоял из определения его объекта и предмета, выбора методов, методик, условий проведения исследования.

Цель эмпирического исследования: доказательство достоверности изменений в показателях структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы в результате реализации программы формирующего воздействия.

Задачи:

- обработка и интерпретация результатов диагностики показателей поликультурной компетентности у преподавателей вуза на этапе начального среза;
- разработка программы формирующего воздействия по развитию поликультурной компетентности у преподавателей вуза, обучающихся в системе ДПО;
- обработка и интерпретация результатов диагностики показателей поликультурной компетентности у преподавателей вуза на этапе контрольного среза.

База исследования и выборка.

Экспериментальной базой исследования являлись: ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (оба – город Ставрополь).

Формирующий эксперимент проводился на базе Института дополнительного профессионального образования Ставропольского государственного медицинского университета (г. Ставрополь).

В контексте темы исследования значимой проблемой являлась задача формирования выборки. Она должна была не только отвечать требованию

репрезентативности, но и включать преподавателей, работающих в условиях, стимулирующих, актуализирующих проявление поликультурной компетентности.

По нашему замыслу, это преподаватели, работающие в гетерогенных по культурному признаку академических группах (в составе академической группы обучаются представители гостевой культуры), преподаватели иностранных языков и преподаватели, интегрированные в иную культуру для осуществления педагогической деятельности. С учетом такого видения для сбора эмпирических данных была сформирована выборка испытуемых в количестве 200 испытуемых: из них – 160 женщин и 40 мужчин. Педагогический стаж испытуемых составил от 4 до 36 лет. Возраст испытуемых – от 25 до 57 лет.

В структуре выборки: преподаватели иностранного языка – 50 чел., преподаватели, имеющие опыт педагогической работы в других культурах – 50 чел. и 100 чел. – преподаватели, работающие в гетерогенных по культурному признаку академических группах.

Группы испытуемых были разделены на три подвыборки в зависимости от индекса толерантности – для большей информативности данных и для выделения в дальнейшем экспериментальной и контрольной групп, в которые вошли респонденты со средним и низким уровнем толерантности.

Критериально-показательная база.

Основные теоретические выводы, определившие предметную направленность эмпирического исследования и специфику критериально-показательной базы для психологической диагностики, заключались в следующем:

- поликультурная компетентность – это междисциплинарное и интегрированное понятие, означающее объективное осознание и знание своей и других культур, реализуемое через умения и навыки, модели поведения, позволяющие специалистам адекватно оценивать особенности взаимодействия с представителями различных этнических сообществ;

- поликультурная компетентность как важная составляющая общей и профессиональной культуры современного преподавателя одновременно выступает его интегральной характеристикой. При этом поликультурная

компетентность предполагает наличие у представителей педагогического сообщества совокупность поликультурных знаний, умений и навыков, определенных ценностей, интересов, качеств и опыта, необходимых для деятельности в образовательной среде и жизни в поликультурном обществе;

- структура поликультурной компетентности включает три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий.

Таким образом, мы определяем критерии анализа следующим образом:

1. Для когнитивного компонента: знания поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды; знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде.

2. Для эмоционально-оценочного компонента: эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность; эмоциональный интеллект; эмоциональная отзывчивость.

3. Для коммуникативно-поведенческого компонента: коммуникативно-личностный потенциал; коммуникативная адаптивность; психологическая контактность; прогноз и реализация конструктивных межличностных отношений.

В связи с этими критериальными показателями в контексте каждого компонента поликультурной компетентности мы выделили следующее.

1. Когнитивный компонент: рефлексивность личности; поликультурная осведомлённость личности.

2. Эмоционально-оценочный компонент: психологическая устойчивость личности, эмпатийность.

3. Коммуникативно-поведенческий компонент: социальный интеллект личности; коммуникативная толерантность.

Нами выделен интегральный показатель поликультурной компетентности преподавателя высшей школы, который складывается из трёх отдельных её компонентов и представляет собой культурную толерантность личности.

Методы эмпирического исследования.

В ходе проведения эмпирического исследования, направленного на выявление психолого-педагогических условий развития поликультурной компетентности преподавателей – слушателей системы ДПО, нами использовался комплекс методов и методик, отвечающих требованиям научного исследования в части надежности, валидности психологического инструментария и обеспечения объективности результатов.

Методический инструментарий использовался нами в структуре исследовательского плана типа «тест – воздействие – ретест» для определения эффективности предлагаемой нами к реализации программы повышения квалификации «Формирование поликультурной компетентности преподавателей высшей школы».

Для деления выборки на подгруппы нами применен экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Опросник отражает, как общее отношение человека к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных интерактивных доменах, в которых проявляются толерантность и интолерантность человека. Особое внимание уделяется выявлению отношения к другим расовым и этническим группам, к собственному народу, оценке культурной дистанции.

Для углублённого качественного анализа результатов теста мы использовали также показатели субшкал:

Субшкала «этническая толерантность» (утверждения 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21) позволила выявить отношение испытуемых к представителям других культур и установки в сфере межкультурного взаимодействия.

Субшкала «социальная толерантность» (утверждения 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20) выявляет толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп.

Субшкала «толерантность как черта личности» включает утверждения 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения,

которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Для когнитивного компонента поликультурной компетентности использованы следующие инструменты: анкета, направленная на выявление показателя поликультурной осведомлённости личности (авторская, авторы – Родионова И.В., Плугина М.И., 2018 г., уровень качественного анализа данных); методики на диагностику показателя рефлексивности – методика «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (автор – М. Грант, уровень стандартизированного инструмента).

1. Анкета для изучения стихийно сформированного знания о поликультурности позволила выявить субъективные представления испытуемых о поликультурной среде и ее компонентах (Приложение А).

Анкета состоит из 10 открытых вопросов. Вопросы 1, 2 направлены на выявление субъективной интерпретации понятия «поликультурная среда», актуальных знаний испытуемых о поликультурной среде; вопросы 3, 4 направлены на выявление особенностей интерпретации понятия «Поликультурная образовательная среда»; семантика понятия «Поликультурная компетентность» определялась посредством анализа ответов испытуемых на вопросы 5, 6, 7; эмоциональное отношение к гостевой культуре и инокультуре проявлялось в ответах на вопросы 8, 9, 10.

При обработке учитывались ответы на каждый вопрос опросника, фиксировались частотные показатели по каждому ответу, и вычислялась доля (в процентах) каждого варианта ответов.

2. Методика «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (автор – М. Грант).

Этот инструмент предназначен для оценки уровня выраженности рефлексивности субъекта, которая характеризуется разной направленностью – на себя или на окружающих. В связи с этим замыслом опросник состоит из двух шкал – ауторефлексии (рефлексия собственных переживаний, анализ своих внутренних

желаний, мотивов, целей) и социорефлексии (осознание переживаний других людей).

Каждая шкала включает в себя 10 прямых и обратных утверждений, каждое из которых, в свою очередь, оценивается по 6-балльной шкале: от 1 балла – абсолютно не согласен до 6 баллов – абсолютно согласен. Таким образом, в результате диагностики получаются два показателя – саморефлексии и социорефлексии, варьирующиеся от 10 до 60 баллов: 20 баллов и ниже – низкий показатель; 21 – 40 баллов пониженный показатель; 41 – 60 баллов – средний показатель; 61 – 80 баллов повышенный показатель; 81 и выше – высокий показатель.

В условной норме автором методики предполагается наличие у респондента среднего уровня ауторефлексии и повышенного социорефлексии.

Таким образом, реализация этих двух методических средств позволит нам, с одной стороны, увидеть содержательное наполнение когнитивного компонента поликультурной компетентности у преподавателей вуза, а с другой – зафиксировать стандартизированным инструментом выраженность измеряемого показателя.

Для изучения эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности у преподавателей вуза мы исследовали отношения наших респондентов к представителям инокультур в ситуации межкультурной коммуникации. Для этого нами применялось следующее.

1. Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), которая позволила выявить на основе интернальности / экстернальности личности вариации самооценки и значимые для исследования личностные характеристики испытуемых в различных сферах и ситуациях.

Методика включает 44 утверждения, на которые испытуемые должны ответить «+», если «да» или «–», если «нет». Опросник измеряет экстернальность / интернальность по семи шкалам, каждая из которых оценивается в интервале от 0 до 10 стэнов: шкала общей интернальности (Ио); шкала интернальности в области достижений (Ид); шкала интернальности в области неудач (Ин); шкала

интернальности в семейных отношениях (Ис); шкала интернальности в области производственных отношений (Ип); шкала интернальности в области межличностных отношений (Им); шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Используя количественные показатели по каждой шкале, испытуемые строили профиль УСК. Интерпретация осуществляется с учетом определенной в методике нормы (5.5) и минимального (0) и максимально возможного (10) значения показателя.

2. Комплекс инструментов анализа содержания эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности.

2.1. Анкета для изучения стихийно сформированного знания о поликультурности позволила выявить субъективные представления испытуемых о поликультурной среде и её компонентах (Приложение А). Для данного компонента диагностически значимы вопросы 8, 9, 10, касающиеся эмоционального отношения к гостевой культуре и инокультуре.

2.2. Психосемантический метод сравнения (различения) стимулов. Этот метод позволил выявить особенности семантического пространства испытуемых при восприятии категории «чужой», отношение испытуемых к исследуемому значению. Семантическим пространством называется совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области.

Процедура построения семантического пространства включала два этапа: испытуемым предлагалось выполнить: а) упражнение «Различия» и б) упражнение «Сходство». В первом случае при выполнении упражнения «Различия» испытуемые получали задание написать, как можно больше качеств, отличающих, на их взгляд, их и представителя другой культуры.

Во втором случае, при выполнении упражнения «Сходство», необходимо было указать как можно больше общих качеств.

Упражнения выполнялись испытуемыми с временным разрывом, что позволило исключить взаимовлияние результатов. При обработке результатов учитывались качественные характеристики категориальных структур.

2.3. Ассоциативный эксперимент использовался для выявления субъективного содержания представлений о представителе другой культуры. Испытуемые получали задание написать все ассоциации, возникающие при предъявлении стимула «Представитель другой культуры». Время проведения эксперимента фиксировалось. Эксперимент проводился в индивидуальной форме с фиксацией экспериментатором всех реакций испытуемого на стимул.

Эта диагностика предполагала оценку содержания эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности посредством анализа лексических и стилистических особенностей слов, используемых испытуемыми при описании различных объектов поликультурной среды или самой среды. Лексический аспект исследования позволил определить положительные и отрицательные характеристики употребляемых испытуемыми семантических конструкций, стилистический аспект – отношение к исследуемым феноменам.

При интерпретации полученных данных учитывались следующие основные параметры: частотное распределение слов-реакций на стимул, виды ассоциаций (синтагматические, парадигматические), отношения (ситуационные, социально-детерминированные и др.), семантическое расстояние между словами-ассоциациями.

В результате полученных данных мы ранжировали ассоциации по частоте употребления и выявляли специфику эмоционально-оценочного отношения испытуемых к представителям других культур.

Для исследования *коммуникативного поведения* как структурного компонента поликультурной компетентности преподавателей нами применялся комплекс диагностических процедур: 1. Тест «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор – В.В. Бойко). 2. «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности» (модифицированный вариант Н.П. Фетискина).

Первая методика позволяет оценить толерантность испытуемых по девяти шкалам, представляющим собой различные ситуации межличностных отношений: «Неприятие индивидуальности», «Использование себя как эталона», «Категоричность, консервативность», «Неумение скрывать чувства», «Стремление переделать партнёра», «Желание сделать партнёра удобным», «Неумение прощать ошибки», «Нетерпимость к дискомфорту», «Плохое приспособление».

Каждая шкала содержит по пять суждений, которые оцениваются в интервале от 0 до 3 баллов: 0 – совершенно не верно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени и 3 – верно в высшей степени. Максимальный балл по каждой шкале составляет 15, минимальный – 0.

Тест позволяет определить не только показатели выраженности толерантности по каждой шкале, но и уровень общей коммуникативной толерантности.

Вторая методика позволяет выявить уровни развития соответствующей компетентности преподавателей в постоянных или временных малых группах. Опросник включает шесть шкал: взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, социальная автономность, социальная адаптивность, социальная активность.

Обработка результатов предполагает подсчёт баллов по каждой шкале отдельно и интегральный показатель компетентности. О степени выраженности той или иной шкалы свидетельствуют следующие значения показателя: 20 баллов и более – высокая выраженность; 11 – 19 баллов – средняя выраженность; 10 и менее – низкая выраженность.

Уровням коммуникативной интерактивности соответствуют следующие показатели: 144 балла и более – высокий; 126 – 143 балла – средний; 125 и менее – низкий.

В контексте нашего исследования особое внимание было уделено анализу и описанию степени адекватности оценки личностных характеристик партнера по общению, демонстрируемой испытуемыми, умения понять точку зрения оппонента, гибкости поведения, ведущих мотивов взаимодействия.

Итак, подбор методик был осуществлен таким образом, чтобы наиболее полно, в соответствии со структурой поликультурной компетентности выявить своеобразие содержательных характеристик этого феномена. В рамках каждого его компонента исследование строилось по принципу дополняемости.

Методы обработки результатов исследования.

Для получения данных об изучаемом явлении и обеспечения достоверности результатов исследования нами применялись разнообразные методы: организационные, методы классификации и типологизации.

Большую группу методов на этапе обработки представляют методы первичной и вторичной статистики. Эти виды методов реализовывались с помощью специализированных пакетов прикладных программ анализа данных: компьютерные программы Microsoft Excel XP, IBM SPSS Statistics, v. 22. Первичная обработка предполагала табулирование, построение графиков и диаграмм, т.е. процедура упорядочения данных.

Массив числовых данных, полученных в результате применения психологических методик, обрабатывался с использованием программы Microsoft Excel XP. Это позволило представить числовую информацию в виде электронных таблиц и в значительной мере оптимизировать математические вычисления, необходимые для исследования таких показателей, как: среднее арифметическое (M), размах (W), стандартное отклонение (σ), стандартная ошибка среднего (m).

В построении графиков и диаграмм, отображающих частотное распределение исследуемых показателей на выборке испытуемых, использованы данные, полученные с помощью вычислений в Microsoft Excel XP.

Аналитические процедуры исследования выполнялись с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics, v. 22. С помощью данной программы были выполнены расчёты значений статистических критериев: критерий Н-Крускала-Уоллиса для сравнения трёх (или более) групп по уровню выраженности исследуемого признака (критические значения – критерий хи-квадрат Пирсона с учётом количества степеней свободы; случай сравнения подвыборок на выборке); критерий U-Манна-Уитни для сравнения двух групп по уровню выраженности

исследуемого признака (случай сравнения экспериментальной и контрольной групп); критерий Т-Вилкоксона для сравнения двух срезов на одной выборке (случай «тест – воздействие – ретест»).

Таким образом, в заключение описания условий эмпирического исследования в качестве обобщения сформулируем основную его эмпирическую (экспериментальную) гипотезу: специальное психологическое воздействие, реализуемое в форме разработанной специальной программы развития поликультурной компетентности у преподавателей вузов, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, и содержательно направленное на формирование когнитивной готовности педагогов к деятельности в поликультурной образовательной среде, психологической устойчивости и эмпатии педагогов как неотъемлемых элементов их эмоциональной культуры, реализуемой в поликультурном взаимодействии, профессионально значимых личностных качеств коммуникативного поведения, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия, определяет значимые изменения в показателях этой поликультурной компетентности, отражающих три её компонента – когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий.

3.2. Диагностика сформированности содержательных характеристик структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы

Задачей данного параграфа является описание первой части основного (содержательного) этапа эмпирического исследования, связанной с реализацией процедуры начальной (первичной) психологической диагностики сформированности показателей поликультурной компетентности у преподавателей высшей школы.

На начальном этапе диагностики для целей дальнейшего сравнительного анализа был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности»,

разработанный Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым, Л.А. Шайгеровой. В результате его применения для большей информативности и для целей отбора испытуемых в контрольную и экспериментальную группы наша выборка была разделена на три подвыборки в зависимости от уровня выраженности индекса толерантности. В первую подвыборку вошли испытуемые с высоким индексом толерантности: преподаватели иностранного языка (ПИЯ) – 29 чел. (58%); 21 чел. (42%) – преподаватели, имеющие опыт педагогической работы в других культурах (ОДК) и 8 чел. (8%) – преподаватели, работающие в гетерогенных по составу академических группах (ПГГ).

Вторую подвыборку составили испытуемые со средним индексом толерантности: 16 испытуемых (32%) – ПИЯ, 18 чел. (36%) – ОДК и 64 чел. (64%) – преподаватели ПГГ.

Третью подвыборку составили испытуемые с низким индексом толерантности: 5 испытуемых (10%) – преподаватели иностранного языка, 11 чел. (22%) – имеющие опыт преподавания в других культурах, 28 чел. (28%) – работающие в гетерогенных по составу академических группах. Результаты представлены на рисунке 1.

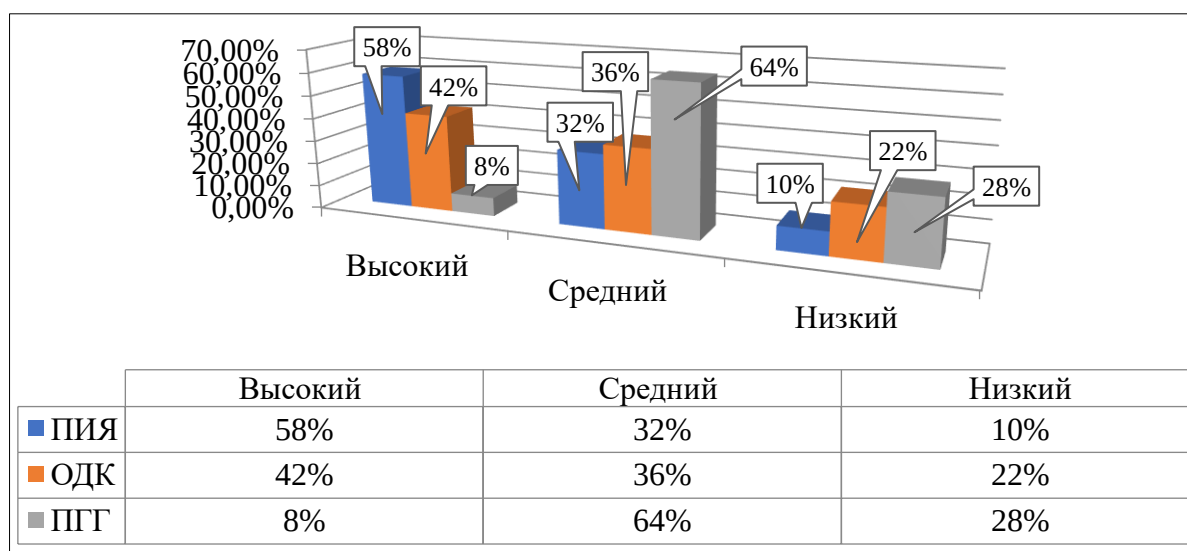


Рисунок 1 – Распределение респондентов по величине индекса толерантности (%)

Примечания (здесь и далее): ПИЯ – преподаватели иностранного языка, ОДК – преподаватели, имеющие опыт преподавания в других культурах, ПГГ – преподаватели, работающие в гетерогенных по составу академических группах.

Важным, на наш взгляд, для детализации представлений о выраженности параметра толерантности на выборке испытуемых является определение характера межличностных отношений и различных их модальных характеристик. С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» мы получили результаты выраженности уровня толерантности в каждой группе испытуемых (рисунок 2).

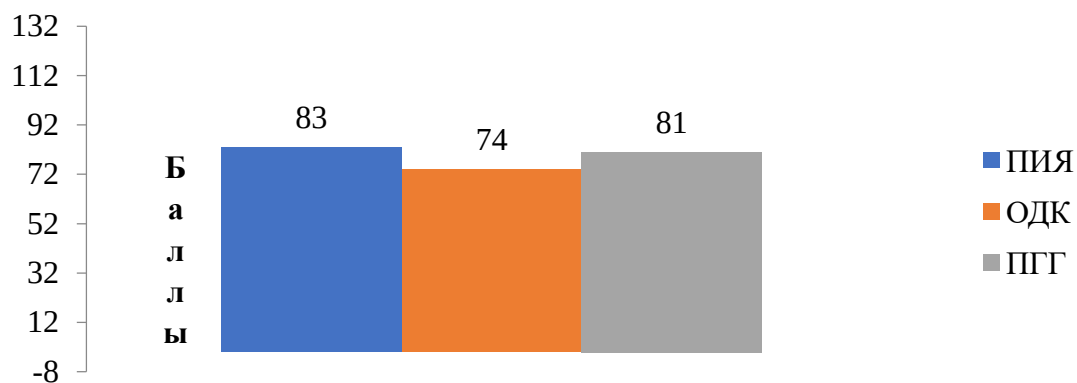


Рисунок 2 – Распределение респондентов по величине индекса толерантности (средние значения)

Как видно на рисунке 2, показатели толерантности у испытуемых в подвыборках ПИЯ и ПГГ наибольшие и составляют 83 и 81 балл соответственно из 132 возможных.

Преподаватели, участвующие в исследовании и имеющие опыт работы в других культурах, демонстрировали более низкие значения толерантности – 74 балла. Из 50 испытуемых этой подвыборки 2 чел. работали в Турции, 5 чел. – в США, 6 чел. – в Великобритании, 1 – в Германии, 36 человек – в республиках Северного Кавказа.

Однако для всех испытуемых характерны как толерантные, так и интолерантные установки в отношении к другим людям. Установки на толерантное отношение проявляются ситуативно.

В качестве значимых параметров в этом опроснике диагностируются показатели по трем шкалам: этническая толерантность, социальная толерантность и толерантность как черта личности. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

На рисунке 3 видно, что показатели по субшкале «социальная толерантность» у испытуемых ниже, чем по другим субшкалам. Преподаватели демонстрируют интолерантные установки по отношению к представителям таких социальных групп, как нищие, мигранты, представители религиозных течений и т.д.

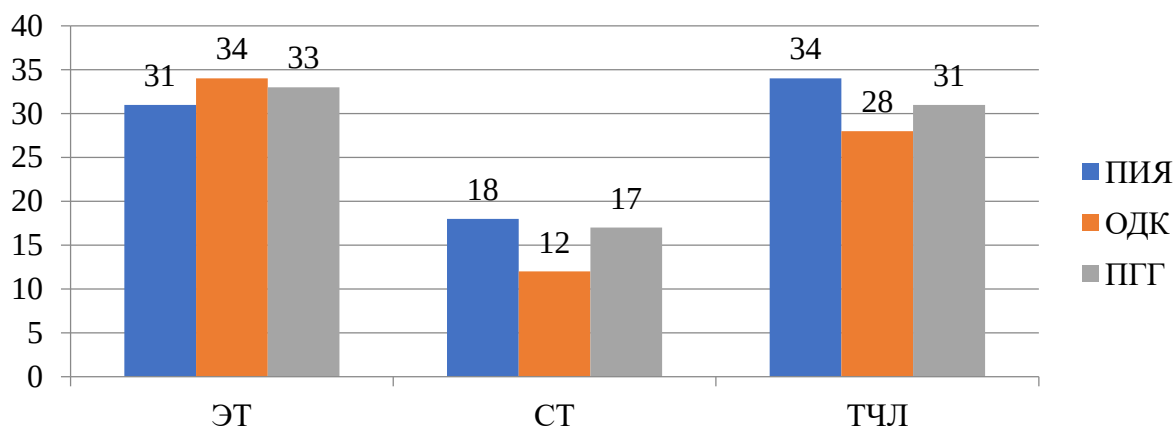


Рисунок 3 – Результаты диагностики респондентов по видам толерантности (%)
Примечание: ЭТ – шкала этнической толерантности, СТ – шкала социальной толерантности, ТЧЛ – толерантность как черта личности.

В большей мере подобное отношение выявлено у преподавателей, имеющих опыт работы в других культурах.

Вместе с тем, показатели этнической толерантности свидетельствуют о позитивном отношении и высоком уровне готовности к взаимодействию с представителями иных культур. Мы полагаем, что причиной такой ситуации является, во-первых, погружение преподавателей иностранного языка в специфику различных культур посредством усвоения преимущественно теоретического опыта. Во-вторых, реальный опыт межкультурного взаимодействия преподавателей, работавших в различных культурах, способствовал пониманию и принятию большего спектра культурных норм, и в-третьих, преподаватели, работающие в гетерогенных по национальному составу группах, произвольно усваивают нормы толерантного отношения и поведения как обязательные в профессиональной деятельности.

Заметим, что испытуемые, имеющие высокие показатели по субшкале «этническая толерантность», демонстрируют высокие показатели толерантности, проявляющейся как личностная черта. Это означает функционирование у данной категории испытуемых толерантных установок к объектам жизненного пространства вообще.

Учитывая предложенное нами деление выборки на три группы (ПИЯ, ОДК, ППГ), мы здесь решали задачу статистического сравнения этих групп между собой по отдельным видам толерантности. Результаты – в таблице 2.

Таблица 2 – Статистический сравнительный анализ видов толерантности

Параметры	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Толерантность как черта личности
хи-квадрат	2,432	2,891	2,911
ст. св.	2	2	2
р-уровень	0,513	0,498	0,502

Примечание: хи-квадрат – статистический критерий сравнения выборок; р-уровень – уровень статистической значимости; ст. св. – число степеней свободы.

Как видно из таблицы 2, значимых различий между группами респондентов не обнаружены (р находится в интервале от 0,498 до 0,513), т.е. можно говорить, что по данному показателю толерантности и её шкалам группа испытуемых в целом однородна. Это может быть основанием для вывода о том, что возможные различия в этих показателях после специального формирующего воздействия будут свидетельствовать о значимости этого самого воздействия.

Далее, исходя из замысла исследования, его целей и задач, в данном разделе работы решалась задача диагностики показателей для компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы.

Для когнитивного компонента поликультурной компетентности использованы следующие инструменты: анкета, направленная на выявление показателя поликультурной осведомлённости личности (авторская); методики «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (автор – М. Грант).

Анкета (приложение А) состояла из 10 вопросов, распределённых по трём блокам (табл. 3).

Анализ анкеты проводился по каждому из 10 вопросов отдельно. Учитывая, что анкета включала открытые вопросы, мы объединяли ответы в группы по признаку сходства. В исследовании приняли участие все 200 испытуемых.

Таблица 3 – Соотношение содержания вопросов анкеты и знаний о содержании структурных компонентов поликультурной компетентности

№ вопроса	Когнитивный компонент			Эмоционально-оценочный компонент	Коммуникативно-поведенческий компонент
	Понятие «Поликультурная среда»	Понятие «Поликультурная образовательная среда»	Понятие «Поликультурная компетентность»		
1.	+				
2.	+				
3.		+			
4.		+			
5.			+		
6.			+		
7.			+		+
8.				+	+
9.				+	
10.				+	

Ответы на вопрос 1 «Что такое поликультурная среда?» представлен на рисунке 4.

Как видно на рисунке 4, понятие «поликультурная среда» определяется 40% анкетированных (80 чел.) как среда развития.

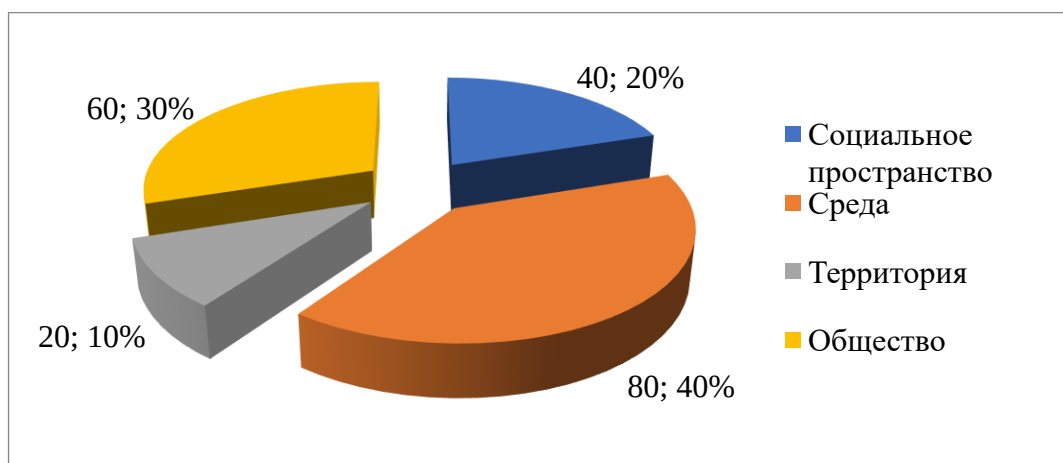


Рисунок 4 – Дифференцирующие признаки понятия «поликультурная среда»

При этом участники исследования указывают на такие объекты развития, как: этнические группы, культуры народов мира, культуру, в которой развиваются несколько других культур. 30% (60 чел.) принявших участие в анкетировании считают поликультурной средой общество в широком смысле.

