

Міністерство освіти і науки України  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського

**А. К. СОЛОДКА**

# **КРОСКУЛЬТУРНИЙ ІНТЕГРАТОР**

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

Миколаїв  
«Іліон»  
2014

УДК 008  
ББК 71я73  
С 60

РЕЦЕНЗЕНТИ:

МИРОПОЛЬСЬКА Н. Є., доктор педагогічних наук, професор (Інститут проблем виховання НАПН України);

БЄЛЕХОВА Л. І., доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету;

ЄВДОКИМОВА Н. О., доктор психологічних наук, доцент, зав. кафедрою теоретичної та прикладної психології МНУ імені В. О. Сухомлинського

*Рекомендовано вченою радою Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського як навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів (протокол № 12 від 02.07.2014)*

**Солодка А. К.**

С 60 Кроскультурний інтегратор : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. К. Солодка. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 36 с.

ISBN 978-617-534-266-4

Запропонований посібник розкриває техніку розвитку культурної сприйнятливості на основі використання кроскультурних інтеграторів як ефективних засобів розуміння контексту взаємодії між культурами, передачі інформації про культурні відмінності, полегшення міжособистісних контактів людини в іншокультурному середовищі.

Посібник призначено для студентів та викладачів гуманітарних дисциплін, а також усіх, хто зацікавлений новими методами навчання основ кроскультурної взаємодії.

**УДК 008  
ББК 71я73**

*Навчальне видання*

**СОЛОДКА Анжеліка Костянтинівна**  
**КРОСКУЛЬТУРНИЙ ІНТЕГРАТОР**

*Навчально-методичний посібник  
для студентів вищих навчальних закладів*

---

*Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Ум. друк. арк. 2,1. Тираж 300 пр. Зам. № 534-266.*

**ВИДАВЕЦЬ І ВИГОТОВЛЮВАЧ**  
Товариство з обмеженою відповідальністю фірма «Іліон».  
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1506 від 25.09.2003 р.

ISBN 978-617-534-266-4

© Солодка А. К., 2014

## **З М І С Т**

ПЕРЕДМОВА .....	4
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДУ .....	5
ТЕХНІКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ СПРИЙНЯТЛИВОСТІ .....	12
Кроскультурний інтегратор .....	12
Структура та зміст кроскультурного інтегратора .....	14
Інтерпретація контексту взаємодії: ціннісні культурні виміри .....	16
Шкала культурних вимірів Г. Хофстеде .....	28
Приклад роботи з кроскультурним інтегратором .....	28
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	33

Комп'ютерна програма кроскультурних  
інтеграторів (диск із програмою додається)

## ПЕРЕДМОВА

З кінця ХХ століття тема кроскультурного навчання розвивалася в багатьох напрямках. Науковці та практики прийшли до визнання його необхідності для підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншому культурному середовищі.

Перші програми, створені з метою підготовки людей для взаємодії в іншій культурі, становили «культурне орієнтування» (Brislin, Pedersen, 1976). Розвиток даного напрямку привів до визнання того, що однієї культурної орієнтації недостатньо (Brislin, 1995; Bhawuk, 2000). Для здійснення успішної кроскультурної взаємодії необхідна практика культурно зумовленої поведінки. Новий напрямок було віднесено до галузі кроскультурного навчання (Bhawuk, Brislin, 1992; Landis, Brislin, Hulgus, 1985; Triandis, Brislin, Hui, 1988; Deshpandey, Viswesvaran, 1992), в якому акцент робився на формуванні певних умінь особистості, необхідних для ефективною міжособистісної взаємодії з представниками інших культур (Brislin, Yoshida, 1994). Програми розроблялися експертами і включали широке коло проблемних питань, з якими стикається особистість на перехресті культур (Brislin, Cushner, Cherrie, Yong, 1986; Kim, Triandis, Kagitcibasi, Choi, Yoon, 1994).

Розвиток концепцій навчання від культурного орієнтування – передачі абстрактних знань – до навчання культурно модифікованої поведінки підтверджують той факт, що особистість не може бути підготовлена до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі без належно організованого попереднього навчання, в основі якого лежить розвиток певних особистісних якостей, необхідних для успішної кроскультурної взаємодії.

