

УДК 37.013.43:316.613

Структурно-функциональная модель формирования поликультурной компетентности специалистов образования

Мельник О.А.

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»

В статье определены теоретические подходы к разработке и реализации модели формирования поликультурной компетентности специалистов образования, обоснованы принципы, стратегии, методы обучения и критерии оценки успешного формирования рассматриваемого феномена.

Цель работы – анализ теоретических основ формирования поликультурной компетентности специалистов образования и организационно-педагогических условий эффективного протекания данного процесса в образовательном пространстве дополнительного образования взрослых.

Материал и методы. Методологическую базу исследования составляют компетентностный и социокультурно-интердетерминистский диалогический подходы. Для решения поставленной цели были использованы метод систематизации и концептуализации научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подходы.

Результаты и их обсуждение. Традиционно проблема формирования поликультурной компетентности специалистов образования рассматривается в рамках персонцентрического подхода. В данном исследовании же мы предприняли попытку расширить его рамки за счет включения культурной обусловленности личностно-средово-активностных интердетерминант. Для формирования феномена предложена модель поликультурной компетентности, описаны критерии и выделены структурные компоненты, обоснована прикладная значимость предложенной модели. Концептуальную основу модели составляет совокупность общедидактических и методических принципов. Структура поликультурной компетентности состоит из трех взаимосвязанных компонентов: личностного, средового и активностного. Условиями формирования поликультурной компетентности являются обогащение образовательного пространства учреждений образования социокультурным контекстом, обеспечение комплексного социокультурного сопровождения в ходе обучения, наличие в образовательном процессе диалогического взаимодействия.

Заключение. Получена возможность наиболее эффективно выстроить модель формирования поликультурной компетентности специалистов образования, представляющую собой совокупность закономерных, функционально-связанных компонентов, составляющих целостную систему.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, поликультурное образовательное пространство, модель формирования поликультурной компетентности.

Structurally Functional Model of Shaping Polycultural Competence of Education Specialists

Melnik O.A.

State Institution of Education «Academy of Postdiploma Education»

The article defines theoretical approaches to the development and implementation of the model for shaping polycultural competence of education specialists. The principles, strategies, training methods and criteria for evaluating the successful formation of the phenomenon under consideration are substantiated.

The purpose of the article is analysis of theoretical bases of shaping polycultural competence of education specialists and of organization and pedagogical conditions of the efficiency of the process in the educational environment of further adult education.

Materials and methods. The methodology of the research is the competence approach and the sociocultural and interdeterministic dialogical approach. To reach the aim, systematization and conceptualization of scientific ideas, comparative and system analysis, descriptive and analytical approaches are used.

Findings and their discussion. Traditionally the problem of shaping polycultural competence of education specialists is considered within the framework of the person-centered approach. In this article, we attempted to expand its scope by including the cultural conditioning of the personality-environment-activity interdeterminants. To shape the phenomenon, the model of polycultural competence is proposed, the criteria and structural components are described, and the applied significance of the proposed model is substantiated. The conceptual basis of the model is a set of general didactic and methodological principles. The structure of polycultural competence consists of three interrelated components: personal, environmental and activity. The conditions for shaping polycultural competence are enriching the educational space of educational institutions with a sociocultural context, providing comprehensive socio-cultural support in the learning process, the presence in the educational process of dialogic interaction.

Conclusion. We are able to most effectively build a model for shaping polycultural competence of education specialists, which is a set of regular, functionally related components that constitute an integral system.

Key words: structural-functional model, polycultural education space, model of shaping polycultural competence.

Рассматривая сегодня процесс формирования особого поликультурного образовательного пространства, ученые подчеркивают, что в его условиях появляются новые для профессиональной деятельности специалистов образования проблемы (С.К. Бондырева, В.П. Борисенков, Б.С. Гершунский, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, М.Н. Кузьмин, М.Г. Синякова, Д.И. Фельдштейн и др.). Среди них проблемы адекватной языковой коммуникации, изучения особенностей культуры мигрантов, социализации ребенка и семьи, объединения коллектива детей разных культур и ценностных установок, которые особенно остро

встают перед специалистами образования в силу действия этнических границ как психологического результата универсальной для всего живого тенденции разделять мир на «своих» и «чужих».