Поликультурную среду как социальное пространство, в котором происходит развитие всех культур, определяют 20% (40 чел.), принявших участие в исследовании. 10% (20 чел.) представляют поликультурную среду как территорию (географическое понятие) проживания наций – «многонациональная страна».

Распределение дифференцирующих признаков субъективно определяемого понятия «поликультурная среда» в подвыборках испытуемых представлено на рисунке 5.

Как следует из визуализации результатов анкетирования по подвыборкам, представленных на рисунке 5, наибольшее разнообразие субъективных представлений о феномене «поликультурная среда» выявлено у преподавателей, работающих в гетерогенных по культурному признаку академических группах.

Преподаватели иностранного языка оперируют двумя видами дифференцирующих признаков: «социальное пространство» и «общество».

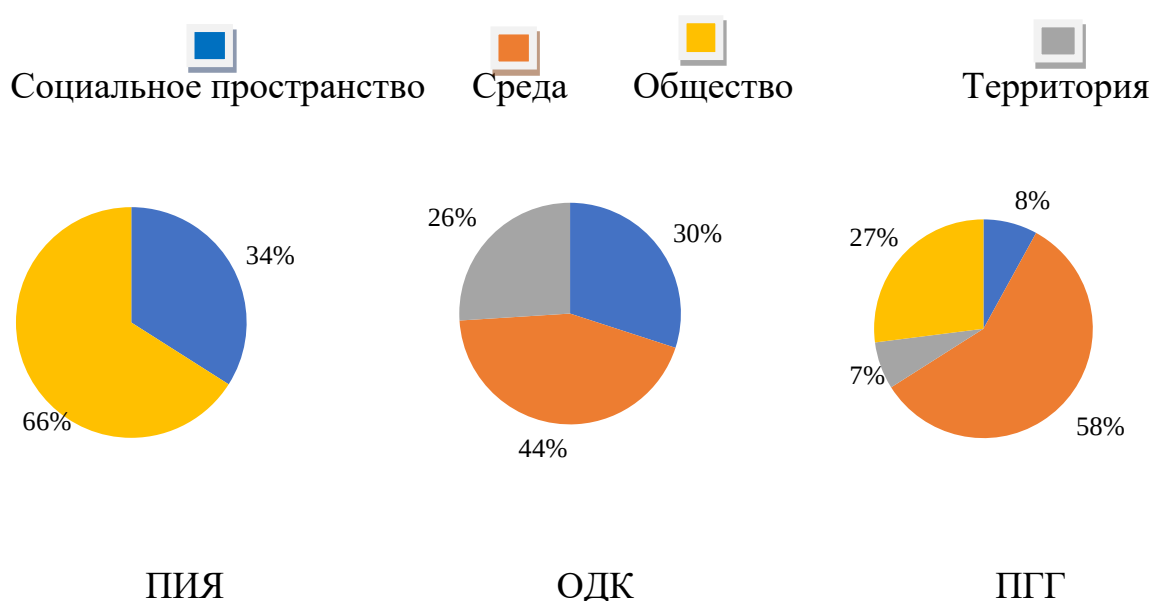


Рисунок 5 – Дифференцирующие признаки понятия «поликультурная среда» в подвыборках респондентов

Используя метод контент-анализа, мы выявили слова-маркеры в ответах на вопрос 1 «*Что такое поликультурная среда?*» (рисунок 6).

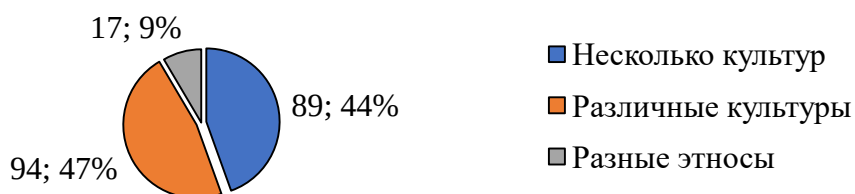


Рисунок 6 – Слова-маркеры в определениях понятия «поликультурная среда»

Наиболее часто используемыми маркерами при определении поликультурной среды в исследуемой выборке являются семантические конструкции «различные культуры» и «несколько культур» – 47 (94 чел.) и 44% анкетированных (89 чел.) соответственно. Вместе с тем, на вопрос 2 «*Какие признаки среды определяют ее поликультурный характер?*» только 20% (40 чел.) испытуемых отметили наличие нескольких культур. Остальные выделенные признаки характеризуют необходимые межкультурные отношения либо правовые, культурные и т.д. условия жизнедеятельности: «свобода культурной репрезентации», «уважение к национальным меньшинствам», «отсутствие дискриминации», «конфликт идентичности», «двухязычные семьи», «религии» и т.д.

Таким образом, из анализа полученных ответов на вопросы 1 и 2 очевидно, что в сознании преподавателей функционирует житейское знание о сущности поликультурной среды.

Вопрос 3. «*Что такое поликультурная образовательная среда?*». Количественные результаты распределения ответов представлены на рисунке 7.

В результате анализа ответов было выявлено, что преподаватели, несмотря на выделение смыслообразующих признаков понятия «поликультурная среда», в большинстве случаев, не дифференцируют таковые при определении понятия

«поликультурная образовательная среда» и не определяют само понятие. В правильных ответах (23%) при определении данного понятия использовались разные смыслообразующие признаки.

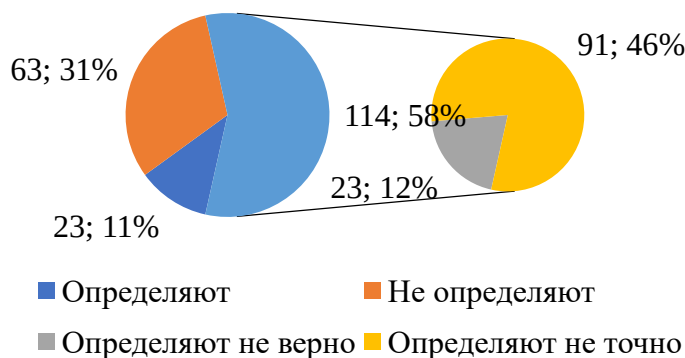


Рисунок 7 – Распределение ответов на вопрос «Что такое поликультурная образовательная среда?»

Неточные понятия (46% анкетированных) содержат в основном структурные признаки: «Среда», в которой получают образование представители разных культур», «Процесс, в котором отражены и успешно взаимодействуют культуры народов» и т.д. Неверные ответы указали 12% (23 чел.): «Духовно насыщенная атмосфера», «Совокупность условий, влияющих на формирование личности», «Материальный и духовный фактор личностного проявления» и др.

Вопрос 4. «Какие признаки образовательной среды определяют ее поликультурный характер?»

В связи с несформированностью у большинства анкетированных преподавателей понятия «Поликультурная образовательная среда» признаки, определяющие поликультурность образовательной среды, либо не дифференцированы, либо не определены. 21% (42 чел.) анкетированных не смогли ответить на этот вопрос. 35.5% (71 чел.) отметили в качестве признаков образовательной среды следующее «взаимодействие культур в различных религиях», «различная национальность», «различная культура и традиции», «взаимодействие, взаимовлияние культур». Остальные ответы не имеют прямого отношения к изучаемому явлению (образ жизни, мировоззрение,

взаимонаправленность, открытый контакт, помощь, наличие толерантных людей и т.д.).

Вопрос 5. «Что такое поликультурная компетентность?».

Анализ полученных ответов преподавателей, принявших участие в исследовании, показал, что понятие «поликультурная компетентность» определяют 74% (148 чел.). Только 30% анкетированных сформулировали определение верно. 44% (88 чел.) либо неверно определяют понятие, либо указывают некоторые его признаки (сумма или система понятий: культура и традиции; умения, навыки, ценности и интересы народов для взаимодействия с носителями других культур. 26% анкетированных не смогли определить данное понятие. Распределение ответов представлено на рисунке 8.

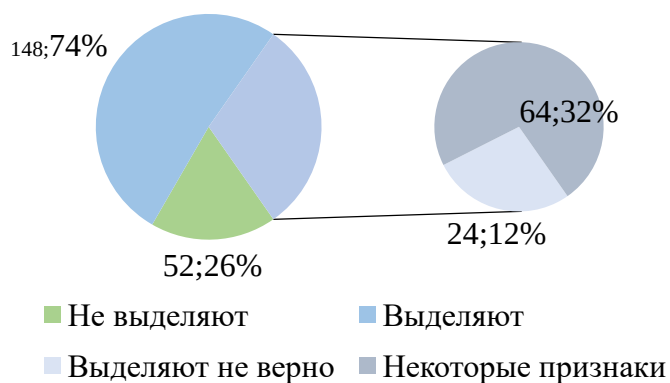


Рисунок 8 – Определение понятия «поликультурная компетентность»

Вопрос 6. «Какие знания необходимы человеку для комфортного функционирования в поликультурной среде?».

В ответах на вопрос 6 респонденты отметили в качестве необходимых знания о специфике своей и иной культур, а также ряда научных отраслей. Количественные результаты представлены на рисунке 9.

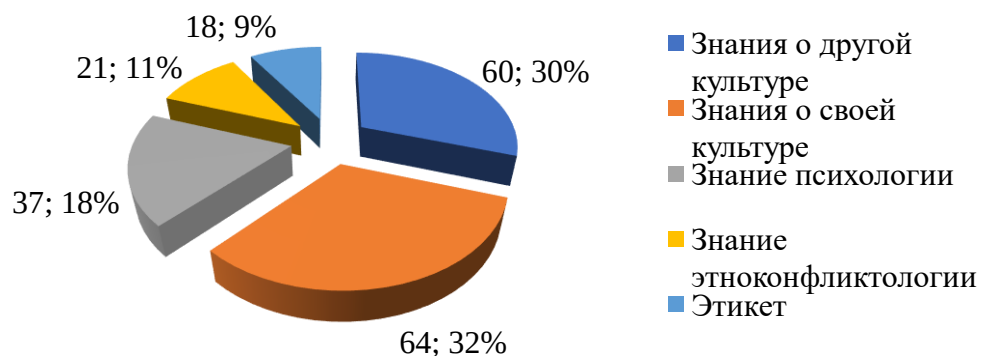


Рисунок 9 – Знания, необходимые для функционирования в поликультурной среде

Представленные на рисунке 9 данные иллюстрируют осознание испытуемыми важности знания особенностей своей культуры – 32% (64 чел.). При этом они отмечают необходимость знаний истории своей культуры, религии и осознания своей идентичности. 30% (60 чел.) участников исследования отметили, что для нормального существования в поликультурной среде необходимо знание о других культурах. В структуре этого знания выделены: обычаи и традиции – 30% (18чел.), язык – 30% (18 чел.), история иной культуры – 26.7% (16 чел.), религия – 13.3% (8 чел.). 76 человек, принявших участие в анкетировании (28%), отметили важность коммуникативной составляющей функционирования в поликультурной среде, которая формируется при изучении психологических дисциплин, выделив отдельно знания психологии общения и языка жестов, используемых в различных культурах, а также этноконфликтологические знания и этикет.

Вопрос 7 «*Какими личностными качествами необходимо обладать для функционирования в поликультурной среде?*» позволил выявить представления преподавателей о структуре социально значимых качествах личности в процессе интеракций в поликультурной среде. В результате обработки массива данных методом контент-анализа мы получили следующие количественные данные (рисунок 10).

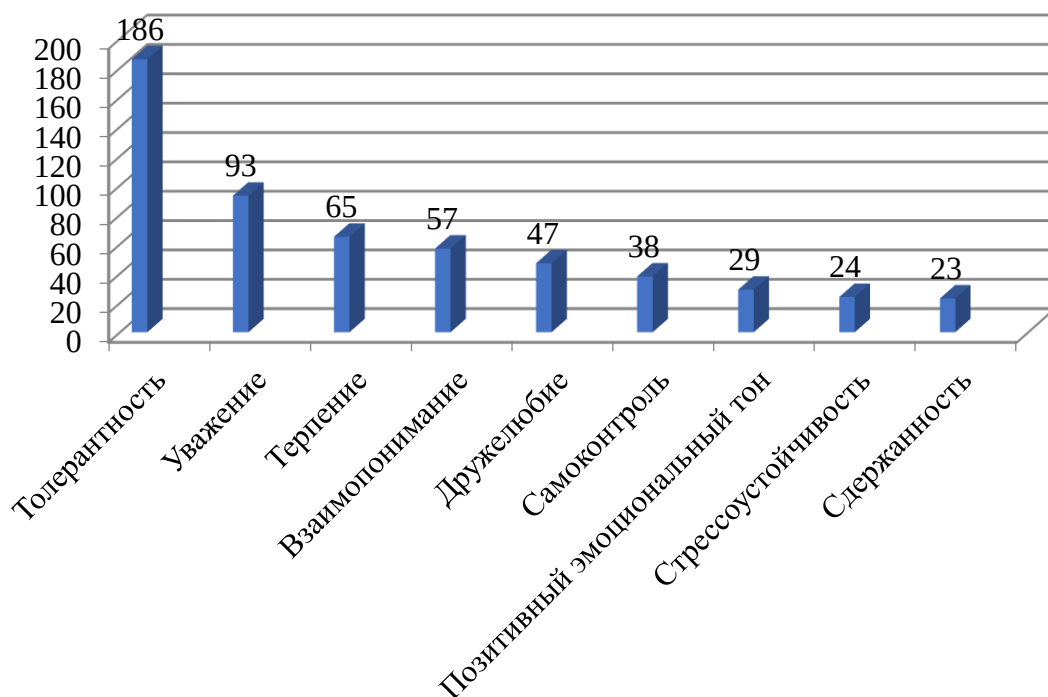


Рисунок 10 – Представленность значимых качеств субъекта поликультурной среды (чел.)

Из рисунка 10 видно, что 186 из 200 преподавателей, участвовавших в исследовании, наиболее значимым личностным качеством, которое необходимо проявлять в поликультурной среде, считают толерантность, 46.5% (93 чел.) – уважение ко всем в процессе межкультурного взаимодействия, 32.5% (65чел.) – терпение, 28.5% (57 чел.) – взаимопонимание, 23.5% (47 чел.) – дружелюбие. Выделение таких качеств, как самоконтроль, позитивный эмоциональный тон, стрессоустойчивость, сдержанность свидетельствует о понимании преподавателями, принявшими участие в исследовании, необходимости владения механизмами саморегуляции в поликультурной среде. Среди указанных черт, не представленных на рисунке 10 по причине статистически низкой частоты упоминания: «соблюдение личных границ», «принятие других», «языковая личность».

При детальном анализе значимых личностных качеств очевидны две тенденции «моделирования» поликультурной личности испытуемыми. Первая характеризуется качествами, обеспечивающими стремление личности к принятию в поликультурной среде, вторая – к сохранению автономности, при этом

нормальное взаимодействие достигается за счет саморегуляции, сдерживания внутренних побуждений.

Вопрос 8 был связан с выявлением особенностей поведения субъектов поликультурной образовательной среды. Так, на вопрос «Можно ли научиться оптимальному поведению в поликультурной среде?» все испытуемые (100%) указали, что возможно научиться оптимальному поведению в поликультурной среде.

Резюмируя результаты проведённого опроса, можно сделать следующие выводы:

- поликультурная среда понимается респондентами как среда развития, включающая этнические группы, культуры народов мира, культуру, в которой развиваются несколько других культур, общество в широком смысле, территорию (географическое понятие); при этом структурно она предполагает или различные культуры, или несколько культур; множественное и наполненное содержание поликультурной среды встречается по выборке редко;

- к признакам поликультурной среды отнесли в разных вариантах и с разной частотой встречаемости свободу культурной репрезентации, уважение к национальным меньшинствам, отсутствие дискриминации, конфликт идентичности, двуязычные семьи, религию;

- поликультурная образовательная среда часто понимается только в прямой связи с общей поликультурной средой, но с акцентом на тот факт, что она предполагает наличие условий образования и его субъектов;

- поликультурная компетентность респондентами понимается редуцированно к отдельным признакам – знаниям особенностей своей и чужой культуры, осознанию своей идентичности, важности коммуникативной составляющей функционирования в поликультурной среде, отдельным знаниям психологии и конфликтологии межкультурного взаимодействия;

- к значимым качествам, необходимым для поликультурно развитой личности, респонденты часто относят интуитивно понимаемые социально значимые характеристики – толерантность, уважение, терпение, взаимопонимание,

дружелюбие; кроме них, респонденты реже, но всё же отмечают самоконтроль, позитивный эмоциональный тон, стрессоустойчивость, сдержанность, владение механизмами саморегуляции, а также совсем нечасто – соблюдение личных границ, принятие других, языковую компетентность.

Таким образом, как видно, в целом можно говорить о том, что в сознании преподавателей, принявших участие в исследовании, содержание представлений о феномене поликультурности, его специфике для образовательной среды и преподавателя как её субъекта, репрезентирован дискретно, поверхностно, спорадически, что характерно для уровня житейского знания.

Результаты диагностики по второй методике для когнитивного компонента поликультурной компетентности – методике оценки уровня выраженности и направленности рефлексии представлены на рисунке 11.

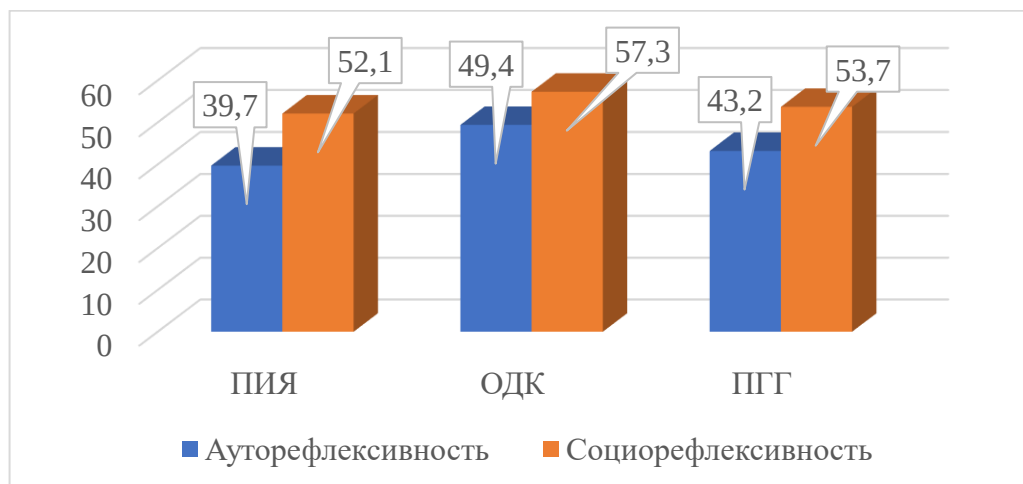


Рисунок 11 – Выраженность и направленность рефлексии на выборке респондентов (начальный срез, средний балл)

Как видно на рисунке 11, показатели социорефлексивности несколько более выражены по отношению к ауторефлексивности во всех группах преподавателей – 52,1 ед. к 39,7 ед. для группы преподавателей иностранного языка (ПИЯ), 57,3 ед. к 49,4 ед. в группе педагогов с опытом преподавания за рубежом (ОДК) и 53,7 ед. к 43,2 ед. – в группе педагогов, преподающих в разнородных группах студентов (ПГГ). При этом, как видно, у педагогов с опытом в другой культуре показатели в целом несколько выше.

Статистический сравнительный анализ измеренных параметров для трёх групп показал следующее (табл. 4). Как видно в таблице 4, статистически значимых различий между группами обнаружено не было (p составляет 0,489 и 0,392 для ауто- и социорефлексивности соответственно).

Таблица 4 – Статистический сравнительный анализ параметров рефлексивности (начальный срез)

Параметры	Ауторефлексивность	Социорефлексивность
хи-квадрат	3,992	4,211
ст. св.	2	2
p -уровень	0,489	0,392

Примечание: хи-квадрат – статистический критерий сравнения выборок; p -уровень – уровень статистической значимости; ст. св. – число степеней свободы.

В целом это говорит о том, что на этапе начального среза по данному параметру когнитивного компонента поликультурной компетентности общая выборка достаточно гомогенна.

Итак, результаты диагностики когнитивного компонента поликультурной компетентности преподавателей высшей школы показали, что в их представлениях такие понятия, как «поликультурная среда», «поликультурная образовательная среда», «поликультурная компетентность», характеризуются дискретностью, поверхностностью, стереотипностью, функционал этих феноменов понимается неглубоко и ограниченно, что в целом соответствует уровню житейского знания.

Для рефлексии характерна более выраженная представленность социорефлексивности по отношению к ауторефлексивности, при этом уровень в целом по выборке – средний и ниже среднего. У педагогов с опытом в другой культуре показатели в целом несколько выше.

Далее мы диагностировали эмоционально-оценочный компонент поликультурной компетентности у преподавателей вуза.

Оценка экстернальности (внешний локус контроля) / интернальности (внутренний локус контроля) личности проводилась с использованием методики УСК Роттера. Результаты исследования дифференцированы по подвыборкам и

представлены на рисунке 12.

Как видно на рисунке 12, для 66,5% испытуемых (133 чел.) характерен интернальный или внутренний локус контроля. Эти испытуемые рассматривают результаты своей деятельности как следствие собственных способностей и усилий.

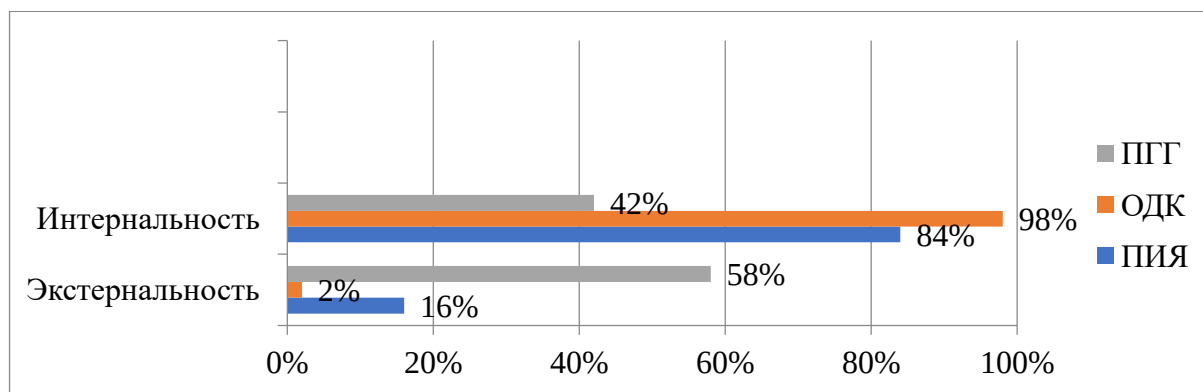


Рисунок 12 – Экстернальность / интернальность на выборке респондентов

Они способны сами влиять на происходящее в своей жизни и осуществлять внутренний контроль над субъективно значимыми событиями, происходящими, в том числе и в ситуациях межкультурного взаимодействия.

В выделенных нами подвыборках испытуемых, доля интернальных преподавателей различна. Наибольшее число интерналов выявлено у преподавателей, имеющих опыт педагогической деятельности в других культурах – 98% и у преподавателей иностранного языка – 84%. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

Экстернальный или внешний локус контроля характерен для 33,5% испытуемых (67 чел.). В большей степени параметр экстернальности проявился среди преподавателей, работающих в гетерогенных по культурному признаку группах (58%). Очевидно, что в условиях пересечения различных культур, в процессе взаимодействия стратегии поведения испытуемых в большей мере детерминированы внешними факторами и характером коммуникативной ситуации. Они конформны, менее терпимы к другим, демонстрируют повышенную агрессивность, менее популярны в сравнении с интерналами.

Отдельной проблемой исследования является определение объектов, на которые направлен субъективный контроль. Что именно контролируется личностью? С этой целью мы провели анализ показателей по шести шкалам, включенным в методику уровня субъективного контроля Роттера, что позволило построить профили испытуемых с учетом усредненных показателей по каждой шкале, а также в соответствии с предметом исследования был измерен индекс толерантности испытуемых, и определена тенденция взаимосвязи этих двух характеристик личности.

Результаты средних значений показателей по отдельным шкалам УСК представлены на рисунке 13.

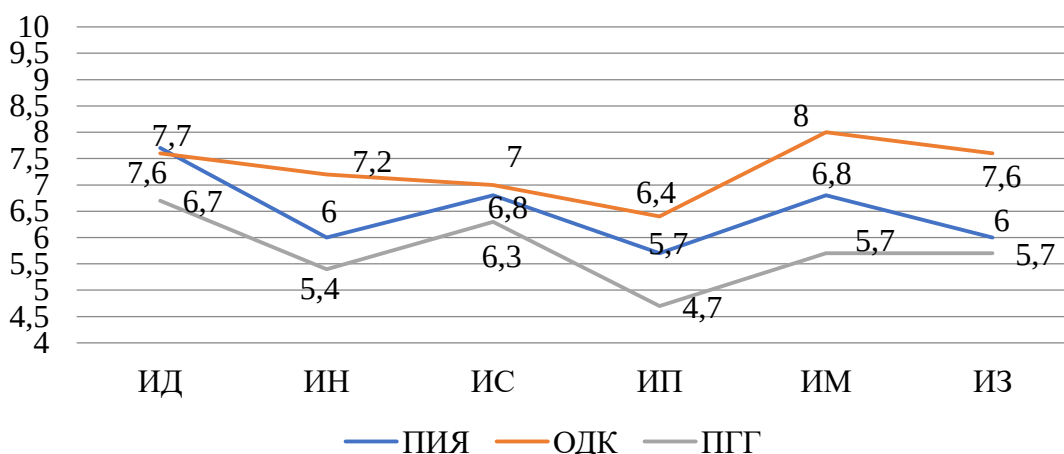


Рисунок 13 – Усредненный профиль уровня субъективного контроля испытуемых по шкалам интернальности (начальный срез, средний балл)
 Примечание: ИД – шкала интернальности в области достижений; ИН – шкала интернальности в области неудач; ИС – шкала интернальности в семейных отношениях; ИП – шкала интернальности в области производственных отношений; ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений; ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Профили испытуемых пикообразные (в сторону как увеличения (+), так и уменьшения (–) показателей), что свидетельствует скорее о ситуативном характере локуса контроля в различных сферах функционирования личности, а следовательно, косвенно это может отражать стиль жизни в целом в ситуации неопределенности.

Наиболее сглаженный («ровный») усредненный профиль локуса контроля получен по результатам исследования преподавателей, имеющих опыт профессиональной деятельности в других культурах. Данный профиль содержит один пик (+) по шкале внутреннего локуса контроля в области межличностных отношений.

Профили испытуемых ПИЯ и ПГГ фактически симметричные по всему полю значений и имеют пилообразный вид по всем шести шкалам. Однако существенными в контексте исследования фактами, вытекающими из экспериментальных данных, являются показатели по шкалам интернальности в области производственных отношений (ИП) и интернальности по шкале в области межличностных отношений (ИМ). Во всех трех группах испытуемых показатель по шкале ИП самый низкий (5,7 ед. – ПИЯ; 6,4 ед. – ОДК; 4,7 ед. – ПГГ). Это означает, что преподаватели склонны в большей мере приписывать значимость происходящих событий в профессиональной среде внешним обстоятельствам, нежели собственным усилиям. Данный факт косвенно может свидетельствовать о характере деятельности преподавателей как персонала, привлеченного для выполнения конкретной задачи. В то же время высокие показатели по шкале ИМ свидетельствуют о том, что преподаватели, принявшие участие в исследовании, считают себя ответственными за организацию межличностных отношений.

Результаты статистического сравнения групп между собой по отдельным шкалам интернальности представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Статистический сравнительный анализ параметров интернальности (начальный срез)

Параметры	ИД	ИН	ИС	ИП	ИМ	ИЗ
хи-квадрат	4.213	7.745	4.322	6.914	9.811	7.919
ст. св.	2	2	2	2	2	2
р-уровень	0.325	0.028	0.354	0.032	0.009	0.021

Примечание: хи-квадрат – статистический критерий сравнения выборок; р-уровень – уровень статистической значимости; ст. св. – число степеней свободы; ИД – шкала интернальности в области достижений; ИН – шкала интернальности в области неудач; ИС – шкала интернальности в семейных отношениях; ИП – шкала

интернальности в области производственных отношений; ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений; ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Как видно из таблицы 5, статистически значимые расхождения между группами респондентов обнаружены по шкале интернальности в области неудач ($p=0,028$), шкале интернальности в области производственных отношений ($p=0,032$), шкале интернальности в области межличностных отношений ($p=0,009$) и шкале интернальности в области отношения к здоровью ($p=0,021$). То есть преподаватели из разных групп по-разному относятся к неудачам, рабочим и межличностным отношениям и здоровью (на рисунке 3 видно, в какой группе показатель более выражен, у какой – менее). Это позволяет акцентировать внимание на том, что формирующее воздействие может быть в той или иной мере специфичным для отдельных групп преподавателей и индивидуализированным при оценке его результативности.