Розроблені програми кроскультурного навчання вважаються універсальними тільки для англомовних країн, тому постає необхідність розробки сучасних методів підготовки молоді до кроскультурної взаємодії в сучасних умовах української освіти.

Запропонований посібник розвиває у новому вимірі методологічний напрямок створення ефективних засобів розуміння кроскультурного контексту взаємодії, передачі інформації про культурні відмінності, полегшення міжособистісних контактів людини в іншокультурному середовищі.

## ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДУ

Витоками методу можливо вважати антропологічні дослідження зарубіжних учених 50–60 рр. К. Оберг увів поняття «культурного шоку» для опису проблем, з якими особистість стикається в новій культурі. Він визначив його як «стан психологічного дискомфорту, викликаного втратою знайомих знаків і символів соціального оточення» (Oberг, 1960, с. 178).

Поняття «культурного шоку» поставило перед практиками питання про необхідність кроскультурного навчання, яке б допомогло уникнути його негативних проявів. Можливо, вперше був запропонований концептуальний інструмент для вивчення процесу акультурації. Дослідники вивели з цього конструкту формулу успішної адаптації в іншій культурі, і, відповідно, був запропонований критерій оцінювання ефективності навчальних програм.

Слід зазначити, що опис адаптаційного процесу як послідовних фаз інтеграції в нову культуру безпосередньо не вплинув на зміст програм навчання. Тим не менше, він змусив практиків звернути увагу на необхідність обговорення

культурних відмінностей і культурних складових (поведінка, цінності, артефакти тощо), знання яких визначає ефективність взаємодії. Цей конструкт також сприяв формуванню уявлення про культурну дистанцію. Х. Тріандіс установив, що чим більше культурна дистанція між двома культурами, тим більше особистість буде відчувати культурний шок. Були також визначені фактори, що впливають на його прояви: історія конфліктів взаємодіючих культур, знання мови і культури, здатність сприймати іншого як самого себе (Triandis, 1994).

І. Холл представив ще один підхід до вивчення культури, який сприяв розвитку поля кроскультурного навчання на основі вивчення імпліцитних проявів культури (Hall, 1959, 1966). На відміну від імпліцитно-експліцитної теорії культури – теорії «айсберга» (С. Клакхон), він запропонував вивчати культуру на трьох рівнях: формальному, неформальному і технічному. Формальний рівень належить до загальноприйнятої поведінки, неформальний – до неявних, ситуативних моделей поведінки в культурі, технічний – до кодування правил і законів поведінки. Холл запропонував використовувати для вивчення культури поняття часу і простору. Він стверджував, що представники різних культур не тільки розмовляють різними мовами, але й мають «різні сенсорні світи» (Hall, 1966, с. 2). Уживши термін «проксеміка», він розділив просторові дистанції на чотири категорії: інтимну, особисту, соціальну, суспільну. Його робота багато в чому сприяла наповненню змісту кроскультурного навчання. Культурні відмінності, що належать до часу, простору, невербального спілкування, стали центральною частиною багатьох програм.

Іншою інновацією в кроскультурному навчанні було використання контрастивного методу. І. Стюарт використовував цей підхід, щоб продемонструвати діаметрально протилежні моделі поведінки представників різних культур

(Stewart, 1966). Цей метод був цінним для розвитку культурної самосвідомості, оскільки сприяв поетапному усвідомленню особистістю своїх власних культурних цінностей, їх аналізу в контрасті з іншими культурами і, нарешті, давав можливість перейти до взаємодії на основі культурного розуміння. Очевидною слабкістю даного методу була відсутність теоретичних основ, які б пояснювали специфічні культурні особливості.

Розвиток методу аналізу «критичних інцидентів» привів до створення культурних асиміляторів. Важливою частиною змісту програм кроскультурного навчання стало використання сценаріїв повсякденного життя.

Культурний асимілятор як одна з кроскультурних технік навчання поширилась у багатьох країнах світу. Р. Альберт запропонував назвати цей метод «технікою підвищення міжкультурної сенситивності» (*Intercultural sensitizer*) (Albert, 1983), Бріслінін – культурним асимілятором (Brislin, 1995).

У створенні культурних асиміляторів акценти робилися на: 1) міжособистісних відносинах, в яких контрастували рідна і цільова культури, 2) традиціях і нормах іншої культури; 3) контрасті цінностей двох культур; 4) розмаїтті соціальних ситуацій, які можуть бути враховані в повсякденному житті.