Приведенный перечень проблем, возникающих в поликультурном образовательном пространстве и требующих адекватных профессиональных педагогических решений, свидетельствует о необходимости осуществления специалистом образования новых функций. Кроме традиционного ролевого репертуара (предметник, воспитатель, психолог, наставник, лидер, исследователь и т.п.), актуализируются новые профессиональные роли. Сегодня любой специалист

образования, работающий в поликультурном образовательном пространстве, вынужден выполнять функции, связанные с социальной адаптацией детей к поликультурности образовательного пространства и социума, психологической помощью и консультированием детей и их родителей по этнопсихологическим и этнокультурным проблемам, предотвращением и урегулированием этнокультурных конфликтов, а также организацией особой среды, нейтрализующей негативные влияния психогенетического и социогенетического факторов и благоприятной для творческого взаимодействия и взаимообогащения.

Таким образом, на основе проведенного нами анализа научной и методологической литературы поликультурная компетентность определяется нами как интегративное свойство, включающее в себя ряд взаимообусловленных и взаимодополняющих личностных, средовых и активностных интердетерминант (знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, опыта, поликультурных качеств), позволяющих личности эффективно взаимодействовать с представителями иных культур (представителями разных рас, национальностей, социальных групп, верований) на всех уровнях межкультурной коммуникации и во всех сферах взаимодействия.

Цель статьи – анализ теоретических основ формирования поликультурной компетентности специалистов образования и организационно-педагогических условий эффективного протекания данного процесса в образовательном пространстве дополнительного образования взрослых.

Материал и методы. Материалом исследования выступили исследования ученых, чьи работы посвящены поликультурной компетентности, так или иначе затрагивающие вопрос структуры данного личностного образования (Ю.В. Агранатан, Г.Б. Минибаева, И.В. Песков, С.А. Хазова, А.М. Хупсарокова, Р.Р. Агадуллин). Методологическую базу исследования составляют компетентностный подход, определяющий сегодня основные направления повышения качества образования и подготовки специалистов образования и социокультурно-интердетерминистский диалогический подход, предполагающий учет диалогичности в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена. Для решения поставленной цели были использованы метод систематизации и концептуализации научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подходы.

Результаты и их обсуждение. Осмысление и анализ теоретических оснований формирования поликультурной компетентности специалистов образования и организационно-педагогических усло-

вий эффективного протекания данного процесса в образовательном пространстве дополнительного образования взрослых открывают перспективу проектирования описываемого процесса на основе авторской теоретической концепции.

Психолого-педагогическое проектирование рассматривается в науке как построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из собственной мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, способы самопроектирования личности [1, с. 142].

Модель мы рассматриваем как «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и взаимоотношения между элементами этого объекта» [2, с. 22].

Необходимость использования моделирования при разработке концепции формирования поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых обусловлена, прежде всего, длительностью, поэтапностью и сложным характером его реализации. Таким образом, под структурно-функциональной моделью формирования поликультурной компетентности специалистов образования мы понимаем схематически обозначенную структуру, ориентированную на решение проблем обучения, воспитания и развития личности специалистов образования в поликультурном аспекте в условиях образовательного пространства учреждений дополнительного образования взрослых.

При построении модели мы руководствуемся системным подходом как направлением методологии научного исследования, в основе которого лежит анализ сложного объекта как целостного множества элементов в совокупности внешних и внутренних отношений и связей между ними. Данная модель представляет собой совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему и позволяющих обеспечить формирование поликультурной компетентности специалистов образования в образовательном пространстве учреждений дополнительного образования взрослых.

Модель включает в себя 6 компонентов: концептуальный, целевой, содержательный, организационный, процессуальный и результативно-продуктивный (рисунок 1).