Для целей оценки характерного содержания для эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей вуза диагностика осуществлялась нами сочетанным способом: с использованием анкеты (вопросы 9, 10) (приложение А), а также психосемантического метода сравнения (различения) стимулов и ассоциативного эксперимента.

Прежде всего представим полученные результаты анкетирования.

Вопрос 9. «Как Вы относитесь к возможности / необходимости жить в поликультурной среде?». Распределение ответов испытуемых на вопрос 9 представлено на рисунке 14.

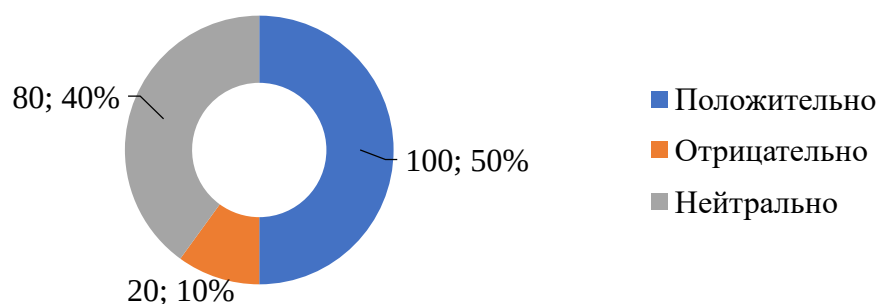


Рисунок 14 – Отношение испытуемых к интеграции в поликультурную среду

На рисунке 14 видно, что 50% преподавателей, участвующих в анкетировании, ответили, что положительно относятся к возможности/необходимости жить в другой культуре. 40% (80 чел.) не испытывают особых эмоций при решении данной проблемы, их отношение нейтрально. 10% (20 чел.) отрицательно относятся к возможности интеграции в поликультурную среду. При этом в подвыборках с высоким, средним и низким уровнем толерантности ответы по девятому вопросу анкеты распределились следующим образом (рисунок 15). Как видно на рисунке 15, испытуемые с высоким и низким уровнем индекса толерантности демонстрируют в большей мере положительное отношение к поликультурной структуре как к пространству их жизнедеятельности.

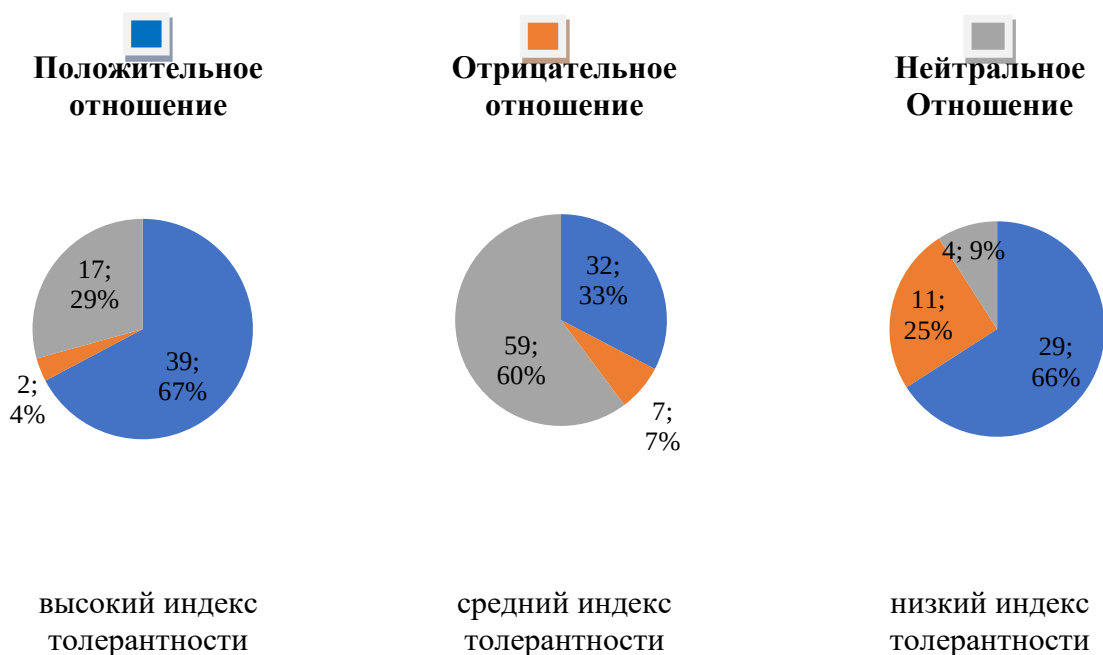


Рисунок 15 – Распределение ответов респондентов по характеристике «отношения» к возможности жизнедеятельности в поликультурной среде

Этот показатель в данных подвыборках составляет 67 и 66% соответственно. 25% испытуемых с низким уровнем индекса толерантности отрицательно относятся к возможности / необходимости жить в поликультурной среде. Этот показатель наибольший среди остальных подвыборок. 7% испытуемых со средним уровнем ИТ и 4%испытуемых с высоким ИТ выразили отрицательное отношение. В большей мере нейтральное отношение отметили преподаватели, участвующие в

исследовании, у которых выявлен средний уровень ИТ. Количественный показатель в этой подвыборке составил 60%.

Вопрос 10. *«Какие чувства Вы испытываете, находясь в поликультурной среде?»*.

Несмотря на то, что 50% испытуемых продемонстрировали положительное отношение к возможности/необходимости жить в поликультурной среде, а 40% – нейтральное, самоощущение в реальной ситуации в условиях поликультурности жизненного пространства характеризуется преимущественно как неблагоприятное. По результатам анкетирования был составлен перечень ответов, состоящий из 369 наименований, которые затем классифицировали по критерию знака «положительные/отрицательные» чувства и фиксировали частоту упоминания. Распределение по критерию «положительные/отрицательные» чувства представлено на рисунке 16.

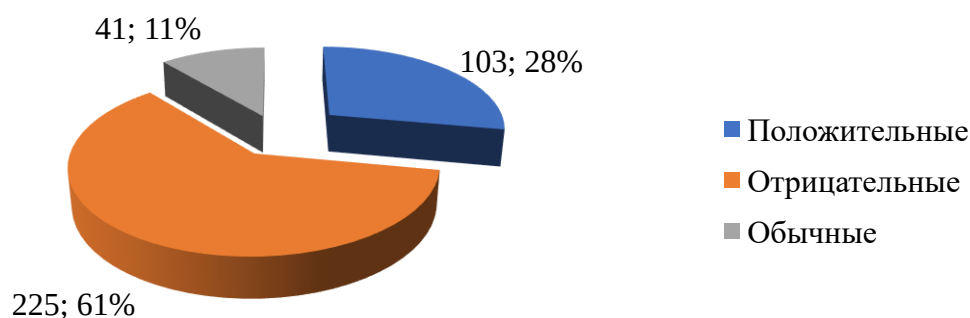


Рисунок 16 – Распределение ответов респондентов по критерию «положительные / отрицательные» чувства

Как видно на рисунке 16, 225 наименований (61%), обозначающих чувства, которые испытывают преподаватели, принявшие участие в исследовании, находясь в поликультурной среде – отрицательные, неприятные; 28% (103 наименований) – положительные и 11% (41 наименование) анкетированных отметили как «обычные» чувства.

Частота упоминания субъективно переживаемых эмоций, возникающих у испытуемых в поликультурной среде, представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Количество упоминаний испытуемыми субъективно переживаемых эмоций в поликультурной среде

№	Название	Частота упоминания
1.	Интерес	86
2.	Недоверие	21
3.	Опасение	20
4.	Собственная неполноценность	20
5.	Тревожность	19
6.	Незащищенность	18
7.	Непонимание	17
8.	Ущербность	17
9.	Ощущение угрозы	16
10.	Страх обвинений	16
11.	Некомпетентность	14
12.	Унижение	12
13.	Настороженность	11
14.	Гордость	11
15.	Неловкость	9
16.	Подозрительность	8
17.	Беспомощность	7
18.	Единство	6

Здесь, как видно, есть доминирование в ответах испытуемых отрицательных чувств – 83% (15 видов из 18 указанных в протоколах). Такие чувства, как гордость, единство, интерес отнесены нами к положительным. Они составляют 17% (3 вида из 18 указанных в протоколах).

Определение содержательных характеристик эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности осуществлялось также в ходе анализа результатов ассоциативного эксперимента.

В ответ на стимул «Представитель другой культуры» испытуемые указали 1837 реакций. Количественные характеристики распределения реакций по критериям представлены в таблице 7.

По критерию «логические связи» ответы распределились следующим образом: центральные ассоциативные реакции составили 63% (1156), периферические ассоциативные реакции – 37% (681). Примерами центральных ассоциативных реакций в нашем случае являются: «Кавказец», «Мусульманин», «Национальные традиции», «Религия», «Язык», «Ислам», «Нерусский» и т.д.

Периферические ассоциативные реакции: «Шашлык», «Рукопожатие», «Под боком» и т.д.

Таблица 7 – Распределение реакций испытуемых на стимул «Представитель другой культуры»

Критерии анализа							
Логические связи				Грамматические реакции			
Центральные		Периферические		Парадигматические		Синтагматические	
Факт.	%	Факт.	%	Факт.	%	Факт.	%
1156	63	681	37	1766	96	71	4

Преобладание центральных ассоциативных реакций объясняется тем, что регион жизнедеятельности преподавателей, участвующих в исследовании (Северо-Кавказский федеральный округ) является поликультурным административным формированием. В его состав входят семь субъектов Российской Федерации: Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Северная Осетия-Алания, Чеченская Республика, Ставропольский край и представитель другой культуры – часть реального социального взаимодействия. Этот факт, по нашему мнению, обуславливает и функционирующие в сознании испытуемых знания и стереотипные реакции, которые в исследовании преобладают – 53%, например, «национальная кухня», «кавказец», «война» и т.д. Реакции, отражающие родо-видовые отношения, составили 47% (мусульманин, нерусский, язык и т.д.).

Как видно из таблицы 7, по грамматическому критерию реакции парадигматического типа составили 1766 (96%). Синтагматические реакции, представляющие собой слова разных частей речи – 4% (71). Примером синтагматических реакций в ответах испытуемых являются: «межнациональная рознь», «языковой барьер», «религиозная война», «необычный быт» и т.д. Также в ответах испытуемых прослеживаются стереотипные ассоциации, типичные для региона: «кавказец», «шашлык», «война» и т.д. Стереотипные реакции выявлены у 59% (118 чел.) преподавателей, принявших участие в исследовании. Семантическое расстояние определялось нами как частота совпадений данных

ассоциаций по признаку сходства. Наиболее близкими со стимулом оказались ассоциации: «кавказец» – 5.5%, «религия» – 4.6, «шашлык» – 3.6, «национальная кухня» – 2.3. Из 1837 ассоциаций 9.6% (176) отражают эмоциональные характеристики прямо или передают эмоциональное отношение имплицитно. При этом 64% (113) ассоциаций, возникших у испытуемых – отрицательные эмоциональные характеристики, присущие, по их мнению, представителям другой культуры (хитрость, злость, скрытность, сила, террорист, чужой, непонимание и т.д.). Положительные эмоциональные характеристики составляют 36% (63) эмоциональных ассоциаций (сдержанность, любопытство, щедрость и т.д.).

Таким образом, диагностика эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности у преподавателей вуза на начальном срезе позволяет сделать следующие обобщения:

- существует смещение в сторону интернального локуса контроля (66% к 34%) в целом по выборке, но большая представленность интерналов в подвыборке педагогов с опытом работы в другой культуре, экстерналов – в подвыборке педагогов, преподающих в смешанных группах;

- наибольшие значения по шкалам интернальности у подвыборки педагогов с опытом работы в другой культуре, наименьшие – в подвыборке педагогов, преподающих в смешанных группах, срединные значения – у педагогов иностранного языка;

- значимые расхождения между группами педагогов выявлены по шкалам интернальности в области неудач, производственных, межличностных отношений и шкале интернальности в области отношения к здоровью;

- отмечен достаточно хороший потенциал для развития поликультурной компетентности у педагогов ввиду их в целом позитивного отношения (готовности) к интеграции в поликультурную среду (более половины респондентов), позитивных чувств по поводу нахождения в этой среде (также около половины респондентов), при этом ведущая эмоция по выборке в целом – интерес, которая по удельному весу соответствует совокупному вкладу эмоций недоверия, опасения, тревожности, неполноценности;

- ассоциации, вызываемые в ответ на стимул, содержащий указание на представителя другой культуры, сконцентрированы вокруг стереотипов, касающихся национальности, языка, религии, быта и часто предполагают негативные коннотации хитрости, злости, скрытности, непонимания в противоположность позитивным сдержанности, любопытству, щедрости (64% к 36%).

Диагностика коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности преподавателя высшей школы осуществлялась нами через исследование характеристик перцептивно-интерактивной компетентности и коммуникативной толерантности.

По первому параметру (использована методика Н.П. Фетискина) получены следующие результаты (рисунок 17). Как видно на рисунке 17, профиль перцептивно-интерактивной компетентности имеет очевидный пик показателя по шкале «Социальная автономность». Это означает, что у испытуемых проявляется значимость личностной позиции.

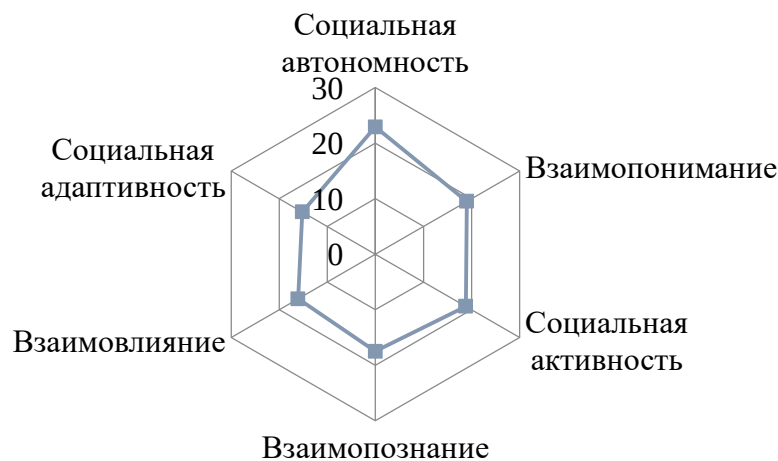


Рисунок 17 – Перцептивно-интерактивная компетентность личности на выборке респондентов (начальный срез, средние значения)

Степень выраженности показателя высокая: $M=22.9$ ($W=9$; $\sigma=2,85$; $m=0.2$). Степень выраженности остальных пяти шкал – средняя.

Для статистической характеристики показателей по каждой шкале использовались: M – среднее арифметическое, W – размах, σ – стандартное

отклонение, m – стандартная ошибка среднего. Таким образом, в упорядоченном перечне по величине среднего арифметического M шкалы расположились следующим образом:

1. Взаимопонимание как умение понять точку зрения оппонента, другого человека – $M = 19$ ($W = 6$, $\sigma = 4.08$, $m = 0.68$).

2. Социальная активность проявляется в направленности социальной ориентации, в выраженности ведущих мотивов взаимодействия с окружающими – $M = 18.8$ ($W = 10$, $\sigma = 3.19$, $m = 0.32$).

3. Взаимопознание предполагает степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию – $M = 17.5$ ($W = 10$, $\sigma = 2.92$, $m = 0.29$).

4. Взаимовлияние – степень значимости мнения, поступков других представителей группы, самокоррекция, саморефлексия – $M = 16.1$ ($W = 6$, $\sigma = 1.97$, $m = 0.33$).

5. Социальная адаптивность – благополучность взаимоотношений, удовлетворенность своим положением в группе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и с внешним окружением – $M = 15.2$ ($W = 9$, $\sigma = 3.65$, $m = 0.4$).

Наименьшие показатели, как видно, получены по шкале «социальная адаптивность», что свидетельствует о том, что преподаватели, принявшие участие в исследовании, оценивают взаимоотношения в своей малой группе как неблагоприятные, они в меньшей степени удовлетворены своим положением в ней, им характерна недостаточная гибкость поведения и контактность.

В деятельности преподавателей реализация поликультурной компетентности осуществляется в системе межличностных и деловых коммуникаций. В этой связи важным в контексте исследовательской задачи является изучение особенностей коммуникативной толерантности. Результаты исследования представлены на рисунке 18.

На рисунке 18 видно, что у 118 испытуемых (59%) выявлен высокий уровень коммуникативной толерантности, у 82 чел. (41%) – средний. Для всех преподавателей, принявших участие в исследовании, характерны наиболее высокие показатели по четырем шкалам из девяти: «Категоричность,

консервативность» ($M=5.9$), «Неприятие индивидуальности» ($M=5.0$), «Использование себя как эталона» ($M=4.3$), «Неумение прощать ошибки» ($M=4.2$). Эти характеристики могут свидетельствовать о ситуативно проявляющейся толерантности преподавателей в системе профессионального взаимодействия.

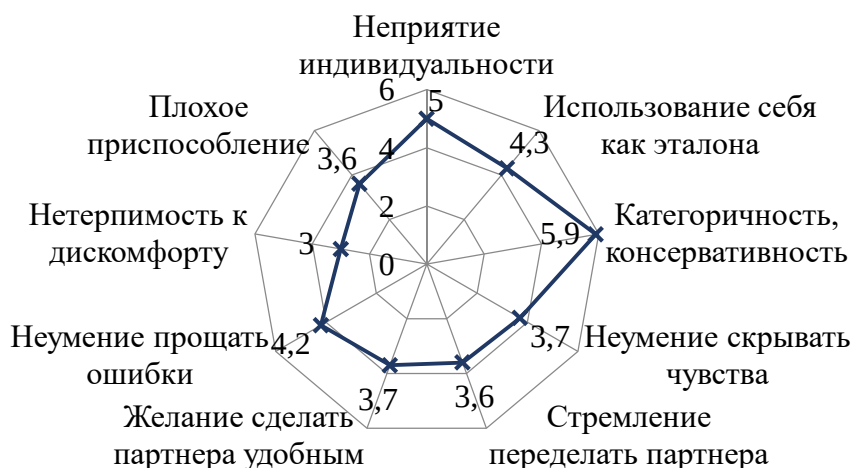


Рисунок 18 – Коммуникативная толерантность личности на выборке респондентов (начальный срез, средние значения)

Относительно предусмотренной в тесте уровневой градации шкалы «Категоричность, консервативность» ($M=5.9$) и «Неприятие индивидуальности» ($M=5.0$) имеют средний уровень проявления. Это значит, что испытуемые склонны регламентировать проявление индивидуальности других, требовать предпочтительного для себя однообразия, которое соответствует сложившимся ценностям и мировоззрению, не умеют либо не хотят понимать или принимать индивидуальность других – то, что составляет особенное в личности: данное от природы, воспитанное, усвоенное в среде обитания.

В то же время испытуемые продемонстрировали низкие показатели по таким шкалам, как «Стремление переделать партнёра» ($M=3.6$), «Желание сделать партнёра удобным» ($M=3.7$), «Нетерпимость к дискомфорту» ($M=3.0$), «Плохое приспособление» ($M=3.6$).

В подвыборках испытуемых степень выраженности значений по шкалам различается, и, соответственно, профиль имеет различный вид. Результаты

сравнительного анализа по шкалам коммуникативной толерантности представлены на рисунке 19.

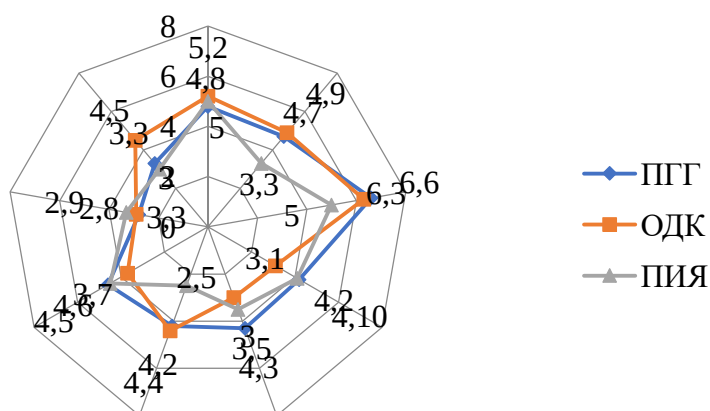


Рисунок 19 – Коммуникативная толерантность личности в подвыборках респондентов (средние значения)

Как видно из рисунка 19, наиболее пикообразный контур характерен для преподавателей иностранных языков, принявших участие в исследовании (ПИЯ). Он имеет явные пики по шкалам «Неприятие индивидуальности» ($M=5.0$), «Категоричность, консервативность» ($M=5.0$), «Неумение прощать ошибки» ($M=4.5$) и «провалы» по шкалам «Использование себя как эталона» и «Желание сделать партнера удобным» ($M=3.3$ и $M=2.5$ соответственно).

Профиль, иллюстрирующий выраженность показателей коммуникативной толерантности у преподавателей, работающих в гетерогенных группах (ПГГ), содержит наибольшие значения по шкалам «Категоричность, консервативность» ($M=6.6$), «Неприятие индивидуальности» ($M=4.8$), «Использование себя как эталона» ($M=4.7$), «Неумение прощать ошибки» ($M=4.6$).

В третьей подвыборке, куда вошли преподаватели, имеющие опыт преподавания в других культурах (ОДК), наибольший показатель выявлен по шкалам «Категоричность, консервативность» ($M=6.3$), «Неприятие индивидуальности» ($M=5.2$), «Использование себя как эталона» ($M=4.9$), «Плохое приспособление» ($M=4.5$). Наиболее низкие показатели – «Нетерпимость к дискомфорту» ($M=2.9$), «Стремление переделать партнёра» ($M=3$), «Неумение

скрывать чувства» ($M=3.1$). Статистический сравнительный анализ показал следующее (табл. 8).

Таблица 8 –Статистический сравнительный анализ параметров коммуникативной толерантности (начальный срез)

Параметры	хи-квадрат	p-уровень
Неприятие индивидуальности	3,812	0.611
Использование себя как эталона	8.230	0.020
Категоричность, консервативность	8.300	0.019
Неумение скрывать чувства	4.309	0.189
Стремление переделать партнёра	4,181	0,204
Желание сделать партнёра удобным	10.212	0.007
Неумение прощать ошибки	4.142	0.201
Нетерпимость к дискомфорту	3.213	0.512
Плохое приспособление	5.209	0,119

Как видно из таблицы 8, существенные различия между группами обнаружены по шкалам «Использование себя как эталона» ($p=0.020$), «Категоричность, консервативность» ($p=0.019$) и «Желание сделать партнёра удобным» ($p=0.007$); при этом по первой и третьей шкале выше остальных значения у группы педагогов с опытом преподавания в других культурах, а по второй – у преподавателей гетерогенных групп (правда, парные различия не так очевидны между ними, как при тройном сравнении); по остальным шкалам значимых различий нет.

Итак, диагностика коммуникативно-поведенческого компонента на выборке преподавателей позволяет сделать следующие обобщения:

- выявлена выраженная социальная автономность как значимость личностной позиции, важность её акцентирования и трансляции в процессе профессиональной деятельности; при этом взаимопонимание, социальная активность, взаимопознание, взаимовлияние и социальная адаптивность представлены на среднем и ниже среднего уровнях;

- обнаружены повышенные категоричность, консервативность, неприятие индивидуальности, использование себя как эталона и неумение прощать ошибки; в то же время выявлены заниженные уровни по стремлению переделать партнёра,

желанию сделать его удобным, а также нетерпимости к дискомфорту и плохое приспособление;

- выделены межгрупповые различия по использованию себя как эталона, категоричности, консервативности и желанию сделать партнёра удобным – большая выраженность у группы педагогов с опытом преподавания в других культурах, меньшая – у преподавателей иностранных языков.

Выводы по третьей главе

Проведённый анализ показал, что выбор методов диагностики, адекватных каждому компоненту предложенной структуры поликультурной компетентности (когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий) позволяет выявить уровень сформированности и представленности ее содержательных характеристик и качеств у преподавателей, которые имеет свою специфику на выборке участников исследования – слушателей системы ДПО.

Для когнитивного компонента характерно следующее:

- поликультурная среда и поликультурная образовательная среда понимаются через отдельные свои элементы (этногруппы, культуры народов, территории, религию) без обобщённого и углублённого понимания функций, задач, структурных элементов и признаков этих сред;

- поликультурная компетентность представляется как знание отдельных особенностей культуры, осознание своей идентичности, доминирование частных конкретных знаний психологии и конфликтологии, наличие общекультурных качеств и отдельных специальных навыков межкультурного взаимодействия;

- более выражена представленность социорефлексивности по сравнению с ауторефлексивностью, при этом уровень в целом по выборке – средний и ниже среднего.

Для эмоционально-оценочного компонента характерно следующее:

- существует смещение в сторону интернального локуса контроля в целом по выборке, и отдельно – по интернальности в области неудач, производственных,

межличностных отношений и шкале интернальности в области отношения к здоровью;

- выявлен потенциал позитивного отношения к интеграции в поликультурную среду, наличие позитивных чувств по поводу нахождения в этой среде с интересом как ведущей эмоцией, но с одновременным наличием недоверия, опасения, тревожности и неполноценности;

- отношение к представителям другой культуры определяются социальными стереотипами, касающимися национальности, языка, религии, быта и связаны с негативными коннотациями.

Для коммуникативно-поведенческого компонента характерно следующее:

- выражена социальная автономность как значимость личностной позиции, важность её акцентирования и трансляции в процессе профессиональной деятельности; при этом взаимопонимание, социальная активность, взаимопознание, взаимовлияние и социальная адаптивность представлены на среднем и ниже среднего уровнях;

- обнаружены повышенные категоричность, консервативность, неприятие индивидуальности, использование себя как эталона и неумение прощать ошибки; в то же время выявлены заниженные уровни по стремлению переделать партнёра, желанию сделать его удобным, а также нетерпимости к дискомфорту и плохое приспособление.

Полученные выводы позволяют подтвердить предположение о том, что поликультурная компетентность преподавателей высшей школы, как формируемое образование, может развиваться под воздействием имеющихся в потенциале системы ДПО и специально созданных условий, способных нивелировать имеющиеся негативные и усиливать позитивные тенденции, выявленные на этапе первичной диагностики. Одним из таких условий является разработка и реализация специально разработанной образовательной программы поликультурного образования преподавателей, обучающихся в системе ДПО.

ГЛАВА 4. ВЫЯВЛЕНИЕ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Теоретическая модель и программа развития поликультурной компетентности преподавателей высшей школы – слушателей системы дополнительного профессионального образования

Формирующее воздействие (вторая часть основного этапа эмпирического исследования) было реализовано на основании анализа результатов констатирующего среза. Цель формирующего воздействия связана с определением эффективности предложенных психолого-педагогических условий, под влиянием которых можно проследить динамику развития поликультурной компетенции у преподавателей в процессе их обучения. Традиционный путь развития искомых компетенций обучаемых в системе ДПО – реализация программ повышения квалификации и переподготовки.

Представляется, что основой для определения содержания и направленности образовательной программы, обеспечивающей развитие поликультурной компетентности преподавателей может стать теоретическая модель, задающая вектор реализации этого процесса. Исходя из этого нами была предложена модель развития поликультурной компетентности, которая включала следующие блоки: концептуально-целевой, организационно-содержательный и результативный, каждый из которых имеет свое наполнение (рис. 20).