Були визначені завдання культурного асимілятора:

- 1) засвоєння ізоморфних атрибуцій, тобто способів інтерпретації поведінки людей представниками інших культур;
- 2) переживання своїх емоційних реакцій в обставинах кроскультурної взаємодії та їх коригування;
- 3) формування установок на толерантну поведінку в іншокультурному середовищі.

Перші культурні асимілятори становили коротку історію взаємодії представників двох культур, у ході якої учас-

ники стикалися з певною проблемою. Кожна історія супроводжувалася 4–5 альтернативними варіантами вирішення проблеми і проханням вибрати найбільш слушну відповідь. Кожен варіант відповіді мав свою інтерпретацію. Використання асимілятора було скеровано на навчання «ізоморфних атрибуцій» – інтерпретацію поведінки з точки зору представників іншої культури (Triandis, 1975).

Розвиток методу культурних асиміляторів здійснювався від простого шаблону правильної поведінки в новому культурному оточенні (культурно-специфічний асимілятор) до його універсальних форм.

Недолік ранніх асиміляторів полягав у тому, що інтерпретація культурно зумовленої поведінки не розкривала когнітивної сторони розуміння культурних відмінностей.

Так, наприклад, японський культурний асимілятор класифікував 57 сценаріїв за наступними категоріями: поведінка в ієрархії, поведінка «збереження обличчя», загальноприйнята групова поведінка і норми суспільної поведінки. Культурні відмінності коментувалися наступними висловлюваннями: «Критика не дозволена у висловлюваннях»; «Від кожного очікується відповідна поведінка» (Triandis, 1989).

Асимілятори для Венесуели, що включають 41 сценарій, описували відмінності в дев'яти областях: відмінності в сприйнятті часу, інтерпретація «так», коли це означає «ні», відмінності у мотивації, відмінності в стандартах соціальної поведінки під час роботи, відмінності в практиках призначення зустрічей тощо (Tolbert, 1990).

Грунтовний аналіз культурно-специфічних асиміляторів Японії і Венесуели, проведений Д. Бавук, підтверджує, що вони мають спільний недолік, що виражається у відсутності змістовних пояснень культурних відмінностей (Bhawuk, 1995).



Для того щоб обґрунтувати теоретичну основу асиміляторів, було необхідне чітке пояснення різних аспектів культурних відмінностей.

У науковій літературі існує багато конкуруючих теорій культурних моделей, які категоризують культуру. І. Холл розділив культури на висококонтекстні і низькоконтекстні (Hall, 1976). Г. Хофстеде розробив теорію, що включає наступні виміри: дистанція влади, мужність, уникнення невизначеності, індивідуалізм, орієнтація в часі, терпимість/стриманість (Hofstede, 1980). Х. С. Тріандіс розвинув теорію індивідуалізму/колективізму (Triandis, 1995). А. П. Фіске визначив універсальні моделі соціальної поведінки (Fiske, 1992). С. Х. Шварц представив теорію універсальної структури цінностей (Schwartz, 1992).

Науковці та практики, які створювали універсальні культурні асимілятори, намагалися подолати недосконалості культурно-специфічних асиміляторів, пропонуючи певні теоретичні основи для їх створення. Х. Тріандіс запропонував теоретичні рамки для культурних асиміляторів, які склалися з 21 вимірювання культурних відмінностей у соціальній поведінці (Triandis, 1994).

Р. Бріслін включив в універсальний культурний асимілятор пояснення 18 культурних вимірів (Brislin, 1995).

Універсальний культурний асимілятор був створений у тому ж форматі, що й культурно-специфічні. Він складався з 100 сценаріїв, які охоплювали такі категорії: занепокоєння або пов'язані з ним емоційні стани, упередження і етноцентризм, час і простір, соціальні ролі, цінності та ін. Незважаючи на те, що ефективність включення теоретичних концептів у структуру асиміляторів очевидна, використання великої кількості культурних вимірів, запропонованих Р. Брісліном і Х. Тріандісом, є складним через труднощі їх запам'ятовування більшістю людей, які в середньому здатні запам'ятати 7–8.