Концептуальный компонент	Общедагогические принципы		Методические принципы	
	Личностно ориентированный подход; социокультурно-интердетерминистский диалогический подход; андрагогический подход; компетентностный подход; принцип сознательности обучения; деятельностный характер обучения; обучение как творчество.		Принцип коммуникативной направленности обучения; принцип социокультурной направленности обучения; принцип профессиональной направленности обучения; принцип межпредметной интеграции.	
Целевой компонент	Цель – формирование поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых.			
Содержательный компонент	Структура поликультурной компетентности			
	Личностный компонент	Средовый компонент		Активный компонент
	1. Знание о своей и других культурах, основ межкультурной коммуникации, о принципах формирования культурного содержания обучения 2. Знание иностранных языков 3. Позитивная этническая самоидентификация 4. Толерантность сознания 5. Психологическая готовность к работе в поликультурном коллективе	1. Уровень и тип адаптации к новой социокультурной среде, к иным ценностным ориентациям, традициям, ритуалам, нормам поведения, природным условиям, климату и пр. 2. Личностная готовность к переменам 3. Гуманистические ценности, отвечающие принципам поликультурности 4. Толерантность к неопределенности		1. Сформированность навыков межкультурного взаимодействия 2. Владение методами, формами, приемами и техниками работы в поликультурной образовательной среде 3. Гуманистически ориентированный стиль взаимодействия 4. Методическая подготовленность к работе в поликультурной образовательной среде
Организационный компонент	Условия формирования поликультурной компетентности			
	Обогащение образовательного пространства учреждений образования социокультурным контекстом	Обеспечение комплексного социокультурного сопровождения в процессе обучения	Наличие в образовательном процессе диалогического взаимодействия, направленного на формирование культурных ценностей	Организация процесса обучения на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия с использованием технологии интерактивного обучения
Процессуальный компонент	Направления формирования поликультурной компетентности			
	Опыт коммуникации на иностранном языке	Опыт погружения в другую культуру		Опыт позитивных личностных взаимодействий с носителями иной культуры
Результативно-продуктивный компонент	Методы и приемы формирования ПК: коммуникативное обучение (ситуативное общение, интенции, диалоговое обучение); интерактивные методики (тренинги, дискуссии, круглые столы, деловые, ролевые и ситуативные игры)			
	Уровни сформированности поликультурной компетентности: низкий, средний, высокий			
	Ожидаемый результат: переход на более высокий уровень сформированности поликультурной компетентности			

Рисунок 1 – Теоретическая модель формирования поликультурной компетентности специалистов образования.

К **концептуальным основам** формирования поликультурной компетентности специалистов образования относим следующие общедидактические принципы и подходы: личностно ориентированный подход, социокультурно-интердетерминистский диалогический подход, андрагогический подход; компетентностный подход; принцип сознательности обучения, деятельностный характер обучения, обучение как творчество.

Содержание понятия «подход» заключается в наличии определенной позиции, точки зрения, обуславливающей проектирование, исследование, организацию того или иного процесса. «Принцип» нами понимается как требование, имеющее универсальный характер, связанный с фундаментальными закономерностями, заданными с метауровня. Это регулятив, основанный на необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношения ее с реальностью [3, с. 35].

Личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, А.Ю. Белогуров, З.К. Каргиев, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.) предполагает концентрацию внимания специалиста образования на целостной личности человека, заботу о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эстетическими, эмоциональными, творческими возможностями и задатками развития. Анализ работ И.С. Кона, В.А. Петровского, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. дает возможность рассматривать личностно ориентированный подход в обучении как основу организованного иноязычного общения в образовательном процессе, влияющего на профессиональное становление специалиста.

Проведенный нами теоретический анализ позволил выдвинуть в качестве общеметодологического решения разрабатываемый В.А. Янчуком *социокультурно-интердетерминистский диалогический подход*. Суть подхода заключается в многоплоскостном, полилинейном, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного «инсайтирования», предполагающего включение в плоскость анализа аспектов диалогичности, множественности, диатропичности изучаемого феномена. В рамках подхода обосновывается необходимость смены одномерной логики и/или верно/неверно лежащей в основании классической рациональности на постнеклассическую многомерную логику и/или создающую основания для диалога и объединения ресурсов всех участвующих сторон на пути углубления представлений о природе и своеобразии психологической феноменологии (Янчук, 2009, с. 276).