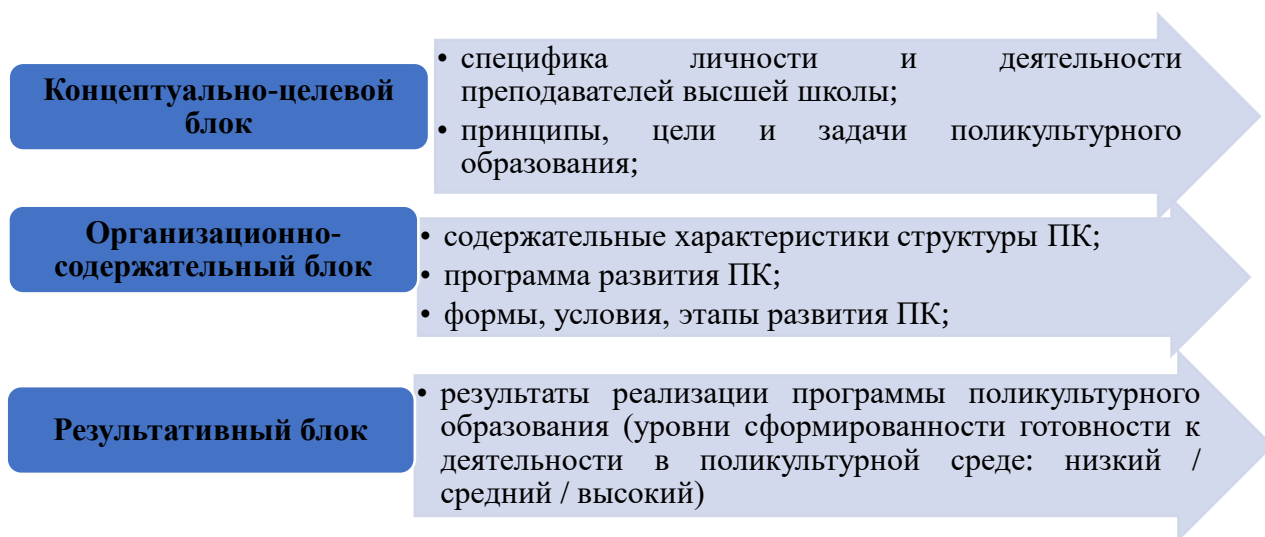


Рисунок 20 – Теоретическая модель развития поликультурной компетентности преподавателя высшей школы

Из рисунка видно, что основополагающим в модели является *концептуально-целевой блок*, содержание которого предполагает учет психологии личности и деятельности преподавателей, выполняющих свои функции в ситуации поликультурного социума (1.2.); определение общепсихологических принципов развития поликультурной компетентности (ПК): *системности* (ПК рассматривается и как производная от профессионально-педагогической компетентности преподавателя, и как специфический психический конструкт, включающий совокупность соответствующих знаний, умений, навыков, опыта отношений и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для поликультурного взаимодействия); *развития* (позволяет рассматривать ПК в её перманентном изменении и движении за счёт разрешения противоречий под влиянием комплекса внешних и внутренних психологических условий); *детерминизма* (указывает на обусловленность ПК, с одной стороны, содержательными элементами, связанными с характеристиками её структуры, с другой – средовыми факторами, связанными с функционированием и развитием личности преподавателя как субъекта поликультурного взаимодействия); *этапности* (предполагает последовательное присвоение преподавателем опыта, формирование способности и готовности к деятельности в условиях поликультурной образовательной среды, что обеспечивается переходом от

осознания наличествующего уровня сформированности компетентности или отдельных её элементов к рефлексивному управлению этой компетентностью в профессионально-педагогической деятельности).

Перечисленные принципы отражают цели и задачи современного поликультурного образования: изучение различных культур, общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитание в духе уважения к инокультурным системам, формирование этнической идентификации, культурного самосознания и новой системы ценностей и пр.

Организационно-содержательный блок модели включает описание: характеристик структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей (2.1.); содержание модулей образовательной программы, соответствующих выявленным характеристикам; формы обучения; психолого-педагогические условия и этапы развития ПК преподавателей высшей школы.

Безусловно, важное место в данной модели принадлежит образовательной программе: ее модулям и их содержанию. Ее подробное описание представлено в приложении к работе: «Образовательная программа повышения квалификации слушателей системы ДПО “Формирование поликультурной компетентности преподавателей”» в виде модели (Приложение Б), «Учебно-тематический план программы “Формирование поликультурной компетентности преподавателей”» (Приложение В), Примерные упражнения (к модулям 1-3) (Приложение Г), «Тематический план занятий с кураторами академических групп студентов» (Приложение Д), «Тематика кураторских часов и воспитательных мероприятий» (Приложение Е).

Основное предназначение программы – развитие поликультурной компетентности преподавателей вуза – слушателей системы ДПО, что определило постановку задач по каждому из ее модулей, отражающих содержание структурных компонентов поликультурной компетентности обучаемых:

- формирование и развитие когнитивной готовности к деятельности преподавателя высшей школы в условиях поликультурной образовательной среды;

- развитие эмоциональной культуры личности преподавателя высшей школы, отражающей его отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия;

- развитие профессионально значимых личностных качеств преподавателя высшей школы, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия;

Содержательная часть программы рассчитана на 72 часа и включала три взаимосвязанных модуля обучения:

I. Поликультурная осведомлённость субъекта образовательной деятельности (отражает содержание когнитивного компонента поликультурной компетентности как феномена).

II. Эмоциональная культура личности (отражает содержание эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности).

III. Коммуникативно-поведенческая культура личности (отражает содержание коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности).

Опишем более подробно практическую реализацию материалов, разработанных в рамках каждого из предложенных модулей образовательной программы, соответствующих компонентам поликультурной компетентности.

Когнитивный компонент. Прежде всего отметим, что в процессе обучения преподавателей высшей школы в условиях ДПО, в частности при повышении уровня поликультурной компетентности, следует формировать четкое представление о ряде понятий, необходимых любому человеку, являющемуся субъектом поликультурного социума (общесоциальный аспект). Иначе говоря, каждый представитель определенного региона (чаще всего в регионах проживают представители нескольких национальностей, культур, вероисповеданий) должен понимать, что этнос представляет собой межпоколенную группу людей, объединенных такими общими признаками, как длительное совместное проживание на определенной территории, общий язык, культура, психологический склад, осознание своего единства и отличия от других подобных образований

(напр., Е.Л. Солдатова [164]); этнические традиции – выработанные людьми нормы и правила, стереотипы поведения, действий и общения представителей конкретной культуры, передающиеся из поколения в поколение (напр., В.Г. Крысько [100]). Акцентирование внимание на этих категориях, их понимание и интерпретация в процессе обучения в системе ДПО позволяют слушателям понять, что жить в том или ином обществе и быть независимым от него (его особенностей, традиций, норм, правил, принятых моделей поведения и пр.) невозможно.

Однако если исходить из того, что в пределах каждой страны находится достаточно большое количество этнических сообществ, культур, то становится очевидным, что нельзя овладеть в полном объеме знаниями о каждой из них. Тем более, что хранят и передают этнические традиции представители одного этноса, определенной культуры общества. Но в силу того, что преподаватель как гражданин общества проживает на определенной территории (общесоциальный аспект), кроме общего представления о культуре представителей всех этносов, населяющих нашу страну (а овладеть полным объемом знаний достаточно сложно, т.к. по данным переписи населения 2021 года в России проживают следующие представители более 200 национальностей (этнических групп). Среди них: русские (более 89% от общей численности), татары (4%), чеченцы (1,4%), башкиры (1,3%), чувашаи (1%), украинцы (0,7%), и армяне (0,9%) и т.д.), наиболее важно знать характерные признаки, особенности представителей той или иной культуры, проживающих в территориальной близости (Е.А. Чертищева [186]). И это познание имеет непосредственную связь с пониманием основ развития современного поликультурного общества и таких ее процессов как интеграция (сближение и слияние этносов, расширение и углубление сотрудничества народов в различных сферах жизнедеятельности с удовлетворения актуальных потребностей), этнизация (становление и развитие различных аспектов самостоятельности этноса, упрочение его национальной и государственной целостности) и ассимиляция (процесс растворения одного, чаще всего малочисленного этноса, в другом), а также осознание своего места среди других, собственной идентичности.

Сказанное позволяет обозначить ряд направлений, обеспечение которых определяет возможность развития содержательных характеристик когнитивного компонента: формирование научной системы знаний о тенденциях развития современного общества и образовательных систем, имеющих поликультурный характер; развитие целостного представления о себе как представителе поликультурного социума и субъекте поликультурной образовательной среды, а также о других субъектах педагогического взаимодействия; формирование установок на анализ и осознание уровня профессиональной компетентности, степени своей готовности, способности работать в поликультурной среде, применяя полученные знания, умения и навыки при решении возникающих проблемных ситуаций, совершенствовать их с учетом тенденций общественного развития, а также воспитывать у обучаемых поликультурные качества, необходимые для конструктивного межкультурного взаимодействия; формирование представления о совокупности личных, имеющих профессиональную значимость качеств, которые могут обеспечить успешную адаптацию в поликультурной образовательной среде, эффективное решение задач и выполнение профессиональных функций, связанных с подготовкой будущих специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

Итак, базовым при реализации программы выступает *1-й модуль* – «Поликультурная компетентность субъекта образовательной деятельности» (включает содержательные характеристики когнитивного компонента в структуре поликультурной компетентности), для развития которых в рамках программы курсов повышения квалификации было предусмотрено 24 часа. Из них 12 часов выделено на проведение лекционных и 12 часов – на практические занятия.

Цель 1-го модуля – формирование научно обоснованных теоретических знаний о поликультурности как формируемом феномене и личностном образовании, необходимом для успешного функционирования в поликультурной образовательной среде.

Условием, обеспечивающим эту цель и с учётом представленного описания, выступает развитие когнитивной рефлексии как самопонимания, самооценки и

самоорганизации, обеспечивающей переход имеющихся знаний, относящихся к поликультурности социальной среды, в научные.

Выдвинутая цель достигалась посредством постановки перед слушателями и решением следующих *задач*:

- усвоение сущностного содержания основных феноменов проблемного поля исследования, связанных с идеями поликультурного образования (поликультурная среда, поликультурность, поликультурная компетентность, инокультурные системы, межкультурная коммуникация, толерантность, этносы и т.д.);

- формирование общего представления о сходстве и различиях в культурах и традициях представителей разных этносов, являющихся одновременно субъектами образовательной среды вуза, об особенностях их установок, ценностей, поведения в ситуации межнациональной напряженности;

- приобретение необходимой информации и рекомендаций об организации деятельности в условиях поликультурной образовательной среды и о ее требованиях к личности и деятельности современного преподавателя;

- осознание роли личностных качеств, имеющих профессиональную значимость, для эффективной деятельности в ситуации поликультурного образования;

- формирование потребности и готовности преподавателей – слушателей ДПО применять соответствующие знания у студентов.

В *содержание* 1-го модуля программы были включены адекватные поставленным целям и задачам информационно-методические материалы, отражающие сущностное содержание феноменов, связанных с идеями поликультурного образования посредством интеграции имеющихся житейских и получения новых, научно обоснованных знаний, способствующих развитию поликультурной компетентности преподавателей вуза.

В процессе обучения преподавателям – слушателям ДПО – были предложены лекции, материалы которых отражали не только анализ перечисленных выше феноменов, но и информацию о специфике поликультурного образования в нашей стране и за рубежом, об актуальных проблемах современного образования,

тенденциях его развития и требованиях, выдвигаемых к уровню сформированности у представителей педагогического сообщества тех компетенций, которые продиктованы самой ситуацией становления высшего образования.

На практических занятиях использовались различные формы, методы обучения: просмотр и анализ фильмов, разбор реальных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, написание эссе и терминологического диктанта, выполнение рефератов по предложенным темам и др. (примерные упражнения и задания представлены в содержании 1-го модуля программы – в приложении В). При этом слушатели, изучая содержание основных характеристик структурных компонентов поликультурной компетентности, могли соотнести их с имеющими у них профессионально значимыми личностными качествами.

В свою очередь, преподаватели-организаторы курсов повышения квалификации старались создавать максимально благоприятные условия для развития личностного потенциала слушателей в целом и его когнитивной составляющей, в частности.

Особо отметим здесь (и далее – для всех компонентов) возникшие изменений в содержательных характеристиках структурных компонентов поликультурной компетентности.

Чтобы эффекты от развивающего (формирующего) воздействия носили устойчивый характер, важное значение имеет реализация *принципа этапности*, обеспечивающего возможность поэтапного развития поликультурной компетентности.

На *первом* этапе обучения по вопросам поликультурной компетентности следует учесть наличие уровня житейских знаний; степень поликультурной осведомленности и поликультурной грамотности.

На *втором* этапе – поставить и решать задачи, связанные с выявлением степени осознания и понимания значимости этого явления для успешной работы в поликультурной образовательной среде и роли личностных качеств в их решении; а также задачи, связанные с формированием готовности внедрять идеи

поликультурности в образовательный процесс, принимать и соблюдать социальные нормы в поликультурном обществе.

Третий этап связан с приобретением и закреплением поликультурных знаний, рефлексивной переработкой, хранением информации о себе, своих личностных, имеющих профессиональную значимость качествах, потребностях, способностях, перспективах личностно-профессионального развития; отработкой умений и навыков, обеспечивающих возможность осуществлять на более высоком уровне общекультурной компетентности взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды независимо от этнокультурной принадлежности.

Четвертый этап направлен на закрепление полученных знаний, умений и навыков, установление обратной связи и оценку полученных результатов.

При этом на всех этапах формирования и развития знания о специфике поликультурного образования и всех феноменов проблемного поля исследования в этом направлении необходимо при обучении предлагать каждому преподавателю – слушателю системы ДПО аргументировать свою точку зрения, размышлять, используя свои житейские знания, свой профессиональный опыт. Именно это позволит не только выявить уровень осведомленности, но и определить динамику развития приобретаемой информации, т.е. осуществить переход от житейского к научному знанию.

Следующий компонент и соответствующий ему модуль программы – *эмоционально-оценочный*.

Анализ показывает, что принципиальное значение здесь имеет то, что под влиянием обучения у преподавателей – слушателей системы ДПО – должны формироваться и развиваться следующие аспекты: эмоциональная отзывчивость (эмпатия) на различные явления, происходящие в социуме и образовательной среде, на проявление индивидуальных особенностей представителей различных культур; эмоциональная толерантность и безоценочное восприятие представителей различных культур и конфессий; социально значимые мотивы к педагогической деятельности в условиях многополярного мира; социальная чувствительность, которая позволит не только осознать уникальность представителей определенной

этнической культуры, опыт взаимодействия с которыми уже был приобретен в процессе профессиональной деятельности, но и стать более терпимым по отношению к «нетипичному» (относительно общепринятых, традиционных) поведению и мышлению представителей других культур при сохранении собственной культурной идентичности; высокий уровень педагогической рефлексии, эмоциональной устойчивости, саморегуляции и самоконтроля и т.д.

Развитие содержательных характеристик этого компонента поликультурной компетентности связано с применением активных методов обучения, направленных на решение рассмотренных выше проблем, в частности включение в программы и проведение с обучающимися – преподавателями вузов социально-психологических тренингов, способствующих сплочению членов педагогического сообщества, что транслируется и в общество студенческое. Это объясняется тем, что тренинг объединяет обучающихся вокруг реальной или смоделированной проблемы, вводит группу в «дискомфортное состояние», т.к. через «зону дискомфорта» происходят обучение и сплочивание группы, укрепляя в ней неформальные отношения.

Например, такие тренинг-технологии, как «Прокси-тренинг», «Сторитерлинг», «Групп-баддинг», направлены на коррекцию мотивации, ценностей и установок; тренинг-командообразование способствует формированию у личности инициативности, коммуникабельности, оперативности, персональной поликультурной значимости и ответственности.

Конструктивным способом развития эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности личности могут выступать арт-педагогические технологии. Сущность данных технологий заключается в применении различных техник разных видов искусства как средства не только формирования социально-личностных качеств, но и творческой межкультурной самореализации личности, развития ее эмоциональной сферы.

М.Г. Синякова, например, предлагает использовать достаточно эффективные технологии педагогической фасилитации, которые позволяют максимально учитывать психологические особенности всех сторон межличностного

взаимодействия. На наш взгляд, их можно применять и в процессе совершенствования характеристик эмоционально-оценочного компонента, т.к. при отборе этих технологий учитывается ряд принципов, среди которых важными для нашей работы является большинство из них. В частности, в процессе обучения преподавателей вуза при развитии социально одобряемых характеристик эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности необходимо ориентироваться на следующие принципы: построение процесса взаимодействия на паритетных началах; признание за каждым субъектом взаимодействия права на собственную позицию и мнение; быть индивидуальной и уникальной личностью; принцип открытого проявления собственных чувств и эмоциональных переживаний [159]. При этом правомерно использовать разработанные М.Г. Синяковой и рекомендованные к внедрению технологические приемы обучения и воспитания, адекватные этим принципам: реагирование педагога не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, что способствует осознанию чувств и переживаний, что соотносится с педагогической эмпатией, безоценочное (безусловное) принятие обучаемых посредством проявления к ним особого внимания, поддержки, одобрения и пр. [Там же].

Итак, обобщим представления о втором модуле программы.

2-й модуль программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей» – «Эмоциональная культура личности» был также рассчитан на 24 часа, из которых 8 часов отводилось на лекционные, 16 – часов на практические занятия.

Цель 2-го модуля программы – формирование эмоциональной культуры преподавателей вузов – слушателей программы.

Главным условием, обеспечивающим эту цель и с учётом представленного описания, выступает формирование эмоциональной устойчивости и эмпатии, обеспечивающих трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия

различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде.

В качестве приоритетных *задач* этого модуля рассматривалось следующее:

- формирование способности к чувствованию, дифференциации и пониманию эмоций других людей;
- рефлексия своей эмоциональной сферы как участника процессов общения, познания и деятельности;
- повышение уровня осознания роли личностных качеств, имеющих профессиональную значимость для эффективной деятельности в ситуации поликультурного образования;
- повышение уровня эмпатии и способности к эмоциональному реагированию;
- коррекция негативного эмоционально-оценочного отношения к представителям иных культур;
- развитие эмоциональной устойчивости и субъективного контроля личности.

В целом освоение материалов 2-го модуля программы было направлено на совершенствование ряда индивидуально-психологических характеристик, имеющих профессиональную значимость, обеспечивающих поддержание требуемого уровня контроля и адекватную оценку воспринимаемых событий, а также на развитие тех психологических особенностей личности, которые соответствуют содержательным характеристикам эмоционально-оценочной составляющей поликультурной компетентности: уровню субъективного контроля, эмпатии, толерантности, рефлексии, эмоциональной культуре, которые, в первую очередь, востребованы в поликультурной образовательной среде.

Системообразующей среди этих характеристик правомерно рассматривать эмоциональную культуру. И первым шагом на пути ее формирования должна стать отработка навыков «распознавания» эмоций. Это наиболее важно для людей системы профессий «человек – человек». Поэтому перед началом занятий по 2-му модулю программы и по его завершении слушатели приняли участие в тестировании. Содержание материалов сокращенного теста П. Экмана (7 пар

фотографий из 39) было направлено на изучение способности преподавателей к распознаванию и подробному анализу эмоций.

Полученные данные позволили скорректировать содержание материалов 2-го модуля программы, который включал лекции (изучались феномены, связанные с эмоционально-волевой сферой человека, с эмоциональной культурой субъекта деятельности, основой которой рассматривался гуманитарный подход) и практические занятия (анализ сложных эмоциональных ситуаций из педагогической практики, фотографий с проявлениями основных эмоций человека, просмотр и анализ фильмов, проведение тренинговых упражнений эмоционального реагирования, использование упражнений, направленных на развитие и совершенствование определенных качеств эмоциональной жизни – эмпатию, толерантность, эмоциональную устойчивость и др.).

Работа по формированию и развитию характеристик эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподавателей также должна осуществляться с соблюдением *принципа этапности*.

Так, на *1-м этапе* преподаватели как слушатели системы повышения квалификации в процессе обучения могут и должны приобрести определенные знания о богатстве эмоционального мира человека, об эмоциональной культуре личности, основой которых является культурологический подход, рассматривающий просвещение как приобщение отдельной личности к человеческой культуре.

На *2-м этапе* на основе психологической диагностики формируются представления о собственном эмоциональном мире, понимание специфики эмоционального мира других, чувствование себя и других людей, развивается способность распознавать эмоции окружающих.

На *3-м этапе* посредством новых установок, мотивации осуществляется преодоление существующих стереотипов, формируется потребность в совершенствовании своего эмоционального мира, а посредством специальных упражнений развиваются социально одобряемые личностные характеристики эмоционального мира, способности к самоконтролю и самоуправлению.

На 4-м этапе – заключительном, устанавливается обратная связь, и осуществляется рефлексия, обеспечивающие осознание собственного уровня общей и эмоциональной культуры, значимости своих эмоциональных характеристик в организации безопасной педагогической среды, оптимизации процесса педагогического взаимодействия и подготовке творческой, свободно мыслящей, эмоционально устойчивой личности.

Итак, в результате целенаправленной деятельности по развитию характеристик эмоционально-оценочного компонента поликультурной компетентности преподаватели могут приобрести: новые знания о богатстве эмоционального мира человека и новый опыт эмоционального отношения к представителям различных культур; более высокий уровень эмоциональной культуры, способность преодолевать негативные стереотипы в восприятии представителей других культур, управлять своими чувствами и переживаниями и др.

Опишем изменения, которые предполагалось получить по *коммуникативно-поведенческому* компоненту.

Под влиянием специально организованного обучения у преподавателей – слушателей системы ДПО необходим акцент на актуализацию потребностей и готовности развиваться, готовности, связанной с овладением и передачей обучаемым знаний в области этнической психологии и педагогики, знаний об эффективных способах социально одобряемого коммуникативного поведения, продуктивного взаимодействия независимо от этнической принадлежности, установок, традиций и пр. При этом главной целью обучения при формировании поликультурной компетентности преподавателей в соответствии с содержанием ее коммуникативно-поведенческого компонента должно стать приобретение того уровня поведенческой культуры, который отражает нравственные чувства и представления, совокупность повседневных поступков людей в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуры, определенные нормы и правила, которых придерживается практически все общество, субъектами которого и являются сами педагоги.

Одной из технологий обучения преподавателей стратегиям эффективного поведения, исходя из главной задачей поликультурного образования, по мнению В.И. Матиса, является воспитание культуры межнационального взаимодействия (на вербальном и невербальном уровнях), уважительного отношения к представителям других культур, к другим людям, проявления к ним толерантности (В.И. Матис [119]). В связи с этим считаем, что ведущими здесь могут стать, как было сказано ранее (относительно когнитивного и эмоционально-оценочного компонента), совокупность социально приемлемых, гуманистически направленных технологий, а именно – гуманитарные технологии.

Кроме того, участие преподавателей в обучении в рамках ДПО по проблеме поликультурной компетентности должно способствовать формированию умений, которые в полной мере могут позволить реализовать культуросообразную функцию современного образования в процессе межличностной коммуникации. А именно, умений, связанных с адекватной оценкой факторов, способствующих и препятствующих процессу формирования и совершенствования поликультурной компетентности субъектов образовательной среды с учетом их личностных качеств, потребностей и интересов, определенных норм и традиций общения и поведения, характерных для конкретной этнической общности; адаптацией и сознательным регулированием своего поведения в зависимости от специфики ситуаций межэтнического взаимодействия, проявлением уважения и терпимости к представителям разных этнических групп; конструктивным разрешением межкультурных проблем и конфликтов, выработкой эффективных стратегий взаимодействия с представителями различных этнических групп с учетом анализа всего своеобразия их представителей в поликультурной образовательной среде при сохранении собственной культурной идентичности и пр.

Системообразующим в процессе обучения должны стать формирование и развитие специальных компетенций, актуализация которых обусловлена необходимостью проявления личностной позиции относительно принятия и соблюдения социальных норм поликультурного общества, выработки социально одобряемых паттернов коммуникативного поведения, отражающих требуемый

уровень коммуникативной толерантности личности (Н.И. Башмакова [20]; О.В. Гукаленко [53]).

В частности, с учетом поликультурного характера современного образования в коммуникативно-поведенческом компоненте преподавателей высшей школы необходимо развивать и повышать под влиянием специально организованного обучения следующие компетенции [3]:

- в области этнической и социальной психологии, обеспечивающую возможность получения знаний о психологических особенностях восприятия и поведения личности, обусловленных ее этнокультурной принадлежностью;
- связанную с овладением и практической реализацией способов установления конструктивных контактов, продуктивного взаимодействия, понимания и принятия другого человека;
- конфликтологическая компетентность и т.д.

Сказанное позволяет обобщить содержание программы и работы в рамках третьего модуля следующим образом.

Цель 3-го модуля программы – «Культура коммуникативного поведения» – формирование социально-личностных компетенций, обеспечивающих повышение уровня культуры коммуникативного поведения преподавателей как субъектов поликультурной образовательной среды.

Ведущим условием, обеспечивающим эту цель и с учётом представленного описания, выступает развитие социального интеллекта и коммуникативной толерантности, обеспечивающих проактивное участие и социально одобряемые стратегии поведения в ситуациях поликультурного взаимодействия.

Задачи 3-го модуля:

- формирование мотивации к межкультурному диалогу и социально одобряемых установок относительно норм, правил и принципов коммуникативного поведения в поликультурной среде;
- приобретение новых умений и навыков в области конструктивного коммуникативного поведения;

- отработка навыков эффективной межкультурной коммуникации и безоценочного коммуникативного поведения;
- развитие способности к пониманию национальных особенностей вербальных и невербальных средств коммуникативного поведения (совокупность норм и традиций общения, которые связаны с биологическими, культурно-специфическими аспектами, с особенностями организации процесса общения и поведения в определенных коммуникативных условиях).

В содержание занятий по 3-му модулю были включены как традиционные, так и активные методы обучения – теория и практика проблемно-поисковых, активно-игровых технологий и тренингов, посредством которых внимание акцентировалось на формировании мотивации к межкультурному взаимодействию личности, на развитии продуктивного мышления.

На практических занятиях осуществлялось моделирование и решение проблемных ситуаций, содержание которых предполагало наличие определенного уровня поликультурной компетентности и готовность устанавливать конструктивные межкультурные отношения, осуществлять межкультурный диалог, а также выполнять задания в команде.

В целом материалы 3-го модуля были направлены на формирование социально-личностных компетенций, обеспечивающих совершенствование характеристик, описанных в коммуникативно-поведенческом компоненте структуры поликультурной компетентности.

Развитие сущностных характеристик коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности преподавателей вуза под влиянием специально организованного обучения так же, как и в случае с развитием характеристик когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов, может осуществляться с учётом *принципа этапности*.

1-й этап традиционно связан с формированием установок, потребностей и мотивации к познанию норм культуры поведения, собственных личностных качеств, обуславливающих выбор способов поведения в поликультурной среде и способствующих формированию коммуникативного сознания и поведения.

2-й этап включает в себя исследование и отработку умений и навыков коммуникативного поведения. И на этом этапе важное значение приобретают активизация личностных механизмов, использование технологий и принципов общения и поведения в поликультурной среде при взаимодействии с другими ее субъектами, которые требуют своего более подробного анализа.

В частности, при развитии характеристик коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности преподавателей имеют значение следующие личностные механизмы: активности (являясь новообразованием жизнедеятельности взрослого человека, данный механизм способствует самовыражению и самоосуществлению личности при самых сложных ситуациях межкультурного взаимодействия, обеспечивая сохранность ее субъектности, что требует от нее высокой степени инициативности и ответственности); адаптации (обеспечивает субъектам поликультурной среды возможность адаптироваться к изменению своих ценностей под влиянием норм культуры поведения других субъектов, установить баланс между ними и ценностями других, достигнуть оптимальное соотношение с внешней средой, где существуют различные ценности и традиции); рефлексии (один из компонентов педагогической культуры, профессионально-педагогической компетентности и универсальный механизм, который обеспечивает анализ собственного поведения и поведения других в ситуации межкультурного взаимодействия).

3-й этап – коллективный анализ, личностная рефлексия и оценка способов поведения и взаимодействия в поликультурной образовательной среде. И здесь первостепенное значение имеют способности, умения, связанные с анализом собственной компетентности в области этнической и социальной психологии; проявлением активности в обмене имеющегося опыта поведения в разных культурах, проектированием эффективных стратегий взаимодействия в образовательной среде и стратегий личностно-профессионального развития; адекватной оценкой факторов, способствующих и препятствующих процессу формирования и совершенствования поликультурной компетентности субъектов образовательной среды в целом и освоению норм культуры поведения,

характерной для данного общества, в частности; адаптацией и сознательной регуляцией своего поведения в зависимости от специфики ситуаций межэтнического взаимодействия; рефлексией своих действий, поступков и их влиянием на систему межличностного взаимодействия между всеми участниками поликультурной образовательной среды; конструктивным разрешением межкультурных проблем и конфликтов; организацией адекватного поведения и общения в различных ситуациях, возникающих в поликультурной образовательной среде; оценкой сформированных общих коммуникативных концептов, которые определяют содержание коммуникативного сознания и поведения представителей определенной культуры и пр.