Слід зауважити, що теорія індивідуалізму/колективізму, запропонована Х. Тріандісом, показує, що для теоретичного конструювання асиміляторів можна використовувати меншу кількість вимірювань. Індивідуалізм/колективізм дозволяє охопити чотири універсальних вимірювання соціальної поведінки, виведених емпіричним шляхом: об'єднання/роз'єднання (пріоритет мети), субординація, формальність/неформальність (ступінь взаємозалежності особистості і колективу), очевидність/завуальованість (ступінь свободи особистості) (Triandis, 1995).

Удосконалення культурних асиміляторів через застосування теорії культурних вимірів для тлумачення загальноприйнятої поведінки в певній культурі сприяло більшому розумінню суб'єктивної культури цільової країни.

Необхідно зазначити, що зарубіжні теоретичні дослідження і практичні розробки часто здійснювалися паралельно. Практики вважали дослідження вчених академічними і робили акцент на привабливості форми навчання.

Розроблена Беннетом модель адаптації особистості до іншої культури стала основою для оптимального вибору методів навчання на кожному етапі адаптації. Важливим у його дослідженні є позначені етапи особистісного зростання індивідів у процесі кроскультурної взаємодії. Відповідно до цієї моделі, у процесі успішної кроскультурної адаптації особистість проходить три етноцентричних етапи (заперечення відмінностей; захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи; мінімізація культурних розбіжностей) і три етнорелятивістських етапи (прийняття відмінностей; адаптація до культурних і групових відмінностей, тобто здатність не тільки їх визнавати, але й діяти відповідним чином; інтеграція, тобто застосування етнорелятивізму до власної ідентичності). Дана модель розвитку особистості від етноцентризму до етнорелятивізму визначається як розвиток сензитивності особистості (Bennett, 1986).

Варто зауважити, що ця модель зробила свій внесок у розуміння пізнавальних процесів, що лежать в основі адаптації до іншої культури. На жаль, у ній мало уваги приділялося видам і динаміці процесу адаптації у всій його комплексності, що важливо для цілісного розуміння цього явища.

Незважаючи на певну описовість, концепція кроскультурної сензитивності розглядається як важливий внесок не тільки в теоретичний аналіз процесу адаптації особистості до іншої культури, але і в його практичне застосування в кроскультурному навчанні.

Р. Брісліні і П. Педерсон змістили акцент у кроскультурному навчанні з культурного орієнтування на підготовку і розвиток особистості. Програма кроскультурного навчання стала розглядатися як «навчання культурної самосвідомості і сензитивності» (Brislin R. W., Pedersen, 1976, с. 6).

Усвідомлення власної культурної ідентичності було тією основою, котра дозволяла підвищити ефективність підготовки особистості до взаємодії з іншою культурою.

В останнє десятиліття дослідники зосередилися на впровадженні кроскультурних програм навчання в університетську освіту. Як підтверджують результати численних досліджень, це сприяло поліпшенню міжособистісної взаємодії між представниками різних культур, зміні сприйняття цільової культури, зменшенню переживання культурного шоку і більш ефективному виконанню професійних завдань. Дані дослідження були підкріплені мета-аналізом, в якому ефективність кроскультурного навчання оцінювалася з точки зору розвитку особистості, її сприйняття, її відносин з представниками інших культур, адаптації. Проте даний напрямок дотепер вважається актуальним і продовжує привертати увагу нових дослідників.

## ТЕХНІКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ СПРИЙНЯТЛИВОСТІ

### Кроскультурний інтегратор

Зважаючи на перспективність розробки ефективних методів навчання особистості продуктивної взаємодії з представниками інших культур, новим поглядом на розвиток та вдосконалення методології є розробка культурного інтегратора (*термін автора*). Оскільки метою кроскультурного навчання не є асиміляція людини з іншою культурою, вважаємо, що цей термін більше відповідає стратегічній меті кроскультурного навчання: формування здатності особистості адаптуватися до партнера із взаємодії, змінивши звичну поведінку на поведінку, що схвалюється в культурі партнера по взаємодії, на основі розуміння та інтерпретації його культурних цінностей.

Кроскультурний інтегратор – це метод, спрямований на підвищення культурної сприйнятливості.

Особливістю цієї техніки є не лише розгорнута репрезентативність кроскультурного контексту та способів його інтерпретації, але й акцентування уваги на процесі самовизначення особистості в кроскультурному контексті.