Актуальность использования андрагогического подхода обусловлена особенностями спе-

циалистов образования как субъектов образовательного процесса. Данный подход позволяет учитывать как общие психологические особенности обучения взрослых, так и специфические особенности специалистов образования как представителей профессии. Необходимость построения систем образования взрослых как адаптивных образовательных систем обусловлена социальными переменами и, прежде всего, процессом становления информационного общества и его последствиями: расширением спектра инструментов и видов профессиональной деятельности, утрачивание новизны «багажа знаний» и сократившаяся в связи с этим актуальность знаний специалистов образования для профессиональной деятельности.

В качестве еще одного основополагающего подхода нами предлагается *компетентностный подход*, роль и сущность которого в контексте современных тенденций развития образования рассматривается в предыдущей части нашего исследования. Хотелось отметить, что компетентностный подход в современном образовании является неизбежным средством эффективности обучения; создание обучающих программ и спецкурсов на основе компетентностного подхода позволяет вносить новые тенденции в современную подготовку при повышении квалификации специалистов образования; с помощью специализированных интегрированных курсов повышения квалификации можно формировать компетенции и компетентности, необходимые специалистам образования для осуществления их профессиональной деятельности.

Принцип сознательности обучения обозначен и раскрыт Я.А. Коменским, но до сих пор не утратил своей актуальности. Понимание сущности предметов и явлений является главным условием успешного обучения: «Правильно обучать – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)» [4, с. 383].

Принцип сознательности обучения обуславливает собой следующий принцип – *деятельностный характер обучения*. Концепцию «учения через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи. Основные принципы его системы: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание – следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество [5]. Модель обучения посредством опыта содержит такие компоненты, как рефлексивное наблюдение, непосредственный опыт, абстрактная концептуализация и активное экспериментаторство.

Принцип обучения как творчества (А. Горальски, А.И. Доровской, Я. Лащик и др.) предпо-

лагает постановку и решение системы творческих задач в процессе обучения. Поиск возможных методов и проблематичность предмета его раскрытия делают обучение особым исследовательским процессом, в результате которого происходит добывание знаний, построение обучающимися вместе с преподавателем различных понятий, описывающих изучаемый предмет. В таком обучении важное место занимает моделирование, которое становится той знаковой опорой, которая и позволяет превращать обучение в исследовательскую деятельность обучающихся.

Принцип коммуникативной направленности обучения, основоположниками которого считаются Г. Лозанов (Болгария) и К. Роджерс (США), предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой он гарантированно приводит к реализации коммуникативной цели обучения. Этот принцип предполагает формирование умений, подготовку обучающихся к решению естественных, важных для них задач. В соответствии с принципом коммуникативности образовательный процесс строится как модель процесса общения. Иными словами, это обучение коммуникативной деятельности посредством самой этой деятельности.

Принцип социокультурной направленности обучения (Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, Л.П. Клобукова, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин и др.), в основе которого лежит идея о необходимости подготовки специалистов образования к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации. Социокультурное содержание языкового образования способствует культурному самоопределению обучаемого путем создания у него представлений о мировом культурном пространстве и своем месте в нем. Это является важной педагогической целью наряду с обогащением личности представлениями об общечеловеческих нравственных ценностях, развитием его готовности к диалогу культур.

Принцип профессиональной направленности обучения (М.В. Ляховицкий, Г.В. Парикова, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, Э.Р. Бердникова, В.П. Ивбуле, Н.Р. Мухтарова и др.) предполагает организацию образовательного процесса, при которой обучение не является самоцелью, а рассматривается как средство, максимально приближающее обучаемых к успешной профессиональной деятельности. Особое значение данный принцип имеет при обучении специалистов образования в процессе повышения квалификации, когда количество часов ограничено.

И наконец, *принцип межпредметной интеграции* – необходимое условие для реализации модели формирования поликультурной компе-

тентности – основан, в частности, на том, что интеллектуально-речевая деятельность носит общеобразовательный характер, а поэтому в общем подходе не зависит от конкретного образовательного курса и должна быть направлена на достижение единой цели образования – формирование целостной картины мира. Так же, как и наш мир, представляющий совокупность бесконечных граней, изучение его и функционирование в нем предполагает прикосновение к различным областям научного знания, причем не автономного, а целостного и взаимообусловленного.