4-й этап – заключительный. Данный этап включает анализ промежуточных результатов и построение стратегии последующей самообразовательной деятельности. Важным на этом этапе является понимание роли культуры межнационального взаимодействия, уважительного отношения к представителям других культур, для личности и деятельности преподавателя, их значимость для оценки обществом психологического портрета современного педагога, который сегодня отождествляется с социально одобряемым коммуникативным поведением, проявлением толерантности при сохранении своей культурной самобытности.

Результатом работы, связанной с повышением уровня коммуникативно-поведенческой культуры слушателями системы ДПО, должны стать в итоге владение и практическая реализация преподавателями способов установления конструктивных контактов, социально одобряемого поведения, продуктивного взаимодействия, понимания и принятия другого человека. Иначе говоря, результат обучения связан с формированием коммуникативной толерантности, определяемой в качестве готовности понимать и принимать поведение всех субъектов межкультурного взаимодействия на основе принципов уважения традиций представителей разных культур и ценностей собственной культуры.

Обобщая сказанное, выделим комплексную характеристику результатов реализации программы, представив описательную характеристику уровней

сформированности компонентов поликультурной компетентности преподавателей вузов.

Когнитивный компонент:

- низкий уровень – фрагментарное знание и общие представления поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды, некорректное и неглубокое понимание критериев для способов социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, низкая ауто- и социорефлексивность;

- средний уровень – общее понимание и отдельные углублённые представления о поликультурных особенностях страны, региона, вузовской образовательной среды, необходимое, но недостаточное понимание критериев социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, заниженная ауто- и заниженная и средняя социорефлексивность;

- высокий уровень – глубокое знание поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды, корректное и достаточное понимание критериев социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, средняя и высокая ауто- и высокая социорефлексивность.

Эмоционально-оценочный компонент:

- низкий уровень – слабая эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, заниженная эмоциональная отзывчивость и эмпатийность, поляризованность оценок эмоционального отношения к другим людям, сниженная индивидуально-психологическая устойчивость;

- средний уровень – частичная эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, неярко выраженные эмоциональная отзывчивость и эмпатийность, нестабильность с тенденцией к усреднению оценок эмоционального отношения к другим людям, средние показатели индивидуально-психологической устойчивости;

- высокий уровень – выраженная эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, развитые

навыки эмпатийности и эмоциональной отзывчивости, стабильность в эмоциональном отношении к другим людям и резистентность к её искажению за счёт внешних факторов, высокая психологическая устойчивость.

Коммуникативно-поведенческий компонент:

- низкий уровень – сниженная коммуникативная адаптивность, малый потенциал коммуникативной инициативности и активности, слабо выражена психологическая контактность, отсутствуют или слабо представлены навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, низкий уровень коммуникативной толерантности;

- средний уровень – нестабильная коммуникативная адаптивность, отдельные проявления потенциала коммуникативной активности, ситуативно реализуется психологическая контактность, представлены на адаптивном уровне навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, формирующиеся позитивные тенденции к проявлению коммуникативной толерантности;

- высокий уровень – высокая коммуникативная адаптивность, большой потенциал коммуникативной инициативности и активности, ярко выражена психологическая контактность, сформированы на высоком уровне навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, высокая коммуникативная толерантность.

Таким образом, подводя итоги для данного параграфа, отметим, что теоретическая модель развития поликультурной компетентности преподавателей вузов включает в себя:

- концептуально-целевой блок – учет психологии личности и деятельности преподавателей как субъектов поликультурной образовательной среды; описание принципов развития ПК (системности, развития, детерминизма, этапности), целей и задач поликультурного образования;

- организационно-содержательный блок – содержание структурных компонентов ПК; модули образовательной программы (поликультурная осведомлённость, эмоциональная коммуникативно-поведенческая культура),

формы (аудиторная и внеаудиторная), психолого-педагогические условия развития поликультурной компетентности (обеспечивающие цель формирования каждого компонента) и его этапы (от диагностического до рефлексивного);

- результирующий блок – уровни сформированности компонентов поликультурной компетентности (низкий, средний, высокий).

Данная модель позволила разработать и реализовать в рамках дополнительного профессионального образования программу, модули которой отражают содержательные характеристики структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы, обучающихся в системе ДПО, эффективное развитие которых будет происходить благодаря созданных психолого-педагогическим условиям.

4.2. Эмпирический анализ и оценка эффективности влияния психолого-педагогических условий на процесс развития поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования

В данном параграфе представлено описание третьей части основного этапа эмпирического исследования, связанной реализацией процедуры итоговой психологической диагностики сформированности показателей поликультурной компетентности у преподавателей вуза, а также описание третьего (рефлексивного, заключительного) этапа эмпирического исследования, предполагающего оценку полученных результатов для принятия решения об эффективности предложенных условий и подтверждения или отклонения гипотезы нашей работы.

Итак, по результатам контрольного среза мы определили экспериментальную выборку нашего исследования, куда вошли 142 (N) испытуемых, у которых выявлен низкий (44 чел.) и средний (98 чел.) уровни по индексу толерантности. Затем были составлены экспериментальная и контрольная группы испытуемых: 58 человек (n1) – преподаватели – слушатели факультета повышения квалификации, которые участвовали в обучении по программе «Формирование поликультурной

компетентности преподавателей высшей школы». Контрольную группу составили 84 человека (n2) – преподаватели, не являющиеся слушателями курсов по данной программе.

Представим здесь полученные результаты в двух вариантах – как итоги обучения по программе (наличие знаний, умений, навыков) и как результаты диагностики значимых для компонентов поликультурной компетентности психологических параметров. При этом для сравнительно-сопоставительного анализа экспериментальной и контрольной групп по второму варианту мы использовали исходные индивидуальные значения респондентов при отнесении их к той или иной группе (этап начального среза).

Прежде всего отметим, что перед началом обучения на этапе входного контроля слушателям курсов повышения квалификации и преподавателям контрольной группы был предложен для решения ряд задач-ситуаций (15 задач, приложение Ж), содержание которых отражало наиболее актуальные вопросы по каждому из разработанных модулей программы, направленной на формирование поликультурной компетентности: 5 – задачи-ситуации на выявление актуальных знаний в этом направлении; 5 – на изучение особенностей эмоционального реагирования на эти проблемы; 5 – на установление специфики коммуникации и поведения преподавателей в ситуации межкультурного взаимодействия.

Результаты решения задач-ситуаций оценивались по 3-балльной системе: 1 балл – задача решена неверно; 2 балла – задача решена, но допущены ошибки; 3 балла – задача решена верно. Результаты входного контроля по ответам испытуемых представлены на рисунке 21.

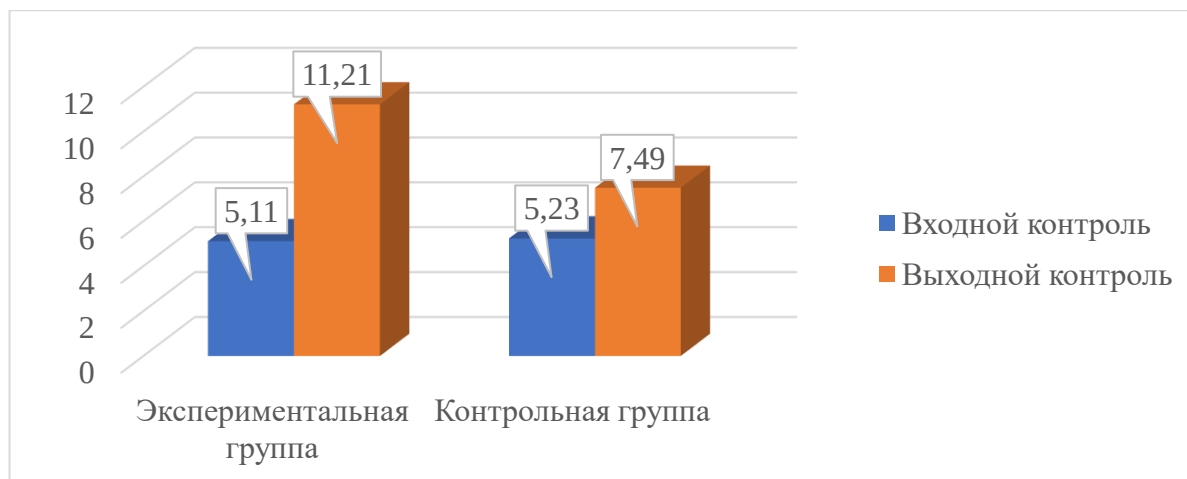


Рисунок 21 – Уровень решения задач входного и выходного контроля в экспериментальной и контрольной группах (средний балл)

Как видно на рисунке 21, испытуемые экспериментальной группы и контрольной групп по протоколам ответов продемонстрировали на этапе входного контроля примерно одинаковые, ниже среднего уровня, результаты выполнения заданий. На этапе выходного контроля ситуация изменилась: экспериментальная группа в целом на уровне выше среднего справилась с задачами (11.21 балла), в то время как контрольная группа – на среднем уровне (7.49 баллов). Статистический сравнительный анализ (критерий U-Манна-Уитни) показал, что между группами на этапе входного контроля различий нет ($U=59.500$ для $p>0.05$), а на этапе выходного – есть ($U=11.500$ для $p=0.023$). Таким образом, можно говорить о том, что группа, прошедшая обучение, лучше справляется с предметно-специфичными задачами по проблеме поликультурной компетентности, чем группа, не прошедшая такое обучение.

Представим далее результаты диагностики отдельно по компонентам поликультурной компетентности.

С целью выявления качества освоения материалов 1-го модуля образовательной программы (*когнитивный компонент*) до начала и после обучения слушателям было предложено тестирование на проверку имеющейся реальной информации о традициях, культуре народов, представители которых обучаются в вузе, о способах и методах эффективного взаимодействия между субъектами

образовательной среды, снижения этнической напряженности и т.д., которая сопоставлялась с данными, полученными после реализации этого модуля.

Результаты выполнения тестового контроля по выявлению уровня реальных знаний в области поликультурного образования для нашей выборки представлены на рисунке 22.

Результаты диагностики по методике оценки уровня выраженности и направленности рефлексии представлены на рисунке 22.

Как видно, на рисунке 22 в экспериментальной группе выраженность показателя между входным и выходным контролем различается более существенно (2.6 ед. к 3.1 ед.), чем в контрольной группе (2.5 к 2.6 ед.). Статистический сравнительный анализ показал следующее:

- между группами на этапе выходного контроля выявлены существенные различия ($U=14.000$ для $p=0.039$);

- между срезами в экспериментальной группе выявлен значимый рост показателя ($T=10.5$ при $p=0.022$), в то время как в контрольной группе изменений не обнаружено ($T=32.0$ при $p>0.05$).

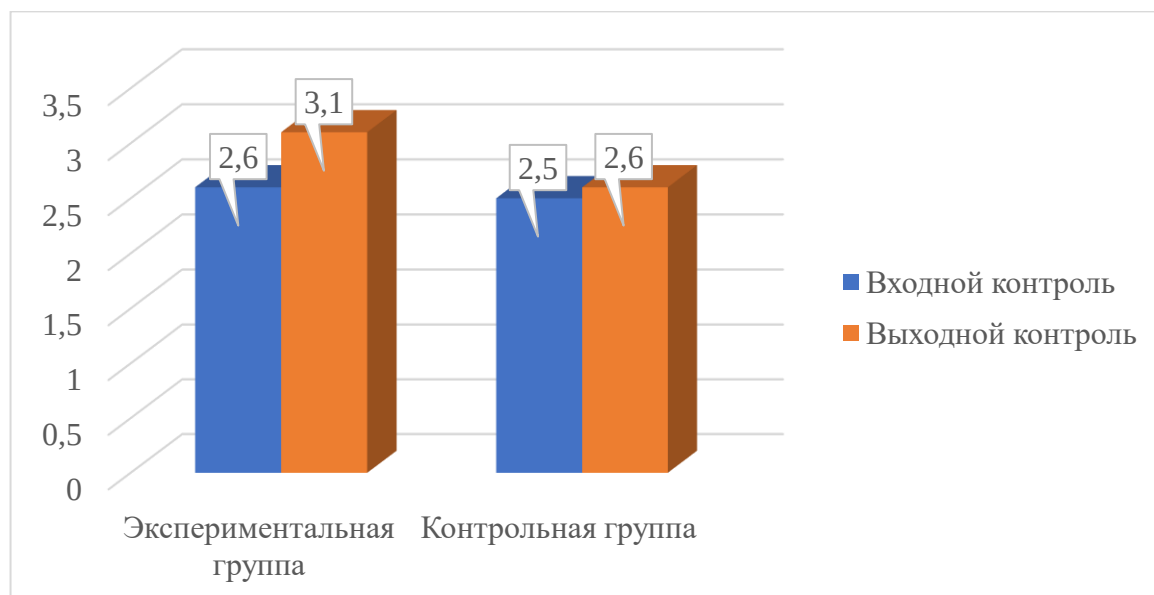


Рисунок 22 – Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя выполнения заданий в группах респондентов (средний балл)

С точки зрения логики, здесь при использовании методов математической статистики достаточно для доказательства существенности воздействия, реализованного между срезами, одного из вариантов сравнения – между группами на выходе или на группе при переходе от среза к срезу (поскольку на начальном этапе исследования группы значимо не различаются).

На рисунке 23 видны изменения в виде схожих тенденций: в экспериментальной группе – рост показателей ауто- (43.5 ед. к 56.5 ед.) и социорефлексивности (51.3 ед. к 67.8 ед.); в контрольной – незначительные изменения в выраженности признака ауто- (42.7 ед. к 46.8 ед.) и социорефлексивности (52.4 ед. к 54.6 ед.).

По абсолютным значениям, как видно, показатели в экспериментальной группе на этапе контрольного среза находятся на уровне выше среднего и высоком, в контрольной – на заниженном и среднем.

Статистический сравнительный анализ показал, что между срезами в экспериментальной группе есть различия ($T=13.0$ при $p=0.029$), в то время как в контрольной группе значимой разницы не обнаружено ($T=46.5$ при $p>0.05$).

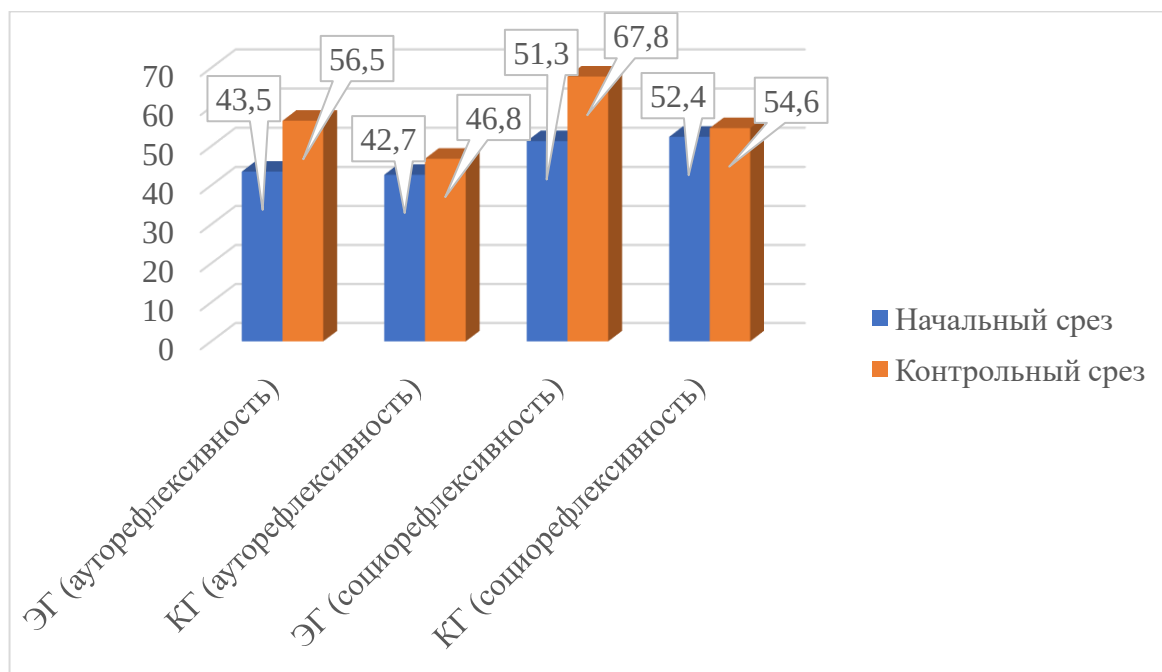


Рисунок 23 – Выраженность и направленность рефлексии на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)

Примечания: ЭГ, КГ – экспериментальная и контрольная группы соответственно.

Обобщённый анализ полученных данных (рисунки 21-22) показал, что в ходе итогового контроля респонденты экспериментальной группы показали более высокий уровень осведомленности в области поликультурного образования и основных его феноменов. На наш взгляд, это обусловлено следующим: несмотря на то, что в предыдущем опыте у всех испытуемых имелось определенное представление об изучаемых понятиях, особенностях современного образования, тенденциях его становления, о поликультурной специфике современного мира в целом, в сознании преподавателей оно функционировало на уровне житейского знания. Однако целенаправленное формирование знаний, отражающих содержание поликультурной компетентности, организация их активного применения в ходе учебных занятий способствовали уточнению и/или закреплению новой информации о поликультурном характере современной образовательной среды у испытуемых, являющихся слушателями ДПО. Благодаря этому респонденты экспериментальной группы показали более высокий уровень осведомленности и умений применять полученные знания при решении проблемных ситуаций и выполнении проектной деятельности по моделированию структуры поликультурной компетентности и выделению её характеристик. В этом смысле важным аспектом результативности программы является не только приобретение преподавателями новых знаний, но и формирование когнитивной готовности преподавателей, участвующих в программе, применять их при обучении студентов в условиях поликультурной образовательной среды, а также ориентация на успешное функционирование самого преподавателя в этих условиях и в социокультурном мире.

Кроме того, обобщение результатов наблюдения за работой преподавателей в условиях обучения в рамках программы позволило можно выделить следующие содержательные изменения, полученные «эффекты»: у преподавателей формируется более чёткое представление о тенденциях развития общества, о поликультурном социуме, особенностях поликультурного образовательного пространства посредством преобразования житейских знаний в научные;

повышается значимость общекультурных компетенций, полноты и осознанности знаний, обеспечивающих формирование требуемого уровня поликультурной компетентности, что позволяет на соответствующем уровне осуществлять уже самому поликультурное обучение и воспитание своих студентов; посредством обогащения личного культурного опыта, основанного на знаниях о межкультурных различиях и самопрезентации, происходит оптимизация межкультурной коммуникации, связанная с выбором конструктивных стратегий общения и взаимодействия; на основе развития у самих преподавателей поликультурной компетентности у них одновременно формируется психологическая готовность к работе со студентами в рамках профессионально-педагогической деятельности в направлении формирования у тех требуемых в ситуации поликультурного общества установок, позиций, отношений к представителям «иных» культур и их принятию на основе уважения и терпимости.

Второй компонент поликультурной компетентности – *эмоционально-оценочный*. С целью выявления качества освоения материалов 2-го модуля образовательной программы до начала и после обучения слушателям было предложено тестирование по тесту П. Экмана. Количественные показатели выполнения тестового задания, направленного на распознавание эмоций (рис. 24).

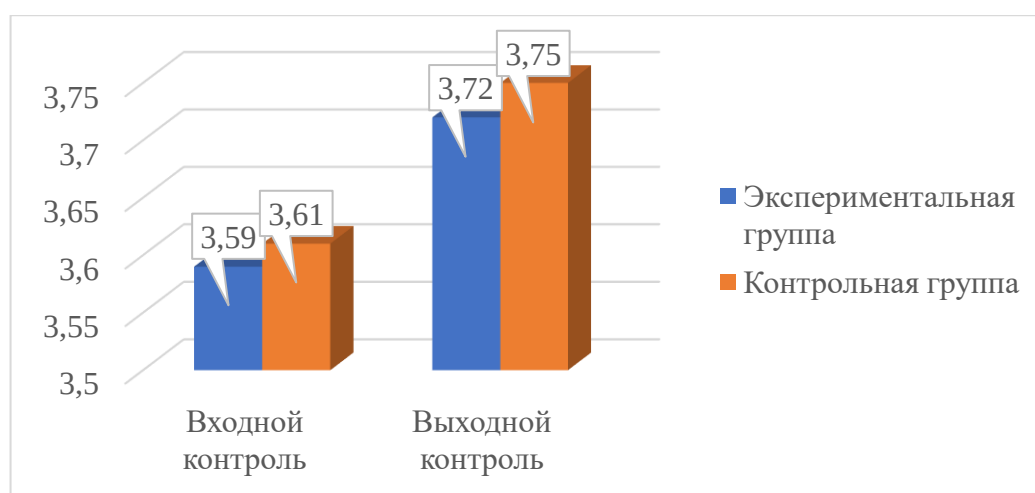


Рисунок 24 – Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя распознавания эмоций в группах респондентов (средний балл)

Как видно на рисунке 24, учебные занятия по 2-му модулю программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей» не позволили получить значительных изменений.

Статистический сравнительный анализ показал, что ни при переходе от начального среза к контрольному в экспериментальной группе ($T=16.5$ при $p>0.05$) и в контрольной группе ($T=15.5$ при $p>0.05$), ни при сравнении двух групп на этапе контрольного среза ($U=36.500$ при $p>0.05$) значимых различий не обнаруживается.

Диагностика значимого для эмоционально-оценочного компонента параметра интернальности (по шкалам) показала, профили экспериментальной и контрольной групп, в целом, совпадают, однако по интернальности в сфере достижений и межличностных отношений обнаружены видимые различия следующее (рис. 25).

Ниже, в таблице 9, представлены данные экспериментальной и контрольной группами респондентов, из которой видны расхождения по шкалам интернальности в области достижений ($p<0.001$) и шкале интернальности в области межличностных отношений ($p<0.001$). По остальным шкалам значимых расхождений не обнаружено.

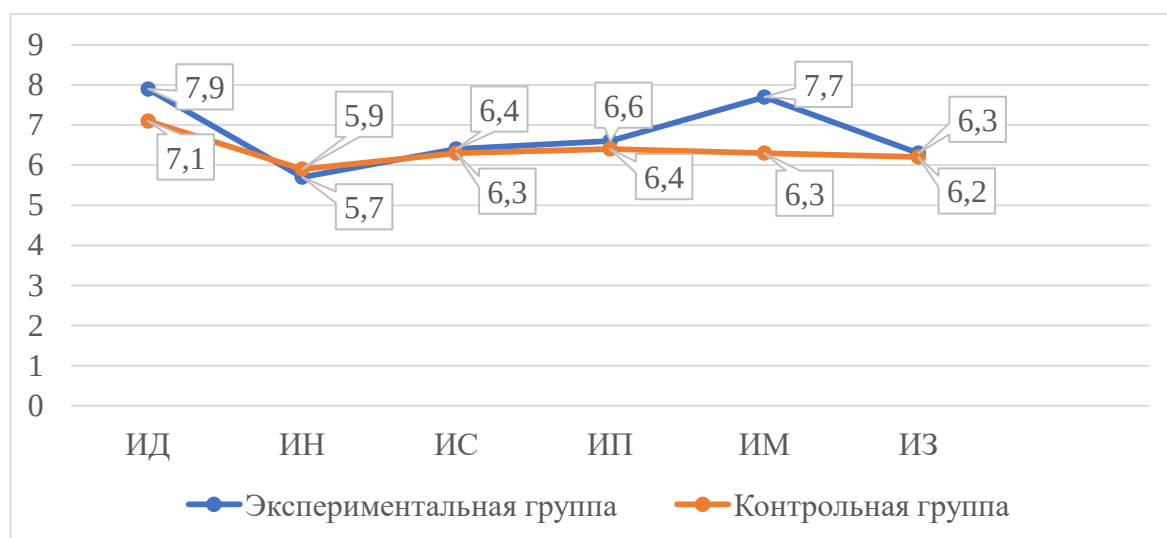


Рисунок 25 – Усредненный профиль уровня субъективного контроля респондентов по шкалам интернальности (контрольный срез, средний балл)

Примечание: ИД – шкала интернальности в области достижений; ИН – шкала интернальности в области неудач; ИС – шкала интернальности в семейных отношениях; ИП – шкала интернальности в области производственных отношений;

ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений; ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Как видно, содержательно воздействие реализуемой нами программы наиболее ярко сказалось на максимально приближённых к сути компонента поликультурной компетентности параметрах – связанных с достижениями и межличностными отношениями.

Статистический сравнительный анализ показал следующее (табл. 9).

И всё же, на наш взгляд, в целом малые расхождения между группами (и даже их отсутствие по показателю уровня усвоенности соответствующего материала) объясняется сложностью всех феноменов, имеющих отношение к эмоциональному миру человека, к его готовности проявлять и контролировать свои эмоции, а также к его способности распознавать по различным признакам эмоции других людей.

Таблица 9 – Статистический сравнительный анализ параметров интернальности (контрольный срез)

Параметры	ИД	ИН	ИС	ИП	ИМ	ИЗ
U-критерий	5.500	19.000	22.000	11.500	4.500	18.000
р-уровень	<0.001	0.178	0.202	0.117	<0.001	0.165

Примечание: U-критерий – статистический критерий сравнения двух выборок (групп); р-уровень – уровень статистической значимости; ИД – шкала интернальности в области достижений; ИН – шкала интернальности в области неудач; ИС – шкала интернальности в семейных отношениях; ИП – шкала интернальности в области производственных отношений; ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений; ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Полагаем, что для большей выраженности значимой динамики показателей, характеризующих умение человека понимать эмоциональный мир других, выражать вербально и невербально свои эмоции, оценивать степень переживания проблем другими людьми и давать им оценку, необходимы более продолжительные занятия, т.к. здесь речь идет не только о возможности распознавать эмоции, но и сопереживать, управлять своими эмоциями, менять существующие установки, отказываться от существующих стереотипов и пр.

При этом реализация нами программы позволила сделать следующие наблюдения: отмечено проявление активности, инициативы и творчества, нестандартного мышления и безоценочного эмоционального реагирования, готовность понимать эмоциональные состояния человека и проявлять эмоции сопереживания; возникли потребность, готовность и способность чувствовать, понимать собственные эмоции, а также распознавать эмоции других субъектов общения, познания и деятельности независимо от их культурной принадлежности; появились тенденции к формированию новых установок, ценностных ориентаций, новых способов восприятия, оценки и интерпретации различных объектов, обладающих признаками принадлежности к иной культуре, проявлению толерантных установок по отношению к другим людям.

Третий компонент поликультурной компетентности – *коммуникативно-поведенческий*.

Перед началом реализации материалов 3-го модуля и по его завершении слушателям было предложено пройти тест – контроль знаний, направленный на определение умения читать язык мимики и жестов. Слушателям было предложено выбрать 1 из предложенных вариантов ответа при анализе 10 рисунков с изображением людей, позы и жесты которых имели определенную смысловую нагрузку в процессе общения.

Графическое представление результатов выполнения заданий, направленных на формирование коммуникативного поведения (понимание жестов и мимики, сопровождающих процесс коммуникации и взаимодействия партнеров) до и после завершения занятий по вопросам 3-го модуля программы на рисунке 26 иллюстрирует рост показателей в экспериментальной и стабильность показателей в контрольной.

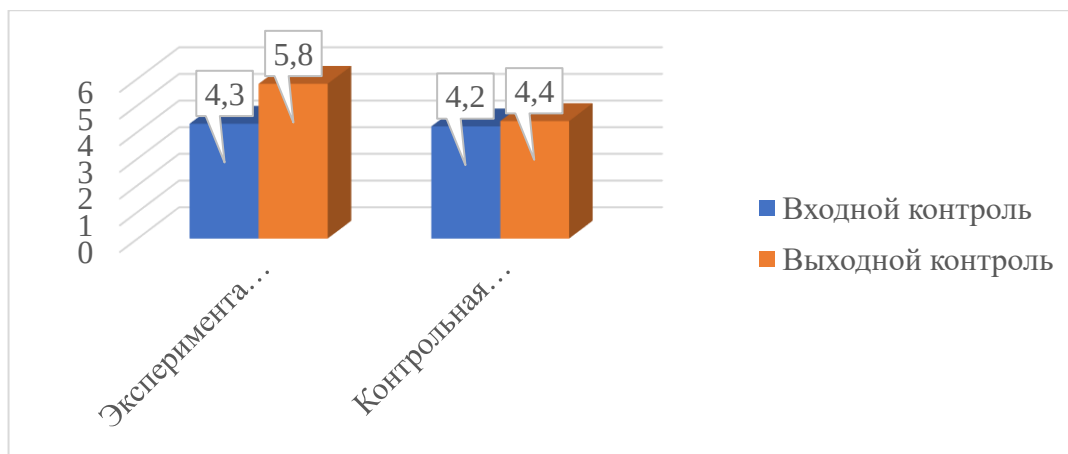


Рисунок 26 – Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя умения читать язык мимики и жестов (средний балл)

Статистический сравнительный анализ показал, что при переходе от начального среза к контрольному в экспериментальной группе существует значимый рост показателя ($T=5.0$ при $p=0.000$), а в контрольной группе этого роста нет ($T=32.5$ при $p>0.05$).