Використання інтеграторів дає змогу учасникам взаємодії навчитися розуміти його контекст, осмислювати власні мотиви поведінки, прогнозувати наслідки своїх учинків та дій інших людей, погоджувати цілі поведінки зі способами їх досягнення.

Культурний інтегратор складається з описів ситуацій, у яких взаємодіють персонажі двох культур і чотирьох інтерпретацій їх поведінки. Це контексти поведінки, за якими спостерігають, та «зворотного зв'язку» – виділення «правильної» інтерпретації та аналізу її особливостей із точки зору представників іншої культури.

У процесі діяльності шляхом застосування кроскультурного інтегратора відбувається усвідомлення та внутрішнє обґрунтування контексту через побудову ланцюжка відповідних суджень та формування відповідного загального висновку. Важливою на цьому етапі стає оцінка особистістю власних суджень: чи відповідають вони прийнятним нормам у цій культурі, чи враховують позицію інших людей, чи співвідносяться з конкретною ситуацією.

Ухваленню рішення передують дослідження ситуації, «зважування» альтернатив і способів дій на основі цілеспрямованого звернення до аналізу відображених в інтеграторі культурних цінностей. Поглиблення в кроскультурний контекст створює підґрунтя для взаємодії внутрішнього особистісного й зовнішнього соціокультурного контекстів. Побудована ситуація кроскультурного контексту мотивує до дії. Розуміння того, що за поведінкою представників іншої культури приховано інші культурні цінності, веде учасників взаємодії до необхідності пошуку їх правильної інтерпретації з метою вибудовування певної лінії поведінки.

Культурні цінності й норми демонструються в інтеграторі не як поняття, а як візуальні моделі конкретної дії, вчинку. Це сприяє глибокому осмисленню ситуації учасниками взаємодії, міри її узагальнення. Реальність персонажів інтеграторів сприяє прояву власної самооцінки учасників взаємодії в кожній конкретній ситуації. Емоційне переживання та роздум під час зіставлення відмінностей у культурних цінностях мотивує до відповідного вчинку. Отже, «вмикається» особистісний контекст кожного учасника взаємодії, відбувається постійне особистісне самовизначення в кроскультурному контексті, знаходження свого місця в ньому, розвиток цього образу та його утвердження.

Розвиток розуміння контексту взаємодії й навичок його інтерпретації логічно зумовлює формулювання самонастанов до інших культур, що повинні ґрунтуватися на дотри-

манні балансу толерантності культурних цінностей (поєднанні позитивного образу свого етносу з емпатичним ціннісним ставленням до інших культур). Самонастанови виконують функції саморегуляції особистістю її майбутньої поведінки в кроскультурних контекстах. Результатом цього є зміна ставлення у внутрішньому контексті, підвищення рівня культурної сприйнятливості.

### **Структура та зміст кроскультурного інтегратора**

Розроблені автором у навчальних цілях кроскультурні інтегратори доцільно згрупувати наступним чином (Solodka, 2013a):

- *сензитивні інтегратори*, що враховують необхідний досвід кроскультурної взаємодії, викликаючи найбільш сильні емоційні реакції, наприклад, тривогу через неадекватність своєї поведінки в новому інокультурному середовищі, нездійснені очікування, неправильну інтерпретацію контексту культури;
- *інформаційно-культурологічні інтегратори*, що спираються на відомості про найбільш малозрозумілі кроскультурні відмінності, наприклад, ритуали, забобони, цінності, рольові структури тощо;
- *когнітивно-аксіологічні інтегратори*, що зосереджують увагу на культурних відмінностях у розумінні та оцінці культурного контексту.

Під час створення кроскультурних інтеграторів необхідно враховувати взаємні стереотипи, особливості комунікативної поведінки, рольові очікування, специфіку культури педагогічного спілкування в різних країнах та ін. Варіанти прогнозованих конфліктних ситуацій можуть бути запозичені з історичних та етнографічних джерел, сучасних засобів масової інформації, а також спостережень дослідників.