Все вышеуказанные методологические подходы выступают в качестве концептуальной основы для реализации структурной модели формирования поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых.

Целевой компонент предложенной нами модели формирования поликультурной компетентности предусматривает, что в процессе обучения в учреждении дополнительного образования взрослых специалисты образования будут проходить определенные этапы с последовательной сменой состояний и соответствующих им уровней поликультурной компетентности: от невыраженного пассивного, в котором специалист только задумывается о необходимости постижения иной культуры, через выраженный пассивный, когда специалист владеет определенными знаниями, характеризуется психологической готовностью к взаимодействию, к активному уровню, выражающемуся в проявленном взаимодействии в поликультурном пространстве.

Реализация целевого компонента предполагает, что в процессе обучения специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых создаются условия для формирования поликультурной компетентности.

Содержательный компонент представляет собой структуру поликультурной компетентности.

В настоящее время многие авторы, анализируя поликультурную компетентность специалистов образования, указывают на следующие важные характеристики: развитость гуманистических и экзистенциальных ценностей, психологическая выносливость и гибкость, позитивная этническая самоидентификация, толерантность.

Вытекающий из концепции А. Бандуры подход, предложенный В.А. Янчуком и основанный на принципе социокультурного интердетерминизма, подчеркивает аспект взаимодетерминации личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в двух других [Янчук 2013, 2015]. Социокультурная интер-

детерминированность выражается в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена.

Обусловленная постоянством активности и ситуативного контекста поликультурная компетентность выражается в личностных детерминантах, в свою очередь отражающихся на восприятии окружающего и характере взаимодействия с ним. Как следствие, сформированность поликультурной компетентности предполагает создание альтернативной среды, способствующей расширению горизонтов мировоззрения, предполагающего обладание альтернативными активностями, способствующими адаптации личности к изменившейся среде [6, с. 306].

На основании вышеизложенного мы выделили ведущие компоненты поликультурной компетентности специалистов образования: личностный, средовый и активностный.

Личностный компонент характеризуется наличием системы знаний в области различных культур и поликультурного образования, которые формируются в процессе обучения специалистов образования, толерантностью сознания, особенностями этнической идентичности, стремлением к саморазвитию в профессиональной деятельности, отношением к возможностям профессионального роста и самореализации в условиях поликультурности. Знаниевый компонент выступает основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, однако он недостаточен для становления профессиональной поликультурной компетентности. Данный компонент формируется в процессе обучения и постоянно развивается в процессе профессиональной деятельности.

Средовый компонент характеризуется системой ценностных ориентаций, адаптацией личности к новой социальной и культурной среде, особенностями противостояния переменам, толерантностью к неопределенности.

Активностный компонент проявляется в стремлении к межкультурному диалогу и умениях осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурной образовательной среды.

Таким образом, проявление поликультурной компетентности специалистов образования в профессиональном взаимодействии выражается в реализации стиля активного, диалогического взаимодействия, базирующегося на демократических принципах гуманистически-ориентированной парадигмы, направленной на достижение культуросообразных целей. При этом необходимы развитые навыки осуществления межкультурной коммуни-

кации; максимальная опора на социокультурный опыт, ценностные ориентации и индивидуальные особенности каждого; креативность; критичность мышления; толерантность; плюрализм и диалогичность; использование интерактивных методов обучения, а также наличие системных знаний в области поликультурного образования. В основе такого профессионального взаимодействия лежит осознание специалистом образования собственно социокультурного опыта, установок и стереотипов, что способствует принятию социокультурного опыта носителей других культур.

Комплекс трех обозначенных компонентов, проявленных в перечисленных показателях, раскрывает структуру поликультурной компетентности специалистов образования в целостности и системности.