Диагностика значимых для коммуникативно-поведенческого компонента параметров перцептивно-интерактивной компетентности показала, что в экспериментальной группе значения по шкалам перцептивно-коммуникативной компетентности выше, чем в контрольной (рис. 26, 27).

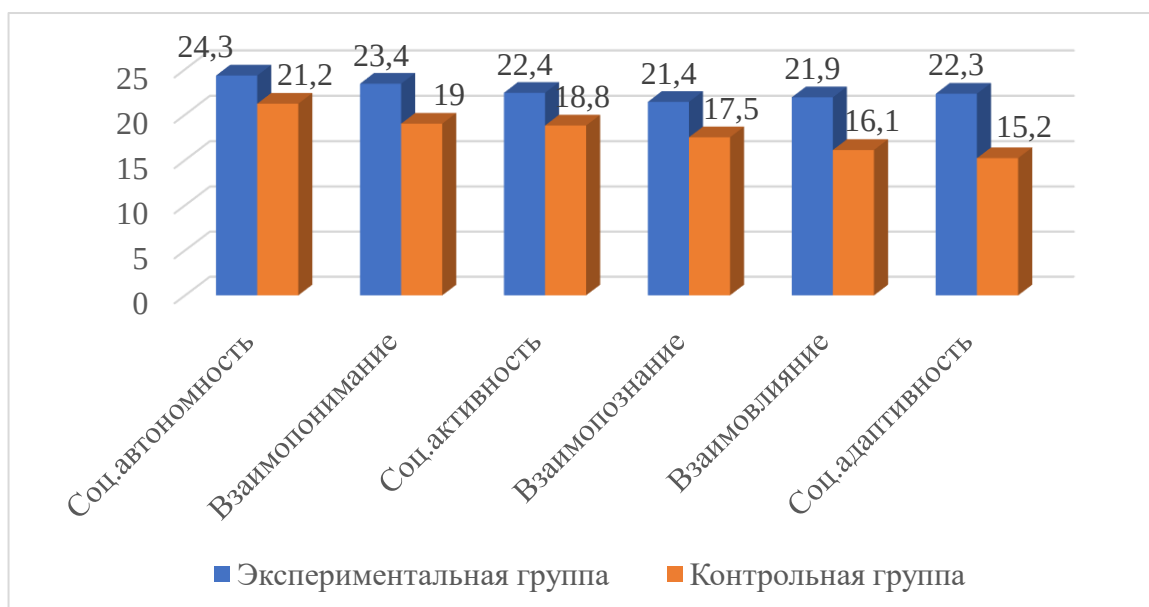


Рисунок 27 – Перцептивно-интерактивная компетентность на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)

Данные статистического сравнительного анализа по перцептивно-интерактивной компетентности представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Статистический сравнительный анализ параметров перцептивно-интерактивной компетентности (контрольный срез)

Параметры	Социальная автономность	Взаимопонимание	Социальная активность	Взаимопознание	Взаимовлияние	Социальная адаптивность
U-критерий	9.000	7.500	8.000	8.500	4.500	3.500
p-уровень	0.027	0.001	0.009	0.010	p < 0.001	p < 0.001

Как видно из таблицы 10, по всем шкалам перцептивно-интерактивной компетентности между экспериментальной и контрольной группами выявлены существенные различия (p в пределах от 0.027 и ниже).

То есть наше формирующее воздействие значимо сказалось на усилении значимости личностной позиции, умении понять точку зрения оппонента, на росте выраженности ведущих мотивов взаимодействия с окружающими, адекватности оценки личностных особенностей партнёров по взаимодействию, понимании значимости их мнения, поступков, на повышении саморефлексии и удовлетворённости своим положением в группе.

По показателю коммуникативной толерантности результаты диагностики – на рисунке 28.

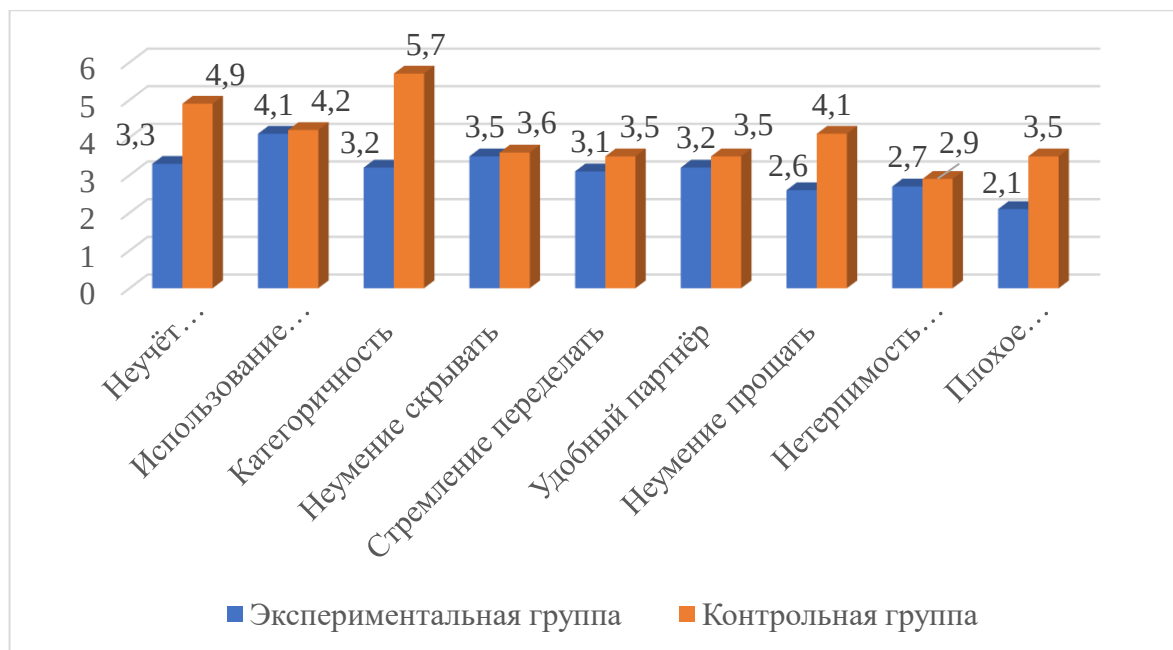


Рисунок 28 – Коммуникативная толерантность на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)

Как видно на рисунке 28, в экспериментальной группе по отношению к контрольной значения по некоторым шкалам коммуникативной толерантности ниже, однако не по всем. Так, наибольшая разница обнаружена по шкалам «непринятия индивидуальности» (3.3 ед. к 4.9 ед.), «категоричность, консервативность» (3.2 ед. к 5.7 ед.), «неумение прощать ошибки» (2.6 ед. к 4.1 ед.) и «плохое приспособление» (2.1 ед. к 3.5 ед.).

Наименьшие различия по шкалам «использование себя как эталона» (4.1 ед. к 4.2 ед.), «неумение скрывать чувства» (3.5 ед. к 3.6 ед.) и «нетерпимость к дискомфорту» (2.7 ед. к 2.9 ед.). Статистический сравнительный анализ показал следующее (табл. 11).

Как видно в таблице 11, существенность видимых различий между группами доказаны статистически: обнаружена разница по шкалам «непринятия индивидуальности» ($p=0.038$), «категоричность, консервативность» ($p<0.001$), «неумение прощать ошибки» ($p=0.028$) и «плохое приспособление» ($p=0.043$).

Таблица 11 – Статистический сравнительный анализ параметров коммуникативной толерантности (контрольный срез)

Параметры	U-критерий	p-уровень
Неприятие индивидуальности	9.500	0.038
Использование себя как эталона	34.500	0.543
Категоричность, консервативность	3.500	0.001
Неумение скрывать чувства	36.000	0.598
Стремление переделать партнёра	21.500	0.183
Желание сделать партнёра удобным	23.000	0.254
Неумение прощать ошибки	9.000	0.028
Нетерпимость к дискомфорту	32.500	0.512
Плохое приспособление	10.500	0.043

Содержательно это означает, что наибольшее влияние реализованная нами программа оказала на умение (желание) понимать или принимать индивидуальные особенности другого, на гибкость и широту кругозора в межличностном взаимодействии, на умение прощать ошибки другого и на адекватность адаптации к характерам, привычкам или притязаниям другого.

Обобщая полученные результаты и добавив опыт наблюдений за респондентами в ходе реализации программы, можно выделить определенную динамику в развитии содержательных характеристик коммуникативно-поведенческого компонента поликультурной компетентности у преподавателей:

- в процессе выполнения упражнений у испытуемых экспериментальной выборки вырабатываются новые стратегии коммуникативного поведения, учитывающие культурную специфику, среди которых чаще других встречаются стратегия конструктивного преодоления барьеров общения, стратегия сотрудничества, компромисса;

- преподавателями осваиваются практические методы, формы планирования и моделирования индивидуальных и групповых траекторий взаимодействия, активизируется и используется уже имеющийся социально-педагогический опыт;

- у педагогов трансформируются профессионально важные личностные качества и содержательные характеристики подструктуры направленности

личности в направлении их социальной желательности – развитие социального интеллекта, социальной рефлексии, коммуникативной толерантности.

Обобщённые полученные результаты в целом по трём компонентам поликультурной компетентности можно представить следующим образом (рисунки 28, 29 и 30).

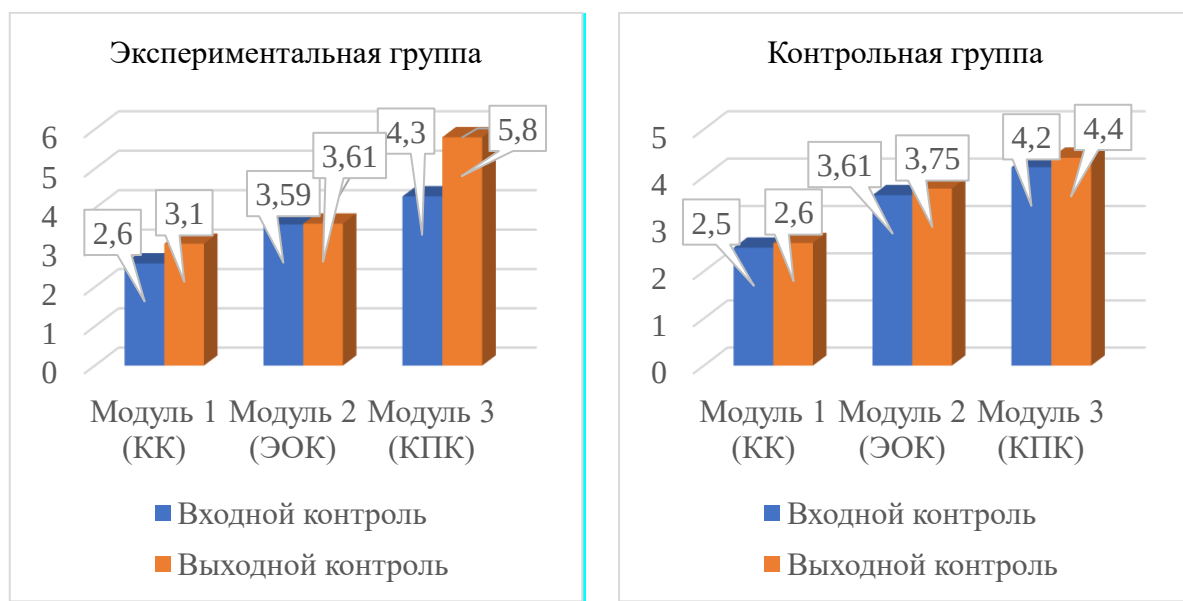


Рисунок 29 – Динамика показателей тестового контроля сформированности знаний, умений и навыков поликультурной компетентности на выборке респондентов (средний балл)

Примечание: КК, ЭОК, КПК – когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты поликультурной компетентности

Как видно на рисунке 29, результаты представлены как обобщение данных тестового контроля сформированности знаний, умений и навыков, характерных для поликультурной компетентности, после прохождения соответствующих каждому её компоненту модулей – для экспериментальной группы (слева на рисунке) и контрольной группы (справа на рисунке). Видна позитивная динамика в экспериментальной группе (преподаватели, прошедшие обучение по программе «Формирование поликультурной компетентности преподавателей высшей школы») для модулей, соответствующих когнитивному и коммуникативно-поведенческому компонентам (2.6 ед. к 3.1 ед. и 4.3 ед. к 5.8 ед. соответственно), и отсутствие такой динамики для эмоционально-оценочного компонента в

экспериментальной группе (3.59 е. к 3.61 ед.) и для всех компонентов в контрольной группе (2.5 ед. к 2.6 ед., 3.61 ед. к 3.75 ед. и 4.2 ед. к 4.4 ед. соответственно для когнитивного, эмоционально-оценочного и коммуникативно-поведенческого компонентов).

На рисунке 30 представлены результаты исследования по диагностически значимым психологическим параметрам для трёх компонентов поликультурной компетентности преподавателей.

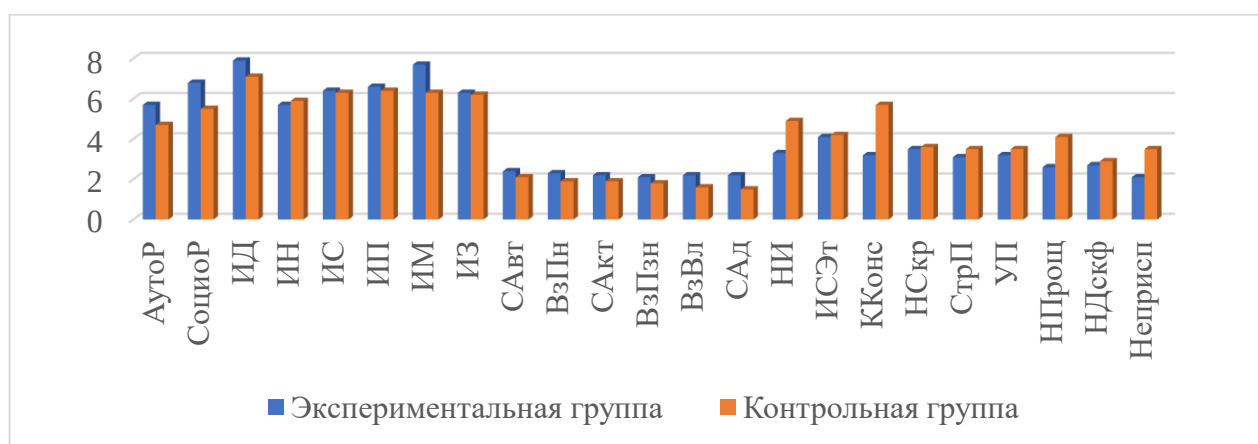


Рисунок 30 – Выраженность показателей для компонентов поликультурной компетентности на выборке респондентов (средний балл)

Примечание: ИД, ИН, ИС, ИП, ИМ, ИЗ – шкалы, соответствующие видам интернальности; САvt, VzPn, САkt, VzPzn, VzVl, САd – шкалы, соответствующие видам перцептивно-интерактивной компетентности; НИ, ИСЭt, КKonc, НСkr, СтрP, УP, НПрощ, НДскф, Неприсп – шкалы, соответствующие видам коммуникативной толерантности.

Заметим, что на рисунке 30 показаны все шкалы для трёх компонентов поликультурной компетентности. Кроме того, все шкалы без потери смысла данных и для удобства восприятия сведены к одному формату (одноразрядные числа с одним или двумя знаками после запятой).

Для большей наглядности результатов представим на рисунке 31 только те шкалы, по которым получены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. Как видно, на рисунке 31 показано, что по каждому из компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы существуют значимые различия между теми, кто принимал участие в программе обучение в рамках ДПО, и теми, кто не обучался по ней.

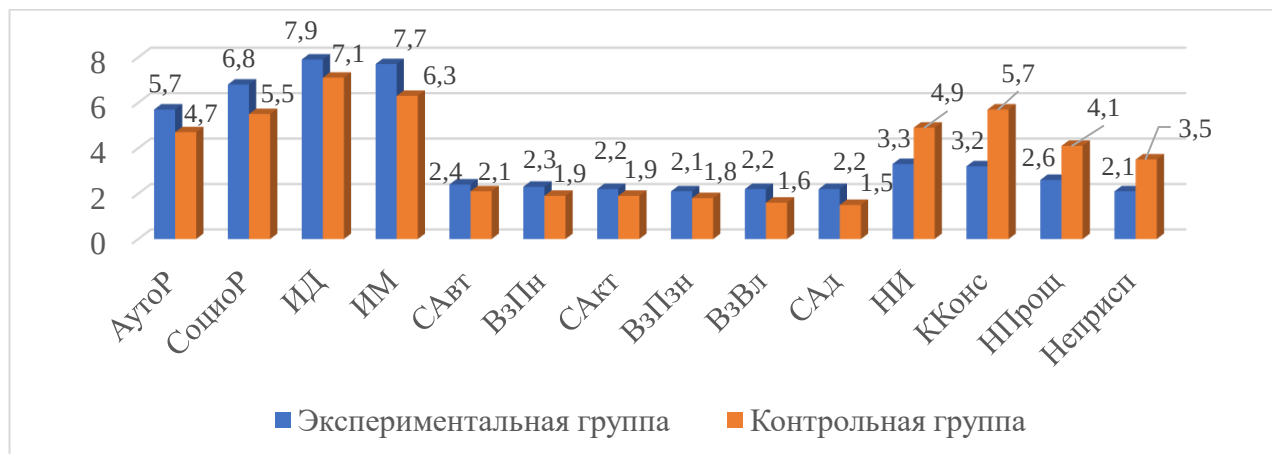


Рисунок 31 – Различия между экспериментальной и контрольной группами по параметрам поликультурной компетентности (баллы)

Примечание: ИД, ИМ – интернальность в области достижений и межличностных отношений; САвт, ВзПн, САкт, ВзПзн, ВзВл, САд – шкалы, соответствующие видам перцептивно-интерактивной компетентности; НИ, ККонс, НПрощ, Неприсп – неприятие индивидуальности, категоричность и консервативность, неумение прощать ошибки, плохое приспособление.

Формулируя итоговое обобщение полученных результатов, надо отметить, что, с одной стороны, по абсолютным величинам исследуемых показателей, с другой – по содержательному описанию для каждого компонента, респонденты экспериментальной группы на этапе итоговой диагностики в целом соответствуют прописанным нами в программе (модели) среднему и высокому уровням сформированности поликультурной компетентности, в то время как респонденты контрольной группы – среднему и низкому уровням.

Выводы по четвёртой главе

Проведение формирующего эксперимента в данном исследовании основано на разработке теоретической модели и программы развития поликультурной компетентности преподавателей вуза, обучающихся в ДПО.

Теоретическая модель развития поликультурной компетентности преподавателей вузов включает в себя ряд блоков, каждый из которых имеет свое наполнение: концептуально-целевой блок (учет психологии личности и

деятельности преподавателя высшей школы, принципы, цель, задачи поликультурного образования) организационно-содержательный блок (учет структуры ПК и содержание ее компонентов, необходимых для разработки образовательной программы, формы работы, психолого-педагогические условия и этапы развития поликультурной компетентности); результативный блок (отражает уровни сформированности компонентов поликультурной компетентности - низкий, средний или высокий).

Разработанная на основе теоретической модели программа, направленная на развитие поликультурной компетентности преподавателей – слушателей системы ДПО (72 часа), включала 3 модуля: поликультурная осведомлённость субъекта образовательной деятельности; эмоциональная культура личности; коммуникативно-поведенческая культура личности, содержание каждого из которых обеспечивало формирование и развитие индивидуально-психологических особенностей личности структурно включённых в когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты поликультурной компетентности и необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия. До начала обучения слушателей системы ДПО по предложенной программе и по ее завершению проводилась психологическая диагностика.

Диагностика сформированности компонентов поликультурной компетентности на этапе контрольного среза показала:

- относительно *когнитивного компонента* респонденты экспериментальной группы показали более высокий уровень осведомленности в области поликультурного образования и основных его феноменов, умений применять полученные знания при решении проблемных ситуаций и выполнении проектной деятельности по моделированию структуры поликультурной компетентности и выделению её характеристик, что отражает формирование когнитивной рефлексии как самопонимания, самооценки и самоорганизации своей деятельности, формирующей когнитивную готовность преподавателей к участию в поликультурной образовательной среде, за счёт понимания и принятия

особенностей поликультурного образовательного пространства посредством преобразования житейских знаний в научные;

- в контексте *эмоционально-оценочного компонента* отмечено проявление активности, инициативы и творчества, безоценочного эмоционального реагирования, готовность понимать эмоциональные состояния человека и проявлять эмоции сопереживания; обнаружены тенденции к формированию компонентов эмоционального интеллекта (проявление, распознавание эмоций), что отражает формирование эмоциональной устойчивости и эмпатии, обеспечивающих трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия различных объектов, обладающих признаками принадлежности к поликультурной среде;

- анализ динамики содержательных характеристик *коммуникативно-поведенческого* компонента показал, что существуют значимые трансформации в сторону выработки новых стратегий коммуникативного поведения, учитывающих культурную специфику, среди которых чаще других встречаются стратегия конструктивного преодоления барьеров общения, стратегия сотрудничества, компромисса; трансформируются профессионально важные личностные качества и содержательные характеристики подструктуры направленности личности в направлении их социальной желательности, что позволяет говорить о развитии социального интеллекта, социальной рефлексии, коммуникативной толерантности, обеспечивающих проактивное участие и социально одобряемые стратегии поведения в ситуациях поликультурного взаимодействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Поликультурная компетентность, являясь сложным интегративным качеством, формируемым образованием, представляет собой совокупность объективных знаний человека о себе, своей и иных культурах, реализуемых через умения, навыки, формы и модели поведения, позволяющих конструктивно взаимодействовать с представителями различных культур, одновременно выступает условием интеграции субъекта в инокультурные системы и условием, способствующим развитию культурной толерантности, предполагающей признание возможности равноправного существования «другого».

2. Деятельность преподавателя имеет свои специфические особенности, обусловленные тенденциями развития общества, в целом, и образовательных систем, в частности. Одной из особенностей современного образования является ее поликультурный характер, что требует преподавателя вуза наличия в структуре профессиональной компетентности такого компонента как поликультурная компетентность.

3. Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы - сложное структурное образование, интегративное личностное качество, компонент общей и профессиональной культуры, неотъемлемая составляющая профессионализма личности и деятельности преподавателя, представленная совокупностью соответствующих знаний, умений, навыков, опыта отношений и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для поликультурного взаимодействия, реализуемых как культурная толерантность личности.

4. Структура поликультурной компетентности преподавателя высшей школы включает когнитивный, эмоционально-оценочный и коммуникативно-поведенческий компоненты. Когнитивный предполагает знания поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды и знания об эффективных способах социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде. Эмоционально-оценочный отражает эмоциональную включённость в профессиональную деятельность, оценку поликультурной среды и

её субъектов, определяющую возникновение стереотипных эмоциональных реакций, сопровождающуюся эмоциональным принятием или непринятием, эмоциональную отзывчивость, эмоциональную открытость, эмоциональный интеллект. Коммуникативно-поведенческий предполагает наличие умений и навыков, направленных на соблюдение норм и традиций межкультурного взаимодействия, национальных, интернациональных особенностей того или иного народа, общекультурных и ситуативных норм взаимодействия субъектов, принадлежащих к разным культурам. Каждый из рассмотренных компонентов имеет определенные критерии, психологические механизмы, диагностические показатели, необходимые для определения направления развития искомого феномена и получения в качестве предполагаемого результата такого интегративного показателя как культурная толерантность личности.

5. В качестве основных условий развития поликультурной компетентности преподавателей, обучающихся в системе ДПО, на теоретическом уровне рассмотрены – сама система дополнительного профессионального образования, обладающая реальным потенциалом для личностно-профессионального, общекультурного развития субъекта познания, и обеспечивающая возможность самореализации обучаемого, достижения им социальной успешности в поликультурном социуме, и формирование под влиянием программы повышения квалификации новых установок, мотивов и ценностей, способствующих совершенствованию уровня поликультурности преподавателей, необходимой для эффективного функционирования в поликультурной образовательной среде.

6. В процессе обучения под влиянием имеющихся и специально созданных условий у преподавателей на психологическом уровне происходят: расширение и углубление имеющегося практического опыта «взрослого ученика»; развитие рефлексивности; преобразование системы взглядов, операциональных и смысловых профессиональных установок в области поликультурного взаимодействия; удовлетворение потребностей в повышении квалификации, самообразовании и усилении мотивации повышения профессионально-педагогической компетентности; трансформация старых и создание новых

паттернов профессионального поведения и деятельности, необходимых для успешной адаптации преподавателей к поликультурной образовательной среде.

7. Целостное представление об эффективности предложенных психолого-педагогических условиях, особенностях развития под их влиянием содержательных характеристик поликультурной компетентности преподавателей, обеспечивает теоретическая модель, которая включает: а) концептуально-целевой блок (учет психологии личности и деятельности преподавателя высшей школы, принципы, цель, задачи поликультурного образования); б) организационно-содержательный блок (учет структуры ПК и содержание ее компонентов, необходимых для разработки образовательной программы, формы работы, психолого-педагогические условия и этапы развития поликультурной компетентности; в) результирующий блок (уровни сформированности компонентов поликультурной компетентности – низкий, средний, высокий).

8. Эффективность разработанной и реализованной образовательной программы определяется позитивной динамикой уровня сформированности компонентов поликультурной компетентности, что проявилось в следующем:

- *по когнитивному компоненту* отмечается рост показателей ауто- и социорефлексивности, повышение осведомлённости в области поликультурного образования и сформированность умений применять полученные знания на практике, что отражает формирование когнитивной рефлексии как самопонимания, самооценки и самоорганизации своей деятельности, формирующей когнитивную готовность преподавателей к участию в поликультурной образовательной среде за счёт понимания и принятия специфики поликультурного образовательного пространства посредством преобразования житейских знаний в научные;

- *по эмоционально-оценочному компоненту* повышаются показатели интернальности в области достижений и в области межличностных отношений, растёт активность, инициатива, формируется безоценочное эмоциональное реагирование на партнёра по взаимодействию, готовность понимать его эмоциональные состояния; обнаружены тенденции к формированию компонентов эмоционального интеллекта, формированию эмоциональной устойчивости и

эмпатии, обеспечивающих трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия поликультурности среды;

- по коммуникативно-поведенческому компоненту выявлен рост выраженности ведущих мотивов взаимодействия с окружающими, адекватность оценки личностных качеств партнёров по взаимодействию, понимание значимости их мнения и поступков, развитие гибкости и широты кругозора во взаимодействии, адаптивность в межличностной коммуникации, выявлена позитивная динамика в развитии социального интеллекта, социальной рефлексии, коммуникативной толерантности как профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих проактивное участие и социально одобряемые стратегии поведения преподавателя вуза в ситуациях поликультурного взаимодействия.