Процес створення кроскультурних інтеграторів відбувається за наступними етапами:

1. Відбір критичних ситуацій, що виникають у процесі кроскультурної взаємодії. Інформація добирається з метою уявити ситуації, в яких проявляються або значні, або найбільш значущі ключові відмінності між культурами. Ідеальною можна вважати таку ситуацію, що описує доволі часті випадки взаємодії представників двох культур; що містить конфлікт або відмінності, які найчастіше неправильно інтерпретуються; що дозволяє отримати важливі відомості про нову культуру. У ході підбору ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки тощо.
2. Структуризація фрагментів взаємодії. Будуються абсолютно конкретні епізоди, де діють персонажі, які мають імена та прізвища. Це надає дух «справжнього життя».
3. Виділення контексту ситуації. Підбираються питання про поведінку персонажів у ситуації, акцентується увага на їхніх емоційних і когнітивних реакціях.
4. Відбір інтерпретацій. Найбільш суттєвим є виокремлення альтернативних пояснень культурних контекстів. Уведення альтернативних варіантів ґрунтується на можливій неправильній інтерпретації контексту взаємодії, приписуванні неіснуючих причин поведінки чи результатів діяльності під час сприйняття людьми один одного.
5. Створення повного варіанта інтегратора. Повний варіант містить опис ситуації, питання та чотири варіанти відповіді. Якщо учасник взаємодії вибирає неправильну відповідь, йому необхідно повернутися до ситуації ще раз та вибрати інше пояснення поведінки персонажів. У разі вибору правильної відповіді детально описуються особливості культури (цінності, норми, звичаї тощо), відповідно до яких він діяв.

*Неприпустимим вважається введення до інтерпретації контексту пояснень, покликаних активізувати упередження типу: «Х учинив так, оскільки він не любить усіх представників культури У». З іншого боку, не повинно бути пояснень*

*типу: «Хучинив відповідно до традицій своєї культури», що в ситуації кроскультурної взаємодії сприймаються як одно-значно правильні та не сприяють самостійному пошуку інтерпретацій.*

### **Інтерпретація контексту взаємодії: ціннісні культурні виміри**

Інтерпретації контексту взаємодії відбуваються на основі певної множини цінностей, відповідно до яких одна культура відрізняється від іншої.

Існує чимало цінностей, що дають змогу порівнювати культури. Одна з головних проблем – чи мають вони однакове значення в різних культурах. Навіть за якісного перекладу ми не можемо бути впевнені, що репрезентовані цінності мають однакове значення в різних мовах і культурах. Робота з місцевими їх варіантами у кожній мові й культурі не дає можливості зрозуміти, наскільки вони специфічні та схожі з цінностями в інших культурах. Дослідники цінностей іноді вирішують проблему схожості їх значень шляхом порівняння подібності структури зв'язків між ними всередині кожної культури.

Дослідники культурних цінностей – «узгоджених абстрактних ідей» про те, що вважається хорошим, правильним і бажаним у певній культурі, – прагнули за міжкультурними відмінностями знайти схожість і виділити декілька базових ціннісних вимірів, відповідно до яких культури можна порівнювати (Тромпенаарс, Хемпден-Тернер, Lewis, Rokeach, Hall, Hofstede, Schwartz). Такі параметри називаються культурними вимірами, або вимірами культури. Ціннісні виміри культур охоплюють різну кількість елементів, що регулюють поведінку людини в певній культурі. Однак між ними є дещо спільне: в усіх випадках елементи традиції аналізуються з точки зору стрижневого компонента структури, що



проявляється в них. Цей «стрижневий компонент і є виміром культури» (Стефаненко, 1999).

Для того щоб інтерпретувати контексти кроскультурної взаємодії, учасникам необхідно обмежити низку культурних цінностей невеликим числом вимірів, згідно з якими можна порівнювати культури та прогнозувати дії їх представників.

Серед відомих типологій, що дозволяють за допомогою ціннісних вимірів культури описати та проаналізувати етнокультурну специфіку взаємодії, представлена теорія Хофстеде, що продемонструвала свою концептуальну обґрунтованість, валідність та визнаність застосування в багатьох країнах світу. Ця концепція є результатом багаторічних і досить численних (у цілому близько 60 000 респондентів) досліджень, проведених І. Хофстеде та його колегами більш ніж у 50 країнах усього світу.