Организационный компонент предполагает комплекс условий, разработанных нами с учетом факторов эффективного формирования поликультурной компетентности специалистов образования, а также особенностей проявления поликультурного образовательного пространства Республики Беларусь. Данный комплекс состоит из трех взаимосвязанных условий:

1. *Обогащение образовательного пространства учреждений образования социокультурным контекстом.*
2. *Обеспечение комплексного социокультурного сопровождения в процессе обучения.*
3. *Учитывая интерактивную природу человека и диалогическую природу сознания, мы можем выделить следующий важный фактор формирования поликультурной компетентности специалистов образования – наличие в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых диалогического взаимодействия, направленного на формирование культурных ценностей. Диалогичность в настоящее время является важнейшей качественной характеристикой образования вообще и формирования поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых в частности.*
4. *Организация процесса обучения на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия с использованием технологии интерактивного обучения.*

Процессуальный компонент представлен совокупностью направлений, обеспечивающих комплексный процесс формирования поликультурной компетентности. Изучение факторов, детерминирующих процесс формирования поликультурной компетентности специалистов образования, позволило выделить следующие направления реализации данного процесса: опыт коммуникации на иностранном языке, опыт пребывания в другой культуре, опыт позитивных лич-

ностных взаимодействий с представителями иной культуры.

Опыт коммуникации на иностранном языке реализуется в процессе изучения иностранного языка и коммуникации с представителями других культур на иностранном языке. От того, насколько правильно выстроено приобщение специалистов образования к коммуникации с носителями языка, во многом зависит успешность конечного результата всего процесса формирования поликультурной компетентности. Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из самых важных задач для реализации предложенной модели.

Следующим направлением является *опыт пребывания в чужой культуре*. Для понимания важности данного направления необходимо обратиться к наиболее распространенным типам психологических реакций на другую культуру. Отечественные и зарубежные исследователи психологии межкультурной коммуникации выделяют 3 типа реакций на пребывание в чужой культуре:

1) полное отрицание иноязычной культуры, ведущее к тому, что воспринимающий ее индивид совершенно отгораживается от собственного реального опыта и остается в рамках родной культуры, даже пребывая в другой стране;

2) полное растворение личности в иноязычной культуре, ведущее к потере собственной идентичности и стремлению превратиться в носителя культуры иноязычной;

3) гармоничное сочетание двойной перспективы, способность видения всех происходящих событий как с позиций собственной культуры, так и с позиций культуры иноязычной («медиатор культур») [7, с. 12].

Очевидно, что для формирования поликультурной компетентности первые две крайности абсолютно не приемлемы. Поэтому, говоря об опыте пребывания в чужой культуре, мы имеем в виду не просто физическое нахождение в другой стране, а опыт «проживаемости» культуры.

За непосредственным опытом должны последовать осознанное наблюдение, самонаблюдение и анализ. Рефлексия такого рода должна сопровождаться построением некоей гипотезы происходящего снаружи или во внутреннем мире специалиста образования и ее проверкой в последующем опыте. Сформированные на основе такого процесса теоретические представления о стране и культуре «становятся частью индивидуальной системы координат только после того, как он или она испытает (переживет) их на эмоциональном уровне» (Kohonen, 2001, с. 29).

Таким образом, процесс «проживаемости» содержит такие компоненты, как непосредствен-

ный опыт открытия в себе новых представлений, самонаблюдение за формированием собственных представлений и эмоциональных реакций, их анализ и обозначение в виде понятий, применение приобретенного опыта в новых условиях.

Для осуществления такой последовательности в процессе обучения специалистов образования должна обеспечиваться повторяемость схожих ситуаций: сначала для открытия в культуре или в себе новых качеств, затем для применения открытого, т.е. приобретенного (знания, умения) посредством опыта (например, способности оценивать события двойным образом), в новых ситуациях.

Третьим направлением формирования поликультурной компетентности специалистов образования является *опыт позитивных личностных взаимодействий с носителями иной культуры*. Выстраивание долгосрочных межличностных взаимоотношений с человеком другой культуры – это, безусловно, свидетельство того, что погружение специалиста образования в культуру другой страны, адаптация в ней и умение вести межкультурное взаимодействие проходят успешно.