9. Проведенное экспериментальное исследование позволило установить, что развитие поликультурной компетентности преподавателей высшей школы в системе ДПО приобретает свою специфику под влиянием предложенных психолого-педагогических условий: формирование психологической готовности педагогов к деятельности в поликультурной среде, преобразование имеющихся знаний в научно-обоснованные и их использование в профессиональной практике; создание новых способов восприятия, оценки и интерпретации различных объектов, обладающих признаками принадлежности к иной культуре, и проявление как толерантных, так и интолерантных установок по отношению к другим людям; существование корреляционной зависимости между разными типами субъективного контроля и толерантностью личности; формирование и проявление коммуникативной толерантности, социально одобряемых паттернов коммуникативного поведения под влиянием жизненного, профессионального опыта, специально организованной образовательной и самообразовательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абишева, М. М. Роль дополнительного образования в формировании социально активной личности [Электронный ресурс] / М.М. Абишева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V международной научной конференции – Уфа, 2014. – С. 143-145. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/103/5528/> (дата обращения: 22.01.2023).
2. Абрагимович, М. М. Особенности дополнительного образования взрослых / М. М. Абрагимович // Дополнительное профессиональное образование. – 2007. – № 3 (39). – С. 8-9.
3. Агапов, В. С. Акмеологическая среда профессионального становления преподавателей высшей школы: монография / В. С. Агапов, М. И. Плугина. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – 185 с.
4. Азми, Д. М. Э. Фромм о позитивных и негативных аспектах современной демократии / Д. М. Азми // Государство и право. – 2002. – № 5. – С. 103-107.
5. Айзенк, Г. Интеллект: Новый взгляд / Г.-Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
6. Акмеология / под. общ. ред. А.А. Деркача. – 2-е изд, перераб. – М.: РАГС, 2006. – 422 с.
7. Алферов, А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 36-42.
8. Амбросимов, В. Н. Профессиональные качества преподавателя / В. Н. Амбросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 63.
9. Анализ мировых тенденций развития научно– образовательной деятельности: аналитический обзор / Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Евдокимова Я.Ш. [и др.] // Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ». – Екатеринбург: Уральский университет, 2006. – 135 с.
10. Андриенко, Е. В. Значение высшего образования в становлении

педагогического профессионализма / Е. В. Андриенко // Известия ТРТУ. – 2005. – № 7 (51). – С. 135-136.

11. Антилогова, Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – С. 13-17.

12. Ануфриев, А. Ф. Научное исследование: курсовые, дипломные и диссертационные работы / А. Ф. Ануфриев. – 3-е изд., стер. – М.: Ось-89, 2007. – 112 с.

13. Анцыферова, Л. И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 3-15.

14. Архипова, Т. В. Воспитание толерантности посредством использования наследия Л.Н. Толстого [Электронный ресурс] / Т. В. Архипова. – М.: Московский психолого-социальный институт. Проект «Толерантность». – URL: <http://www.col.ru/mpsi/KOI8/met12.htm> (дата обращения: 22.01.2023).

15. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

16. Асмолов, А. Г. Толерантность как культура XXI века / А. Г. Асмолов // Век толерантности. – 2004. – №7. – С. 4-8.

17. Байбурин, А. К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А. К. Байбурин // Этические стереотипы поведения: сборник статей. – Л.: Наука, 1985. – С. 7-21.

18. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В. И. Байденко // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 35 с.

19. Барабаш, Е. Ю. Психологические аспекты послевузовского дополнительного образования / Е. Ю. Барабаш // Дополнительное образование: современное состояние и перспективы: сборник материалов международной

конференции: – Ставрополь: РИО филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 29-30.

20. Башмакова, Н. И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия [Электронный ресурс] / Н. И. Башмакова, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (дата обращения: 22.01.2023).

21. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога / В. П. Бедерханова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2001. – 218 с.

22. Бекетова, А. П. Развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов в полиязычной образовательной среде вуза / А. П. Бекетова, Т. В. Куприна // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 2. – С. 108-124.

23. Бермус, А. Г. Феноменология образования: от проблем – к решениям: Монография. Ростов-н/Д., 2011. – 218 с.

24. Берулава, М. Н. Гуманизация современного образования / М. Н. Берулава // Образовательные науки и психология. – 2016. – № 3 (40). – С. 45-56.

25. Биологический энциклопедический словарь / под общ. ред. М. С. Гилярова. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 831 с.

26. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

27. Бобнева, М. И. Социальное развитие личности: психологическая проблема [Электронный ресурс] / М. И. Бобнева // Общественные науки и современность. – 1980. – № 1. – С. 89-101. – URL: <https://ons-journal.ru/s086904990000621-5-1-ru-21> (дата обращения: 22.01.2023).

28. Богданова, Е. В. Особенности представления студентов-психологов об эмоциональных переживаниях человека / Е. В. Богданова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2010. – № 12. – С. 155-159.

29. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 469 с.

30. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
31. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан / – СПб: Питер, 2008. – 432 с.
32. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – 2-е изд. – М.: Педагогика 2006. – 458 с.
33. Бранский, В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Петербургская социология. – 1997. – № 1. – С.161.
34. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер; пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А.В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2006. – 213 с.
35. Бутко, Е. Я. Дополнительное образование России. XXI век / Е. Я. Бутко, И. А. Мосичева, В. П. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 3-5.
36. Быченко, Ю. Г. Развитие человеческого капитала в современном обществе / Ю. Г. Быченко // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2013. – № 3. – С. 132-138.
37. Вань, Е. Н. Профессиональная направленность как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] / Е. Н. Вань // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 11. – URL: <https://human.snauka.ru/2017/11/24578> (дата обращения: 22.01.2023).
38. Введенский, В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-31.
39. Вислова, А. Д. К вопросу о личностном потенциале толерантности / А. Д. Вислова // Вестник университета (Государственный университет управления). Серия «Социология и управление персоналом». – 2007. – № 11 (37). – С. 22-24.

40. Вилкова, А. А. Формирование компетентности в области живописи у специалиста-дизайнера в вузе [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вилкова Анна Анатольевна. – Ульяновск, 2007. – 27 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kompetentnosti-v-oblasti-zhivopisi-u-spetsialista-dizainera-v-vuze> (дата обращения: 22.01.2023).
41. Волкова, Н. С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях / Н. С. Волкова // Молодой учёный. – 2012. – № 5 (40). – С. 412-415. – URL: <https://moluch.ru/archive/40/4761/> (дата обращения: 22.01.2023).
42. Воронцова, В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В. Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
43. Восковская, А. С. Педагогическая компетентность преподавателя вуза // А. С. Восковская, Т. А. Карпова // Известия МГТУ «МАМИ». – 2013. – Т.6. – № 1 (15). – С. 160-165.
44. Вышквыркина, М. А. Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира / М. А. Вышквыркина, И. А. Панкратова // Мир науки. Серия «Педагогика и психология». 2016. Том 4, № 3. С. 13-23.
45. Вяликова, Г. С. Теоретико-методологические основы межкультурной коммуникации как социокультурного феномена [Электронный ресурс] / Г. С. Вяликова, Ю. Б. Финикова // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 3 (23). – С. 82-98. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18249845> (дата обращения: 22.01.2023).
46. Гвильдис, Т. Ю. Феномен педагогической рефлексии в контексте системо-мыследеятельностного подхода / Т. Ю. Гвильдис, Т. К. Говорушина // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 43–52.
47. Головей, Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман [и др.]. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.

48. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 300 с.
49. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
50. Гоноболин, Ф. Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1973. – 124 с.
51. Григорьева, Н. А. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: ценностно-смысловой аспект / Н. А. Григорьева, С. Б. Думов // Преподаватель высшей школы в XXI веке: материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Сборник 2. – Ростов-н/Д.: РГУПС, 2003. – С. 11.
52. Губанихина, Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога / Е.В. Губанихина // Молодой учёный. – 2015. – № 4. – С. 556-559.
53. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование и вызовы современности / О. В. Гукаленко, В. П. Борисенков // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 3-11.
54. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем / Л. И. Гурье. – Казань: КГТУ, 2004. – 212 с.
55. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
56. Данилкова, М. П. Потребительская ориентация как негативная тенденция современного общества / М. П. Данилкова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (17). – С. 53-61.
57. Данилова, Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л. Ю. Данилова // Учитель. – 2006. – № 3. – С. 12-15.
58. Данильченко, С. Л. Патриотическое воспитание в России: от теории к практике / С.Л. Данильченко // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2022. – С. 37-42.

59. Даринская, Л. А. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя с позиций гуманитарных технологий / Л. А. Даринская // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 10. – С. 55-58.
60. Даринский, А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16-25.
61. Деречин, А. О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников / А. О. Деречин // Вестник Шадринского гос. пед. университета. – 2013. – № 1 (17). – С. 31-36.
62. Деркач, А. А. Акмеологическая среда высшей школы: монография / А. А. Деркач, И. О. Соловьев. – Воронеж: Научная книга, 2007. – 130 с.
63. Джумагадиева, Г. Р. Развивающие технологии совершенствования профессионального самосознания студентов вузов / Г. Р. Джумагадиева // Акмеология. – 2017. – № 3 (63). – С. 77-83.
64. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
65. Дмитриев, Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-11.
66. Дроздов, С. Ю. Актуальные вопросы стратегии модернизации образования / С.Ю. Дроздов // Проблемы непрерывного профессионального образования в России. – Ростов-н/Д.: РостГМУ, 2011. – С. 80-84.
67. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
68. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – 5-е изд., доп. и расшир. – М., 2009. – 455 с.
69. Екеева, Э. В. Этнокультурная компетентность педагога / Э. В. Екеева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 291-293.
70. Елкина, А. С. Интернационализация деятельности вузов как тенденция развития систем высшего образования: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 / Елкина Анна Сергеевна. – Волгоград, 2010. – 201 с.

71. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
72. Ермаков, П. Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактики. Хрестоматия. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 192-200.
73. Есарева, З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Есарева Зинаида Федоровна. – Л., 1975. – 356 с.
74. Живодрова, Т. А. К вопросу о термине «Поликультурная компетентность» / Т. А. Живодрова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 3. – С. 70-76.
75. Жукова, Т. В. Проблемы кросс-культурной коммуникации студенческой молодёжи: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Жукова Татьяна Витальевна. – М., 2009. – 17 с.
76. Забродин, Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю. М. Забродин. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.
77. Завьялова, И. Ю. Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования / И. Ю. Завьялова, Е. Л. Солдатова // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 93-108.
78. Зауторова, Э. В. Методологические подходы к формированию эмоциональной культуры личности / Э. В. Зауторова, И. Н. Розова // Вестник института ВИПЭ: преступление, наказание, исправление. – 2014. – № 1. – С. 43-46.
79. Зборовский, Г. Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 301 с.
80. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
81. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия / И. А. Зимняя

// Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

82. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. 2-е изд., уточн. и доп. – М.: Тривола, 1994. – 333 с.

83. Иванова, Г. П. Культуросообразное воспитание в вузе: к постановке проблемы / Г. П. Иванова, О. К. Логвинова // Акмеология. – 2017. – № 4 (64). – С. 72-75.

84. Исаев, Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: ПСТГУ, 2013. – 431 с.

85. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 206 с.

86. История мировой культуры / под общ. ред. Л. Т. Левчук. – Киев: Лыбидь, 2009. – 368 с.

87. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 414 с.

88. Казанцева, Г. Н. Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности: на примере студентов музыкального колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Казанцева Галина Николаевна. – Екатеринбург, 2014. – 210 с.

89. Капезина, Т. Т. Тенденции развития Российского высшего образования / Т. Т. Капезина // Вестник Тамбовского университета. – 2016. – Т. 2. – № 4 (8). – С. 38-40.

90. Караванов, А. А. Психологические особенности деятельности преподавателя высшей школы / А. А. Караванов, И. Ю. Устинов // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 57-59.

91. Касьянова, К. М. О русском национальном характере / К. М. Касьянова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 560 с.

92. Каташинских, В. С. Методология исследований тенденций российского высшего образования: типологический подход / В. С. Каташинских // Вестник ПНИПУ. – 2017. – № 4. – С. 81-95.
93. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психол. основам науч. организации труда, учения, спорта / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. – 278 с.
94. Когнитивная психология / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.]; под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: PerSe, 2002. – 478 с.
95. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
96. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 285 с.
97. Колесов, Д. В. Направленность личности / Д. В. Колесов // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 8-21.
98. Колябина, Т. Д. Подготовка педагогических кадров школы к принятию и использованию психологической информации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колябина Татьяна Дмитриевна. – Барнаул, 1996. – 138 с.
99. Кричевский, Р. Л. Психологические аспекты совместной деятельности и общения / Р. Л. Кричевский, М. Р. Битянова. – Курск: КГПИ, 1990. – С. 12-26.
100. Крысько, В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 313 с.
101. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография / Н. В. Кузьмина. – М.: РГБ, 2004. – 144 с.
102. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград: Ленинградский университет, 1970. – 114 с.
103. Куликова, Т. И. Структурно-содержательная модель поликультурной

образовательной среды, профилактика подростковой агрессивности в условиях средней школы [Электронный ресурс] / Т. И. Куликова // Прикладная психология и психоанализ. – 2015. – № 3. – URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 22.01.2023).

104. Куличенко, Ю. Н. Национально-культурные особенности коммуникативного поведения / Ю. Н. Куличенко // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2015. – № 11. – С. 90-92.

105. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

106. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – В.1. – Ч. 1. – С. 48-61.

107. Лидак, Л. В. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: монография / Л. В. Лидак, О. С. Погребная. – Ставрополь: СГПИ, 2008. – 128 с.

108. Лихачев, Д. С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – М.: Наука, 2006. – 334 с.

109. Лужбина, Н. А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Лужбина Наталья Анатольевна. – Барнаул, 2002. – 22 с.

110. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб., 2012. – 319 с.

111. Лызь, Н. А. Основы современной педагогики / Н. А. Лызь. – Ростов-н/Д.: ЮФУ, 2014. – 346 с.

112. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сборник статей. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264-278.

113. Максимова, Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте / Е. Б. Максимова

// Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 3. – С. 148-166.

114. Малькова, З. А. Разорванное образовательное пространство / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 103-110.

115. Манойлова, М. А. Межэтническая толерантность в образовании / М. А. Манойлова // Issues of Multiculturalism and Multilingualism in Modern Education System. – Нарва: Нарвский колледж Тартуского университета, 2008. – С. 34-35.

116. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

117. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова, А.Я. Никонова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

118. Матвеева, Н. М. Я. А. Коменский о воспитании / Н. М. Матвеева. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.

119. Матис, В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Матис Владимир Иванович. – Барнаул, 1999. – 353 с.

120. Матушанский, Г. У. Система непрерывного образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Матушанский Григорий Ушерович. – Калуга, 2003. – 466 с.

121. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. – М.: Нестор-История, 2018. – 454 с.

122. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. О'Салливен. Диагностика социального интеллекта / Е. С. Михайлова. – СПб.: ИМАТОН, 2018. – 55 с.

123. Мозговых, А. В. Теория человеческого капитала Г. Беккера / А. В. Мозговых // Журнал прикладных исследований. – 2018. – № 2. – С. 27-30.

124. Мордашко, М. В. Формирование культуры коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мордашко Мария Владимировна. – Чебоксары, 2005. – 214 с.

125. Морозова, О. П. Профессионально-личностное развитие преподавателя

вуза в системе дополнительного профессионального образования / О. П. Морозова // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – С. 31-37.

126. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2019. – 392 с.

127. Небылицын, В. Д. Темперамент / В. Д. Небылицын // Проблемы психологии индивидуальности. – М.: МПСИ, 2000. – С. 13-21.

128. Некрасов, С. И. Особенности формирования научных знаний [Электронный ресурс] / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова // Научный вестник МГТУГА. – 2008 – № 129. – С. 43-47. – URL: <http://storage.mstuca.ru/handle/123456789/6942> (дата обращения: 22.01.2023).

129. Нечаева, Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нечаева Екатерина Аркадьевна. – Калининград, 2008. – 26 с.

130. Николаева, С. О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками / С. О. Николаева. – М.: Владос, 2003. – 79 с.

131. Новая философская энциклопедия: в 4 томах / под ред. В. С. Степина. – М.: Мысль, 2010. – 744 с.

132. Новикова, И. А. Толерантность как фактор межкультурной адаптации и самореализации студентов многонационального университета / И. А. Новикова // Материалы международной научно-практической конференции – М.: РУДН, 2012. – С. 204-208.

133. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020 с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.01.2023).

134. Обухов, А. С. Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л. С. Выготского / А. С. Обухов //

Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 41-60.

135. Оноприенко, А. В. Тенденции развития высшего образования в России в современных условиях / А. В. Оноприенко // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 12. – С. 12-17.

136. Онушкин, В. Г. Повышение квалификации педагогов в системе непрерывного образования / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин, В. Ю. Кричевский // Вестник высшей школы. – 1988. – № 12. – С. 27-32.

137. Осипова, А. А. Смысловые барьеры в учебном процессе: концепция и технологии преодоления: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Осипова Алла Анатольевна. – Ростов-н/Д., 2017. – 40 с.

138. Палаткина, Г. В. Принципы и условия мультикультурного образования: монография; под ред. Г. В. Палаткиной. – Астрахань: Астраханский университет, 2008. – 137 с.

139. Панасюк, А. Ю. Система повышения квалификации и перестройки кадров / А. Ю. Панасюк. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.

140. Панькин, А. Б. Формирование этнокультурной личности / А. Б. Панькин. – Воронеж: РАО, 2006. – 279 с.

141. Парахина, О. В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России / О. В. Парахина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-2. – С. 445-448.

142. Пашкевич, В. В. Формирование поликультурной компетентности студентов в образовательном процессе университета [Электронный ресурс] / В. В. Пашкевич // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра: Материалы 17-й Международной научно-практической конференции. – Казань, 2023. – С. 304-310. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59663592> (дата обращения: 12.02.2024).

143. Плугина, М. И. Акмеологический алгоритм и технологии профессионального становления преподавателей высшей школы / М. И. Плугина. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. – 498 с.

144. Плугина, М. И. Критерии и показатели готовности будущих

преподавателей к деятельности в поликультурной образовательной среде / М. И. Плугина, И.В. Родионова // Живая психология. – 2018. – Том 5. – № 1. – С. 49-54.

145. Полежаева, М. С. Педагогические условия формирования готовности студентов – будущих учителей к работе в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полежаева Мария Сергеевна. – Владикавказ, 2015. – 22 с.

146. Ильина, Т. Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильина Татьяна Борисовна. – Екатеринбург, 2018. – 213 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagogov-k-rabote-s-detmi-migrantami-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.01.2023).

147. Попова, О. Б. Изучение Я-концепции акцентуированной личности / О. Б. Попова // Акмеология. – 2017. – № 3 (63). – С. 40-42.

148. Посохова, С. Т. Представления современных подростков о культуре/ С. Т. Посохова // Психологические проблемы взаимовлияния культур и целостность личности: материалы 4-й международной конференции по проблемам психологической культуры. – СПб.: СПбГУ, 2009. – С. 58-61.

149. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

150. Родионова, И. В. Поликультурная образовательная среда как предмет научного исследования / И. В. Родионова // Центральный научный вестник. – 2017. – № 6 – С. 12-13.

151. Рожков, М. И. Разработка концептуальных основ воспитания гражданской идентичности ярославских школьников с учетом региональных особенностей / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Т. Н. Сапожникова. – Ярославль: Эдельвейс, 2011. – 268 с.

152. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] / В 2 тт.; Т. 1: А – М.; Гл. ред. В. Г. Панов. – М., 1993. – 607 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001674060> (дата обращения: 22.01.2023).
153. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32-64.
154. Рябышева, Е. Н. Рефлексия как предмет исследования в отечественной психологии / Е. Н. Рябышева // Территория науки. – 2016. – № 4. – С. 17-21.
155. Селюкова, Е. А. Поликультурное воспитание как проблема современного образования [Электронный ресурс] / Е. А. Селюкова // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 15. – С. 2336–2340. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96388> (дата обращения: 22.01.2023).
156. Сергеева, О. А. Особенности воспитания эмоциональной культуры школьников / О. А. Сергеева // Гуманизация образования. – 2009. – № 3. – С. 58-62.
157. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
158. Сибирская, М. П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сибирская Маргарита Павловна. – СПб, 1998. – 357 с.
159. Синякова, М. Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъективно-средовой подход: монография / М. Г. Синякова. – М.: МГОУ, 2011. – 168 с.
160. Синякова, М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве мегаполиса / М. Г. Синякова // Психология и психологическая практика в современном мире: сб. науч. трудов по материалам Международной междисциплинарной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 225-239.

161. Сираева, М. Н. Методы и формы организации поликультурного образования студенческой молодёжи в современном вузе / М. Н. Сираева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 12 (88). – С. 229-233.
162. Словарь иностранных слов. 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 620 с.
163. Смолянинова, О. Г. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов / О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова, Я. М. Дайнеко // Образование и наука. – 2017. – Том 19. – № 4. – С. 84.
164. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 5. – С. 105-124.
165. Солопанова, О. Ю. Мировоззрение личности педагога в координатах науки и искусства / О. Ю. Солопанова, Б. М. Целковников // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 265-277.
166. Старков, Ф. Система дополнительного профессионального образования / Ф. Старков, В. Умрихин // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 57-61.
167. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – С. 4-20.
168. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
169. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала / под ред. А. И. Юрьева. – СПб.: Logos, 2006. – 511 с.
170. Стратегический ответ России на вызовы нового века: монография / под ред. Л. И. Абалкина. – М.: Экзамен, 2004. – 605 с.
171. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко; под ред. Л. Л. Супруновой. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
172. Тарасенко, Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04 /

Тарасенко Лариса Викторовна. – Ростов-н/Д., 2001. – 339 с.

173. Тарханова, И. Ю. Дополнительное профессиональное образование взрослых в контексте социального заказа / И. Ю. Тарханова // Вестник ВятГУ. – 2014. – № 9. – С. 161-165.

174. Тулынина, А. Ю. Содержание структурных компонентов этнической идентичности студенческой молодежи: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Тулынина Анна Юрьевна. – Ростов-н/Д., 2004. – 199 с.

175. Урванцев, Л. П. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе / Л. П. Урванцев, Н. В. Яковлева // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, №4. – С. 98-108.

176. Утенков, А. В. Психолого-педагогические условия коррекции инфантилизма студентов педагогический вузов [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Утенков Алексей Валерьевич. – М., 2014. – 26 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-korreksii-infantilizma-studentov-pedagogicheskikh-vuzov> (дата обращения: 22.01.2023).

177. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.01.2023).

178. Филатова, Н. П. Формирование поликультурной компетентности школьников на основе педагогического проектирования: на материале городской национальной школы Республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Филатова Наталия Петровна. – Якутск, 2009. – 193 с.

179. Фихте, И.-Г. Сочинения в 2 томах. / И.-Г. Фихте. – СПб.: Мифрил, 1993. – 1485 с.

180. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие для вузов / Н. Р. Азизова, Н. А. Савотина, М. И. Бочаров, С. В. Зенкина. – М.: Юрайт, 2018. – 178 с.

181. Хазова, С. А. Поликультурная компетентность педагога: монография / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Майкоп: ЭЛИТ, 2015. – 115 с.
182. Хакимов, Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Хакимов Эдуард Рафаилович. – Ижевск, 2012. – 296 с.
183. Хупсарокова, А. М. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога / А. М. Хупсарокова, Ф. П. Хакунова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 50-55.
184. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
185. Хухлаев, О. Е. Этническая идентичность и значимое социальное окружение индивида (исследование русскоязычного юношества Латвийской Республики) / О. Е. Хухлаев, Т. Э. Руссита // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 11-18.
186. Чертищева, Е. А. Современное развитие системы дополнительного профессионального образования / Е. А. Чертищева // Молодой учёный. – 2020. – № 26 (316). – С. 323-324.
187. Чошанов, М. А. Гибкая техника проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
188. Чумаков, А. Н. Основные тренды мирового развития: реалии и перспективы / А. Н. Чумаков // Век глобализации. – 2018. – № 4. – С. 3-15.
189. Чумаков, В. И. Социокоммуникативная адаптация студентов первого курса в медицинском вузе / В. И. Чумаков, Е. В. Шишкина, И. В. Чумаков // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – Т. 21. – № 5S. – С. 3497.
190. Шаяхметов, Б. Р. Поликультурное воспитание в образовательной среде современной школы [Электронный ресурс] / Б. Р. Шаяхметов. // Молодой ученый. – 2020. – № 16 (306). – С. 333-335. – URL: <https://moluch.ru/archive/306/68960/> (дата обращения: 22.01.2023).
191. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов,

И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

192. Шкатулла, В. И. Образовательное право России: Учебник для вузов / В. И. Шкатулла. – М.: Юстицинформ, 2015. – 774 с.

193. Яковлева, Г. В. Условия развития профессиональной компетентности педагога инновационного образовательного учреждения / Г. В. Яковлева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (4). – С. 898-902.

194. Allport, G. Pattern and growth in personality / G. Ailport. – New York: Holt Rinehart and Winston, 1961. – 593 p.

195. Banks, J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching / J. Banks. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – 360 p.

196. Gadamer, H.-G. On the Problem of Self-Undestending / H.-G. Gadamer / Philosophical Hermeneutical; Translated and edited by D.E. Linge. – Berkeley, Los Angeles, London: Uneversity of California Press, 1977. – P. 44-58.

197. Gordon, M. M. Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins / M. M. Gordon. – New York: Oxford University Press, 1964. – 288 p.

198. Hjerm, M. How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect antiimmigrant attitudes / M. Hjerm, I. J. Sevä, L. Werner // International Studies in Sociology of Education. – 2018. – Vol. 27 (1). - Pp. 42-59.

199. Holland, J. I. Current status of Holland's theory of careers: another perspective / J. I. Holland // Career Development Quarterly. – 1987. – Vol. 36. – Pp. 24-30.

200. Salimzyanova, E. Sh. Future Bilingual Teachers in the Multilingual and Multicultural Educational Space / E. Sh. Salimzyanova // Scientific-Pedagogical Journal National Academy of education named after Y. Altynsarin, MES RK. – 2019. – № 4. – Pp. 67-73.

201. Thorndike, E. L. Intelligence and its uses / E. L. Thorndike. Harper's Magazine. – 1920. – Vol. 140. – Pp. 227-235.

УКАЗАТЕЛЬ ТАБЛИЦ И ИЛЛЮСТРАЦИЙ

№	Название	Страница
Таблица 1	Содержательные характеристики структурных компонентов поликультурной компетентности преподавателя высшей школы	82
Таблица 2	Статистический сравнительный анализ видов толерантности	125
Таблица 3	Соотношение содержания вопросов анкеты и знаний о содержании структурных компонентов поликультурной компетентности	126
Таблица 4	Статистический сравнительный анализ параметров рефлексивности (начальный срез)	135
Таблица 5	Статистический сравнительный анализ параметров интернальности (начальный срез)	138
Таблица 6	Количество упоминаний испытуемыми субъективно переживаемых эмоций в поликультурной среде	142
Таблица 7	Распределение реакций испытуемых на стимул «Представитель другой культуры»	143
Таблица 8	Статистический сравнительный анализ параметров коммуникативной толерантности (начальный срез)	149
Таблица 9	Статистический сравнительный анализ параметров интернальности (контрольный срез)	181
Таблица 10	Статистический сравнительный анализ параметров перцептивно-интерактивной компетентности (контрольный срез)	184
Таблица 11	Статистический сравнительный анализ параметров коммуникативной толерантности (контрольный срез)	185
Таблица Б. 1	Содержание образовательной программы повышения квалификации слушателей системы ДПО «Формирование поликультурной компетентности преподавателей»	218
Таблица В. 1	Тематический план модулей программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей»	221
Таблица Е. 1	Тематический план занятий	225
Таблица Ж. 1	Тематика мероприятий и методы взаимодействия	226
Рисунок 1	Распределение респондентов по величине индекса толерантности (%)	122
Рисунок 2	Распределение респондентов по величине индекса толерантности (средние значения)	123
Рисунок 3	Результаты диагностики респондентов по видам толерантности (%)	124
Рисунок 4	Дифференцирующие признаки понятия «поликультурная среда»	126
Рисунок 5	Дифференцирующие признаки понятия «поликультурная среда» в подвыборках респондентов	127
Рисунок 6	Слова-маркеры в определениях понятия «поликультурная среда»	128
Рисунок 7	Распределение ответов на вопрос «Что такое поликультурная образовательная среда?»	129
Рисунок 8	Определение понятия «поликультурная компетентность»	130
Рисунок 9	Знания, необходимые для функционирования в поликультурной среде	131
Рисунок 10	Представленность значимых качеств субъекта поликультурной среды (чел.)	132

Рисунок 11	Выраженность и направленность рефлексии на выборке респондентов (начальный срез, средний балл)	134
Рисунок 12	Экстернальность / интернальность на выборке респондентов	136
Рисунок 13	Усредненный профиль уровня субъективного контроля испытуемых по шкалам интернальности (начальный срез, средний балл)	137
Рисунок 14	Отношение испытуемых к интеграции в поликультурную среду	139
Рисунок 15	Распределение ответов респондентов по характеристике «отношения» к возможности жизнедеятельности в поликультурной среде	140
Рисунок 16	Распределение ответов респондентов по критерию «положительные / отрицательные» чувства	141
Рисунок 17	Перцептивно-интерактивная компетентность личности на выборке респондентов (начальный срез, средние значения)	145
Рисунок 18	Коммуникативная толерантность личности на выборке респондентов (начальный срез, средние значения)	147
Рисунок 19	Коммуникативная толерантность личности в подвыборках респондентов (средние значения)	148
Рисунок 20	Теоретическая модель развития поликультурной компетентности преподавателя высшей школы	153
Рисунок 21	Уровень решения задач входного и выходного контроля в экспериментальной и контрольной группах (средний балл)	174
Рисунок 22	Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя выполнения заданий в группах респондентов (средний балл)	176
Рисунок 23	Выраженность и направленность рефлексии на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)	177
Рисунок 24	Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя распознавания эмоций в группах респондентов (средний балл)	179
Рисунок 25	Усредненный профиль уровня субъективного контроля респондентов по шкалам интернальности (контрольный срез, средний балл)	180
Рисунок 26	Результаты сравнения входного и выходного контроля показателя умения читать язык мимики и жестов (средний балл)	182
Рисунок 27	Перцептивно-интерактивная компетентность на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)	183
Рисунок 28	Коммуникативная толерантность на выборке респондентов (контрольный срез, средний балл)	184
Рисунок 29	Динамика показателей тестового контроля сформированности знаний, умений и навыков поликультурной компетентности на выборке респондентов (средний балл)	186
Рисунок 30	Выраженность показателей для компонентов поликультурной компетентности на выборке респондентов (средний балл)	187
Рисунок 31	Различия между экспериментальной и контрольной группами по параметрам поликультурной компетентности (баллы)	188

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета на выявление уровня осведомленности преподавателей в области поликультурного образования

Вопрос 1. «Что такое поликультурная среда?».