Хофстеде класифікував культурні виміри цінностей відповідно до основних проблем, із якими стикається суспільство, організовуючи людську діяльність: соціальна нерівність, стосунки між індивідом і групою, гендерні проблеми, ставлення до невизначеності, у тому числі й контроль за агресією та виявом емоції, орієнтація на минуле, сьогодення та майбутнє. Власне визначені ним ціннісні виміри культур відбивають способи вирішення названих проблем та адаптації до них: *дистанція влади, індивідуалізм/колективізм, маскуліність/фемінність, уникнення невизначеності.*

## ***Ціннісні культурні виміри (за Г. Хофстеде)***

### ***1. Дистанція влади***

Дистанція між індивідом і владою відбиває специфіку відношень залежності в культурі. Сам Хофстеде дає таке визначення: «це межа, до якої не наділені владою члени інститутів та організацій усередині країни приймають той факт, що влада розподілена нерівномірно» (Hofstede, 2005, с. 46).

Дистанція влади є величиною нерівномірного розподілу влади в суспільстві та мірою готовності суспільства прийняти цю нерівномірність у взаємовідносинах між різними елементами. У культурах із високою дистанцією влади остання розуміється як певна належність, що має фундаментальні основи. Відтак представники цього типу культури вважають, що влада – найважливіша частина соціального життя, а носії влади сприймають своїх підлеглих як людей, які суттєво відрізняються від них самих. При цьому в культурах такого типу акцент в основному робиться на примусовій формі влади. Тут високої цінності набувають обов'язковість, відповідальність, авторитарні настанови та жорсткий стиль керівництва. Питання щодо легітимності самої влади в цих культурах є не таким важливим, оскільки в суспільстві приховано побутує переконання, що у світі має бути певна нерівність, де кожен займає своє місце.

У культурах із низькою дистанцією влади домінує точка зору, згідно з якою нерівність у суспільстві має бути зведена до мінімуму. Представники цього типу культур вважають, що ієрархія – це умовне закріплення нерівності людей у суспільстві. Через це там найбільшого значення надається таким цінностям, як рівність у стосунках, індивідуальна свобода та повага до особистості. Підлеглі, у свою чергу, вважають, що вони такі ж люди, як і їх керівники. Відтак взаємодія в цих культурах менш формальна, рівність співрозмовників виражена сильніше, а стиль спілкування більшою мірою має консультативний характер. У таких культурах емоційна дистанція між високопоставленими та їх підпорядкованими є незначною. Відкрита незгода чи активна протидія начальникові також розглядається тут як норма.

До культур із низькою дистанцією влади, згідно з Хофстеде, належать, наприклад, Німеччина, Швеція, Фінляндія, Австрія, з високою – Індія, Китай, Росія.

Основні характеристики культур із високою та низькою дистанцією влади виражаються такими параметрами:

ВИСОКА ДИСТАНЦІЯ ВЛАДИ	НИЗЬКА ДИСТАНЦІЯ ВЛАДИ
Люди, наділені чи не наділені владою, суттєво відрізняються один від одного	Люди, наділені чи не наділені владою, мало чим відрізняються один від одного
Статус і становище в ієрархії є досить важливими	Статус і становище в ієрархії не мають важливого значення
Очікується відкритий прояв привілеїв і символів статусу	Відкритий прояв привілеїв і символів статусу не схвалюється
Люди, наділені великою владою, акцентують на значенні власного статусу	Статус влади не підкреслюється
Критика високопоставлених є не бажаною	Критика високопоставлених є можливою
Основну відповідальність покладено на керівника	Кожна людина несе особисту відповідальність

Саме цей вимір культури надзвичайно важливий для розуміння відмінності культур у стосунках між викладачем і студентами. Стосунки «викладач – студент» є об'єктивно нерівним розподілом влади. Викладач, безсумнівно, має більше знань і вирішальну владу в оцінюванні студентів. В університетських системах із невеликою дистанцією влади – наприклад, у Швеції чи Нідерландах – викладачі схильні до прояву рівності (егалітарності), партнерства в стосунках зі студентами. Вимоги суспільства змушують їх намагатися не виглядати «авторитарними», оскільки це було б представлено як прояв непрофесіоналізму.