Организация образовательного пространства учреждения образования в соответствии с принципами поликультурности, когда специалистам образования предоставляется возможность работы на международных семинарах, проходить стажировку в других странах, а также организовывать стажировку представителей других культур и национальностей в своих учреждениях образования, позволяет специалистам образования существенно расширить свой круг общения за счет включения в него носителей не только национальной культуры, но и других культур.

Перечисленные направления формирования поликультурной компетентности могут быть реализованы при использовании следующих методов и приемов работы: коммуникативное обучение (ситуативное общение, интенции, диалоговое обучение); интерактивные методики (тренинги, дискуссии, круглые столы, деловые, ролевые и ситуативные игры). Коммуникативные и интерактивные методики обучения отличаются от традиционных (репродуктивных) методик по следующим критериям:

- обучающиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник группового общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности обучающихся, об их активной позиции;

- участники обучения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;

- использование материала подчиняется задаче индивидуального замысла;

- учебный материал соответствует индивидуальным возможностям личности обучающегося;

- отношения строятся на безоценочности, некритичности (сопереживании и понимании переживаний других).

Результативно-продуктивный компонент предполагает отслеживание эффективности формирования поликультурной компетентности специалистов образования. Под результатом понимается переход на более высокий уровень поликультурной компетентности, представленный в спроектированной модели как способность к эффективному взаимодействию в поликультурном обществе. Для отслеживания динамики исследуемого процесса определены уровни поликультурной компетентности.

Специалисты образования, обладающие низким уровнем сформированности поликультурной компетентности, характеризуются отсутствием либо наличием неосознанных знаний об особенностях поликультурного мира, низким уровнем мотивации к межкультурному взаимодействию, стереотипностью, шаблонностью мышления, бедностью средств установления контактов, неумением принимать решения и избегать конфликтных ситуаций, неумением проводить анализ, определять перспективы культурно-коннотированных фактов и событий. Зачастую уровень адаптации к новой социокультурной и педагогической среде невысок. Специалисты образования не проявляют социальной активности, избегают участия в мероприятиях, круг общения состоит в основном из людей только их национальности.

Средний уровень отличает наличие осознанных знаний об особенностях культур разных стран. Возникает положительная мотивация к межкультурному взаимодействию, однако она еще носит недостаточно устойчивый характер. Появляется способность к анализу культурно-коннотированных ситуаций, результативность коммуникативных действий, но решения принимаются по очевидным сценариям. Расширяется круг общения, в него попадают носители других языков и национальностей, выстраивание межкультурного взаимодействия приобретает осознанный, но часто все еще вынужденный характер. Отмечается рост социальной активности, но для этого необходимо внешнее стимулирование со стороны авторитетного другого.

Специалисты образования с высоким уровнем сформированности поликультурной компетентности демонстрируют большой объем знаний и представлений об особенностях и культурных различиях разных стран. Кроме того, можно наблюдать наличие устойчивой мотивации к межкультурному взаимодействию, обобщению опыта; способность к безоценочному принятию чужого мнения, способность к избеганию конфликтных ситуаций; высокую социальную активность в поликультурном пространстве, творческий подход к решению задач межкультурного взаимодействия. На этом этапе специалисты образования способны прогнозировать ход и результат актов межкультурной коммуникации, проявляют осознанную готовность вступать в межкультурный диалог, умеют определять и налаживать любые межкультурные контакты на основе целеполагания и прогноза.

Заключение. Теоретическая модель формирования поликультурной компетентности специалистов образования позволяет системно и комплексно рассмотреть данный процесс, более глубоко изучить его, обозначить основные направления, этапы и компоненты процесса формирования поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых. Этот процесс представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, позволяющих специалистам образования войти в новую для них языковую и социокультурную среду, успешно адаптироваться в ней и приобрести качества, необходимые для дальнейшего эффективного профессионального взаимодействия в поликультурной образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчаково-Сибирская. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
2. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–24.
3. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А.М. Новиков. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
4. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 656 с.
5. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика, 2000. – 384 с.
6. Янчук, В.А. Четырехмерное пространство постижения психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива. Методология современной психологии / В.А. Янчук; под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2015. – Вып. 5. – С. 293–312.
7. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

Поступила в редакцию 10.04.2017 г.