Вопрос 2. «Какие признаки среды определяют её поликультурный характер?».

Вопрос 3. «Что такое поликультурная образовательная среда?».

Вопрос 4. «Какие признаки образовательной среды определяют её поликультурный характер?».

Вопрос 5. «Что такое поликультурная компетентность?».

Вопрос 6. «Какие знания необходимы человеку для комфортного функционирования в поликультурной среде?».

Вопрос 7 «Какими личностными качествами необходимо обладать для функционирования в поликультурной среде?».

Вопрос 8. «Можно ли научиться оптимальному поведению в поликультурной среде?».

Вопрос 9. «Как Вы относитесь к возможности / необходимости жить в поликультурной среде?».

Вопрос 10. «Какие чувства Вы испытываете, находясь в поликультурной среде?».

**Образовательная программа повышения квалификации слушателей
системы ДПО «Формирование поликультурной компетентности
преподавателей»**

**Таблица Б. 1 – Содержание образовательной программы повышения
квалификации слушателей системы ДПО «Формирование поликультурной
компетентности преподавателей»**

Целевое назначение программы	Цель программы: развитие поликультурной компетентности преподавателей вуза в условиях ДПО		
	Задачи программы:		
	Формирование когнитивной готовности к деятельности преподавателя высшей школы в условиях поликультурной образовательной среды.	Формирование эмоциональной культуры личности преподавателя высшей школы, отражающей его отношение к ситуации и субъектам поликультурного взаимодействия.	Формирование профессионально значимых личностных качеств преподавателя высшей школы, необходимых для проактивного участия в ситуациях поликультурного взаимодействия.
Содержание программы и диагностируемые характеристики	Модули программы		
	Поликультурная осведомлённость субъекта образовательной деятельности	Эмоциональная культура личности	Коммуникативно-поведенческая культура личности
	Формы реализации: аудиторные (лекционные, практические занятия, тренинги, арт-педагогические технологии, педагогическая фасилитация) и внеаудиторные (самостоятельная работа, отчёты).		
	Психологические условия развития поликультурной компетентности в процессе обучения слушателей		
	Развитие когнитивной рефлексии как самопонимания, самооценки и самоорганизации, обеспечивающей переход житейских знаний, относящихся к поликультурности социальной среды, в научные.	Формирование эмоциональной устойчивости и эмпатии, обеспечивающих трансформацию сложившихся негативных стереотипов восприятия в позитивные и формирование установок безоценочного принятия различных объектов, обладающих признаками	Развитие социального интеллекта и коммуникативной толерантности, обеспечивающих проактивное участие и социально одобряемые стратегии поведения в ситуациях поликультурного взаимодействия.

		принадлежности к поликультурной среде.	
--	--	---	--

Продолжение таблицы Б.1

Содержание программы и диагностируемые характеристики	Этапы развития и диагностируемые характеристики поликультурной компетентности (покомпонентно)		
	1. Диагностика степени поликультурной осведомлённости и поликультурной грамотности. 2. Формирование понимания значимости поликультурной компетентности. 3. Приобретение и рефлексивная переработка поликультурных знаний. 4. Закрепление полученного поликультурного опыта.	1. Диагностика представлений об эмоциональной культуре личности. 2. Формирование способности к эмпатии. 3. Приобретение опыта преодоления стереотипов эмоционального отношения к другим. 4. Рефлексия опыта эмоциональной устойчивости личности.	1. Диагностика сформированности навыков культуры коммуникативного поведения в поликультурной среде. 2. Отработка навыков активного, адаптивного и рефлексивного поведения в поликультурной среде. 3. Рефлексия способов поведения и взаимодействия в поликультурной образовательной среде. 4. Построение конструктивных стратегий поведения в межкультурном взаимодействии.
Актуальные и потенциальные уровни сформированности ПК слушателей	Низкий уровень сформированности компонентов		
	фрагментарное знание и общие представления поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды, некорректное и неглубокое понимание критериев для способов социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, низкая ауто- и социорефлексивность.	слабая эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, заниженная эмоциональная отзывчивость и эмпатийность, поляризованность оценок эмоционального отношения к другим людям, сниженная индивидуально-психологическая устойчивость.	сниженная коммуникативная адаптивность, малый потенциал коммуникативной инициативности и активности, слабо выражена психологическая контактность, отсутствуют или слабо представлены навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, низкий уровень коммуникативной толерантности.

Продолжение таблицы Б.1

Актуальные и потенциальные уровни сформированности ПК слушателей	Средний уровень сформированности компонентов		
	общее понимание и отдельные углублённые представления о поликультурных особенностях страны, региона, вузовской образовательной среды, необходимое, но недостаточное понимание критериев социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, заниженная ауто- и заниженная средняя социорефлексивность.	частичная эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, неярко выраженные эмоциональная отзывчивость и эмпатийность, нестабильность с тенденцией к усреднению оценок эмоционального отношения к другим людям, средние показатели индивидуально-психологической устойчивости.	нестабильная коммуникативная адаптивность, отдельные проявления потенциала коммуникативной активности, ситуативно реализуется психологическая контактность, представлены на адаптивном уровне навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, формирующиеся позитивные тенденции к проявлению коммуникативной толерантности.
	Высокий уровень сформированности компонентов		
	глубокое знание поликультурных особенностей страны, региона, вузовской образовательной среды, корректное и достаточное понимание критериев социально одобряемого поведения в поликультурной образовательной среде, средняя и высокая ауто- и высокая социорефлексивность.	выраженная эмоциональная включённость в поликультурно-ориентированную профессиональную деятельность, развитые навыки эмпатийности и эмоциональной отзывчивости, стабильность в эмоциональном отношении к другим людям и резистентность к её искажению за счёт внешних факторов, высокая психологическая устойчивость.	высокая коммуникативная адаптивность, большой потенциал коммуникативной инициативности и активности, ярко выражена психологическая контактность, сформированы на высоком уровне навыки прогноза и реализации конструктивных межличностных отношений, высокая коммуникативная толерантность.

Учебно-тематический план программы «Формирование поликультурной компетентности преподавателей»

**Таблица В. 1 – Тематический план модулей программы
«Формирование поликультурной компетентности преподавателей»**

№ п\п	Раздел, тема курса	Кол-во часов	Форма организации	Методы взаимодействия
1	2	3	4	5
I модуль: Поликультурная осведомлённость субъекта образовательной деятельности	1.1. Понятие и история возникновения поликультурного образования в России и за рубежом.	4	Проблемная лекция	метод создания положительной мотивации; проблемное изложение;
	1.2. Теоретико-методологические и методические аспекты в сфере поликультурного воспитания личности.	2	Бинарная лекция	демонстрация презентаций; видео метод; метод опорного конспекта; метод предварительного знакомства с материалом; метод предварительной ошибки; рефлексивно-оценочный метод.
	1.3. Структура, содержание поликультурной компетентности современного преподавателя вуза.	6	Педагогический консилиум	проектный метод; демонстрация презентаций; эвристическая беседа; рефлексивный метод.
II модуль: эмоциональная культура	2.1. Поликультурная компетентность как личностное образование (эмоционально-оценочный компонент ПК). Оценка и личностное отношение преподавателей вуза к поликультурной компетентности.	2	Лекция-визуализация	видео метод; беседа; показ презентации; рефлексивный метод.
	2.2. Методы диагностики поликультурной компетентности педагога.	4	Психолого-педагогический практикум	исследовательский метод; статистический метод; тестирование; анкетирование; рефлексивный метод.

1	2	3	4	5
	2.3. Интерактивные психолого-педагогические технологии развития поликультурной компетентности: виды, характеристика, методика применения.	6	Кейс-студия	кейс-метод; эвристическая беседа; проблемная ситуация; рефлексивно-оценочный метод.
	Итого:	12 ч.		
III модуль: коммуни- кативно- поведен- ческая культура	3.1. Особенности общения и поведения преподавателей в ситуации поликультурного образования (коммуникативно-поведенческий компонент ПК). Педагогическая имиджеология в поликультурной образовательной среде вуза.	6	Практическое занятие	метод создания положительной мотивации; ролевое моделирование; метод генерации творческих идей; метод КМД; рефлексивно-оценочный метод.
	3.2. Функции, структура имиджа современного преподавателя в условиях межкультурной коммуникации, способы формирования и развития.	8	Техника «Аквариума», Тренинг сплочения	
	3.3. Модели межкультурного поведения, взаимодействия, продуктивного педагогического общения.	8	Пресс-конференция, прокси тренинг	
	3.4. Формирование межкультурной коммуникации средствами риторики и эристики. Межкультурное творческое сотворчество, саморазвитие.	8	Социально-психологический тренинг, арт-студия	игровой метод; рефлексивный метод; метод ролевого моделирования; техники и методы арт-технологий.
	3.5. Индивидуальная траектория развития поликультурной компетентности педагога.	6	Акмеологический тренинг, арт-студия	ролевое моделирование; игровой метод; синквейн; триптих: «Какой(ая) я есть», «Я глазами других», «Каким(ой) хочу стать»; ниткопись; коллаж; ментальная карта; метод проектирования; рефлексивный метод.
	Итого:	36 ч.		
	ВСЕГО:	60 ч.		

Примерные упражнения (к модулям 1-3)

Модуль 1.

Занятие 1. Структура, содержания поликультурной компетентности преподавателя вуза.

Цель: формирование умения моделировать структуру поликультурной компетентности субъектов педагогического сообщества вуза.

Форма контроля: защита проекта модели (презентация) посредством дистанционного обучения.

Задание: разработать модель поликультурной компетентности, содержание деятельности субъекта педагогического сообщества в структуре кластера информационных коммуникаций медицинского вуза.

Требования к представлению и оформлению результатов:

Выполненное задание оформляется в виде презентации. Лучшие варианты моделей будут наглядно представлены на заседании педагогического сообщества.

Модули 2-3.

Занятие 1. Методы диагностики поликультурной компетентности педагога.

Цель: формировать умение адекватно оценивать свои социально-личностные компетенции, лежащие в основе поликультурной компетентности специалиста, использовать на практике соответствующие методы и методики диагностики.

Форма контроля: исследовательская работа. Аналитический отчет результатов самодиагностики поликультурной компетентности специалиста.

Задание: провести самодиагностику по выявлению уровня развития поликультурной компетентности специалиста, руководствуясь следующими методиками: Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; опросник А. Мехрабиана, Н. Энштейна «Способность к эмпатии», Методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей КОС-2 (Б.А. Федоришин, Н.А. Макаровская, С. Михельсон); Опросник УСК (экстраверт, интроверт); тесты «Решительны ли вы», «Обязательный ли вы человек». Обработать полученные результаты, руководствуясь инструкциями к каждой методике.

Требования к представлению и оформлению результатов:

Выполненное задание представить в виде аналитического отчета, который должен включать наглядно-диагностические материалы (диаграммы, графики, таблицы и комментарии к ним), в конце отчета – основные выводы и рекомендации по результатам проделанной самодиагностики.

Занятие 2. Методика проведения социально-психологического тренинга в развитии поликультурной компетентности педагога.

Цель: формировать умение проектировать и моделировать индивидуальную карту траектории развития поликультурной компетентности специалиста с учетом полученных результатов самодиагностики.

Формы контроля: проектная работа.

Задание: разработайте проект индивидуальной карты развития поликультурной компетентности преподавателя с применением социально-психологических упражнений, тренингов, арт-техник, игровых технологий и полученными результатами самодиагностики, представленными в аналитическом отчете.

Требования к представлению и оформлению результатов.

Индивидуальная карта развития может быть представлена в виде таблицы, логической опорной схемы (ЛОС), модели, ментальной карты, коллажа. Также целесообразно написать комментарий к представленной наглядности и сделать общий вывод.

Занятие 3. Арт-педагогические техники в акмеологическом тренинге в работе с педагогами.

Цель: формировать потребность применять арт-техники с целью самосовершенствования основных компонентов поликультурной компетентности специалиста и способов управления стресс-менеджмента.

Форма контроля: креативные задания с применением арт-техник.

Задание: выполните следующие креативные задания с применением арт-техник.

1. Изобразите на рисунке «Диалог культур» современного преподавателя посредством техники «ниткопись» (изотерапия) и сочините к нему синквейн (библиотерапия).

2. Изо терапии: «Триптих» («Я – какой есть», «Я – глазами других», «Я – каким хочу быть», используя техники: рисунок, коллаж, ментальная карта, ниткопись (по выбору), с учетом продуктивного межкультурного взаимодействия. К выполненной работе сделайте краткий комментарий.

Продукты творческой деятельности необходимо оформить в папку «Я – творец», описать каждое задание согласно методическим рекомендациям.

Тематический план занятий с кураторами академических групп студентов

Таблица Е. 1 – Тематический план занятий

№ п\п	Раздел, тема занятия	Кол-во Часов	Форма организации	Методы взаимодействия
1.	Основные понятия и история поликультурного воспитания в сфере высшего образования	4	Телемост	- дискуссия; - метод создания положительной мотивации; - показ презентации; - проблемная ситуация; - рефлексивный метод.
2.	Конструктивные способы межкультурного взаимодействия	2	Педагогический консилиум	- эвристическая беседа; - метод ролевого моделирования; - метод проектов; - метод коллективной мыслительной деятельности; - метод создания положительной мотивации; - рефлексивно-оценочный метод.
3.	Социально-психологический тренинг в формировании поликультурной компетентности педагога	10	Тренинг-студия (серия тренингов)	- тренинг-упражнения; - ролевое моделирование; - рефлексивный метод; - инструктаж.
4.	Методы диагностики и технологии развития поликультурной компетентности преподавателя	10	Игра-практикум	- баскет-метод; - ролевое моделирование; - метод коллективной мыслительной деятельности (КМД); - исследовательский метод; - рефлексивный метод.
5.	Арт-педагогические технологии в формировании межкультурного творческого сотрудничества «Диалог культур»	10	Арт-студия	- техники изотерапии, музыкотерапии, библио-, природотерапия; - игровой метод; - проблемная ситуация; - рефлексивно-оценочный метод; - креативный тренинг.

Тематика кураторских часов и воспитательных мероприятий

Таблица Ж. 1 – Тематика мероприятий и методы взаимодействия

№ п/п	Тематика мероприятий	Форма работы	Методы взаимодействия
I.	Мероприятия для студентов младших курсов		
1.1.	Дружба народов Кавказа	Музыкально-литературная студия	- демонстрация презентации; - эвристическая беседа; - литературного произведения; - проблемная ситуация; - рефлексивный метод.
1.2.	Корпоративная этика вуза условие конструктивного межнационального общения студентов	Кейс-студия	- проблемная ситуация; - исследовательский метод; - эвристическая беседа; - рефлексивный метод.
1.3.	Правила межкультурного взаимодействия	Клуб юных правоведов	- демонстрация презентации; - викторина; - игровой; - рефлексивный.
II.	Мероприятия для иностранных студентов		
2.1.	Волшебный базар (межкультурная дружба)	Тренинг-студия	социально-психологический тренинг.
2.2.	Поликультурная этика. Что это такое?	Игра-диалог	- беседа; - видео практикум; - игровой метод; - рефлексивный.
2.3.	Поликультурный кодекс взаимоотношений преподаватель-студент.	Кейс-студия	- проблемная ситуация; - игровой метод; - эвристическая беседа; - рефлексивный метод.
2.4.	Диалог культур	Арт-клуб	- анкетирование; - техника синквейна, ниткопись и арт-технологий; - чтение художественного слова; - рассказ- беседа; - игровой метод; - рефлексивный метод.
2.5.	Как воспитать толерантного человека	Пресс-конференция	- интервью; - эвристические беседы; - экспресс-анкетирование; - рефлексивный метод; - ролевая игра.

Задачи на определение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов поликультурной компетентности преподавателей

I блок – когнитивный компонент поликультурной компетентности преподавателей.

Задача 1. В студенческой группе, где присутствовали молодые люди разных национальностей и разной религиозной принадлежности, возник вопрос о ношении или запрете хиджабов, так как девушка, приехавшая из Пакистана, была в национальной мусульманской одежде. Не все студенты чувствовали себя комфортно, находясь рядом с ней, она сидела одна за партой. Во время кураторского часа была сделана попытка найти выход из сложной ситуации именно с ценностных позиций: что важнее – образование или хиджаб?

Задание. Выделите проблему (проблемы) из ситуации:

- Асоциальное поведение.
- Вызов общественным нормам.
- Проявление толерантной нетерпимости к людям других национальностей, экстремизма.

Решение. Студентке 17 лет, она приехала из горной деревни (аула), девушка воспитывалась в религиозной семье и считает ношение хиджаба велением сердца служить Аллаху. Скорее всего, на последующих курсах она сменит хиджаб на светскую одежду, поэтому усиливать давление и категорически запрещать не стоит. Можно предложить носить более светлый головной убор.

Задача 2. Индийская женщина, когда наступила беременность, исполнила обряд, направленный на дарование сына. Она усиленно молилась, подносила еду божествам. Во время мытья головы, другая женщина наносила ей на голову ароматическое кокосовое масло, муж делил волосы на две половины и приговаривал, чтобы младенец жил так долго, сколько волос на голове у будущей мамы. В этой стране верят в силу сглаза, и чтобы избежать этой напасти, женщина всячески скрывала свой округлый животик под сари, а также всю беременность старалась не бывать в общественных местах, не фотографироваться и не ходить в одиночку по вечерам.

Все старались окружить её красотой и спокойствием, создать максимально комфортный образ жизни. В конце беременности, непосредственно перед рождением ребенка был совершен ритуал, чтобы роды проходили без осложнений. Обряд провел муж, напевая благоприятные мантры под аккомпанемент музыкального инструмента так, чтобы ребенок, все еще находясь в животе матери, мог слышать приятные звуки. Пришло время, и родилась хорошенькая девочка с красивыми глазами и черненькими волосами. Муж был очень расстроен.

Задание. Объясните, почему отец был очень опечален этим событием.

Решение. Рождение девочек не приветствуется в Индии, потому что, став взрослой, она уйдет в дом к мужу и будет принадлежать его семье. Поэтому как правило – все хотят сыновей, опору родителей в старости.

Задача 3. Наши предки с помощью кукиша отвращали сглаз и порчу, а также отгоняли бесов. Чтобы защитить себя или ребенка от сглаза, следовало незаметно показать кукиш. Считалось, что колдун или ведьма не могут спокойно пройти мимо человека, сложившего в карманах две фиговые листья, и обязательно чем-нибудь себя выдадут. Со временем кукиш поменял значение.

Задание. Какое значение приобрел кукиш в наше время?

Решение. В настоящее время кукиш превратился в неприличный, недопустимый жест, не рекомендуемый в этикетном отношении. А дальноточники этим жестом обозначают камень, застрявший между расположенными рядом покрышками одного колеса.

Задача 4. Находясь в Арабских Эмиратах в командировке, менеджер обратил внимание на красивую молодую женщину, работающую в фирме, с которой было заключено сотрудничество. Утром, в начале рабочего дня, встретив ее в дверях, он вежливо поздоровался и спросил, как у нее дела. Девушка прошла мимо него, не поднимая глаз ничего не ответив.

Задание. Почему арабская девушка ничего не ответила на приветствие?

Решение. Ни в коем случае не следует здороваться с женщиной в Саудовской Аравии. Согласно Шариату, для женщины поздороваться с мужчиной на людях или общаться с кем-нибудь – верх безнравственности.

Задача 5. В общении мы используем жесты, которые кажутся нам привычными и вполне однозначными по смыслу. Однако, порой без всякого злого умысла, можно одним жестом разрушить тонкую грань доверия и понимания. Американский президент Р. Никсон, не желая того, оскорбил арабов: он сложил в кольцо большой и указательный пальцы, т. е. использовал жест, который в США означает «о'кей». Кружок, обозначающий букву «о» в слове о'кей, стал символом, что «все хорошо», и сегодня в западных странах этот жест воспринимается однозначно как одобряющий, положительный жест.

Задание. Что в действиях президента было не так?

Решение. Одинаковые по технике исполнения жесты могут неоднозначно интерпретироваться в разных странах и даже районах одной страны. Жест, приемлемый для Америки, оказался непристойным у арабов.

II блок – эмоциональной компонент поликультурной компетентности преподавателей.

Задача 1. Одна из групп первого курса оказалась состоящей из студентов из Пакистана, Нигерии и Индии. Особенно сложно приходилось двум братьям из Пакистана, их явно недолюбливали. Изучение русского языка давалось им легче, и они старались на занятиях быть первыми во всем. Остальные студенты считали их выскочками, и даже не взяли их в команду по баскетболу.

Задание. Связано ли это с религиозными, этническими или расовыми особенностями, или только с их личными качествами?

Решение. Конечно же, это связано только с их личными качествами. Здесь может иметь место недолюбленность и какие-то лишения в детстве, либо слишком строгие законы в их родной стране.

Задача 2. В Калмыкии была назначена международная конференция психологов. По окончании приглашенные из разных городов были приглашены на традиционное чаепитие. Посиделки проходили весело, с шутками, но один гость из Москвы громко, долго и заразительно смеялся, обращая на себя особое внимание. Молодой психолог из Рязани, удобно расположившись в кресле и сложив руки на животе, в конце церемонии набрал в рот чай и прополоскал.

Задание. Проанализируйте ситуацию и объясните промахи в поведении приглашенных.

Решение. Нельзя громко смеяться, потому что истерический хохот, по народным поверьям, – предвестник беды, несчастья. Нельзя полоскать рот чаем. Для калмыков чай – священная пища, а значит относиться к нему надо с уважением.

Задача 3. В одной из групп студентов медицинского университета, состоящих из выходцев разных стран, была только одна девушка латиноамериканка из Эквадора. Она отличалась от своих согруппниц ярко выраженным эмоциональным поведением, экстравагантным выбором одежды, предпочитая облегающую. Домашнее задание она всегда рассказывала с особой эмоциональностью, и часто в момент запинки произносила: «Э-э, сейчас, подождите», – при этом театральнo жестикулируя. Она часто являлась предметом насмешек и подтруниваний своих друзей, но особо на это не обижалась. Ей нравилось быть в центре внимания, пусть даже такой ценой. Часто опаздывала на урок, эффектно появляясь и обращая на себя внимание. Затем медленно начинала готовиться к уроку, раскладывая учебники и тетради.

Могла во время занятия тихо напевать мелодию. При всем этом она была довольно начитанной, грамотной, схватывала новый материал «на лету».

Задание. Объясните эмоциональность студентки, нарисовав ее психологический портрет, учитывая ее этническое происхождение.

Решение.

Студентка из Латинской Америки. Жители этой страны заметно отличаются от представителей других частей света. Они живут часто не рассудком, а эмоциями. Латиноамериканцы очень музыкальны. Степенность и медлительность в делах здесь считают признаком хорошего тона. Сами эквадорцы совершенно не обидчивы.

Латиноамериканцы сентиментальны, в меру ленивы и совершенно не агрессивны. Учитывая эти особенности, преподавателю следует сделать замечания студентке, когда она нарушает нормы поведения, иногда в шуточной форме, чаще в строгой, так как в целом она все-таки послушна и исполнительна.

Задача 4. Студенты, приехавшие из других стран учиться в Россию, через 1-3 месяца после пребывания в чужой стране объясняют отсутствие домашнего задания и неподготовленность к уроку плохим настроением, реакцией на плохую погоду и депрессией.

Задание. Объясните, почему студенты-иностранцы ссылаются на депрессию?

Решение.

Приехав в новую страну, сначала появляется чувство эйфории, знакомство с новыми людьми, обычаями и т.д. Студент возбужден и окутан восторгом оттого, что у него получилось поступить в вуз. Но через время эйфория начинает сходить на «нет»: появляются бытовые проблемы, начинают раздражать люди, их непонятный язык и культура. Следует учитывать тот факт, что в России погода холоднее, меньше солнца и это сказывается на эмоциональном фоне студентов, в зимний период они вялые и сонливы.

Задача 5. Молодой врач-ординатор медицинского вуза, обучаясь в России, давно не был на родине в Палестине, не видел родителей, братьев и сестер 7 лет, виной тому были события, которые происходили в его стране.

Вопрос. Как вы думаете, какие чувства и эмоции он испытывал все это время?

Решение.

Это эмоциональные состояния: чувство не только тоски, но и вины. Выражается дословно «я уехал, мне отлично, а вот другие страдают». Особенно если на Родине происходят какие-то события, которые меняют жизнь общества, а он уже «вырвался» оттуда, и никак не может помочь своим близким, которые остались в его родной стране.

III блок – поведенческий компонент поликультурной компетентности преподавателей.

Задача 1. В путешествии по Абхазии, группе туристов предложили посетить частный дом, чтобы познакомиться с местными обычаями, традициями и колоритом, увидеть, как живет местное население. Зайдя в дом, один из туристов попросил стакан воды. Однако хозяин принес гостю стакан вина, чем очень удивил пришедших. Одному из туристов очень понравилась коллекция ножей, один из экземпляров так тронул душу мужчины, что он долго не выпускал его из рук. И вдруг, неожиданно для всех, хозяин сказал: «Я вижу, как тебе понравился этот нож, пусть это будет подарком от меня». Гости были смущены, они не ожидали от хозяина дома такого поступка. Но отступать было поздно.

Задание. Объясните ошибку гостя, чего он не должен был делать.

Решение. По абхазским законам хозяин может принести гостю вместо воды вино, оказывая при этом уважение и почет, потому что гостю предлагается только самое лучшее. Не стоит, находясь в доме, восхищаться предметами интерьера. По обычаю хозяин должен подарить понравившуюся вещь.

Задача 2. Чокар приехал в Россию из Индии и стал прилежным студентом. Владея хорошо поставленным голосом, он исполнил песню на русском языке. После концерта, преподаватель поблагодарил его за хорошее выступление, а Чокар, в свою очередь, склонившись, дотронулся до лодыжки преподавателя.

Задание. Объясните, зачем студент это сделал?

Решение: касание чьих-то ног в Индии – знак уважения, обычно предоставляемого старшим, Вы читаете их так сильно, что касание даже их ноги является для вас привилегией.

Задача 3. На проспекте британской авиакомпании, которая осуществляет зарубежные рейсы, поместили следующее предупреждение: «Будьте осторожны – ваша жестикуляция может поставить вас в двусмысленное положение».

Задание. Объясните, чем руководствовалась данная авиакомпания?

Решение. Британцы скупы на жесты, стараются не прикасаться друг к другу и тщательно сохраняют при разговоре дистанцию «вытянутой руки».

Задача 4. Индийские студенты любят поздравлять своих преподавателей с днем рождения, при этом они покупают торт, пепси-колу, после занятия торт торжественно разрезается под песню «Happy Birthday to You» и первый кусочек преподносится преподавателю. Ни в коем случае нельзя брать его левой рукой, даже если вы «левша».

Вопрос. Почему?

Решение. Для индусов (как и в африканской и мусульманской культуре) очень важно брать еду правой рукой, потому что левая считается грязной, нечистой.

Задача 5. Приехав после каникул в Россию из Иордании, Али очень соскучился по университету и своим преподавателям. Увидев своего наставника по русскому языку, он поздоровался и прижал к сердцу правую руку.

Задание. Объясните этот жест.

Решение. В арабских странах этот жест является знаком внимания и глубокого уважения.