Культурну специфіку освіти залежно від рівня дистанції влади представлено в таблиці:

А. К. СОЛОДКА

ВИСОКА ДИСТАНЦІЯ ВЛАДИ	НИЗЬКА ДИСТАНЦІЯ ВЛАДИ
Студенти повинні виражати повагу до викладачів	Повагу потрібно заслужити, вона не залежить від статусу
Студенти можуть ставити запитання, але відповіді не обговорюються	Студентів спонукають до самовираження та висловлювання власних ідей
Усю ініціативу зосереджено у викладача	Викладачі заохочують прояв ініціативи студентів
Студенти проявляють повагу до викладача	Студенти рівноправно спілкуються з викладачем
Публічно заперечувати викладачеві не дозволяється, він не піддається критиці	Студенти мають право заперечувати, сперечатися з викладачем, критикувати
Стосунки ґрунтуються на існуванні взірця	Існує ідеал особистої незалежності, що трансформується в потребу свободи
Викладач проводить заняття. Студентам дозволяється говорити, коли їх запитують	Студенти беруть участь у навчальному процесі, ставлять запитання в разі незрозуміння
У центрі навчального процесу знаходиться викладач, заняття персоналізовано; навчальний матеріал подається як особисте знання викладача	Центром заняття є студент. Подаються факти, що існують незалежно від окремих викладачів
Викладач уособлює модель для наслідування	Викладач є партнером у навчальному процесі

Представники культур із різною дистанцією влади неоднаково сприймають один одного. Людина, яка належить до культури з низькою дистанцією влади, може вважати, що іноземці, тобто носії іншої культури, занадто люблять командувати й непохитні (про людей високого соціального статусу), підлесливі й боязкі (про людей низького соціального становища). Людина, яка належить до культури з високою дистанцією влади, може думати, що іноземці як носії іншої культури є нешанобливими, некоректними, невихованими, а також не вміють проявляти повагу до старших.

## **2. Індивідуалізм/колективізм**

Вимір культур за ознакою *індивідуалізм/колективізм* демонструє, наскільки культура схвалює тісні соціальні зв'язки на противагу індивідуальній незалежності.

Індивідуалістською може називатися культура, в якій індивідуальні цілі її членів важливіші, ніж цілі групові (наприклад, Німеччина, США, Австралія, Великобританія, Канада, Нідерланди, Нова Зеландія). Індивідуалізм характерний для товариств із вільною (нежорсткою) соціальною структурою. У цих культурах перевага надається змаганням та конкуренції, а не кооперації та співпраці. Передусім цінується право кожного на особисту власність, приватну думку, точку зору. Крім того, схвалюється вміння самостійно приймати рішення.

Колективістська культура, навпаки, характеризується тим, що в ній групові цілі домінують над індивідуальними. Колективізм притаманний товариствам зі строгою соціальною структурою, чітким поділом на соціальні групи, усередині яких кожному індивідові гарантовані турбота й увага інших в обмін на беззастережну лояльність до групи. До такого типу культур слід віднести більшість традиційних азійських й африканських культур, а також католицьких країн Південної Європи й Латинської Америки, яких вирізняє підвищена увага до сімейних і громадських стосунків та цінностей.

Цей ціннісний вимір є важливим у розумінні того, як люди сприймають самих себе: незалежними чи взаємозалежними (Triandis, Markus, Kitayama).

Індивідуалістський концепт не включає в себе інших людей, на відміну від колективістського, що складається, наприклад, із членів сім'ї, друзів, колег. Західний світ (США, Великобританія, Австралія, Нова Зеландія та ін.) має незалежний Я-концепт. Люди відчують більш чітку дистанцію між собою та іншими людьми, в тому числі й членами сім'ї.

Народи Азії, Африки, Латинської Америки мають взаємозалежний Я-концепт і відчуття невеликої дистанції між собою та іншими.

Колективістські культури розглядають себе частиною природи. Унаслідок відчуття взаємозалежності взаємовідносин між людьми стосунки між ними та природою є значно ближчими. З іншого боку, індивідуалістські культури незалежні від природи, людей та ситуацій, а тому завжди контролюють усе, що їх оточує, і відчувають велику відповідальність за свою поведінку.

Отже, відмінності в тому, як люди сприймають себе, визначають їх ставлення до інших людей, що зумовлює диференціацію в пріоритетності вибору цілей у соціальному контексті. Колективізм вимагає підпорядкування індивідуальних цілей колективним, тоді як індивідуалізм заохочує людей слідувати своїм власним цілям і навіть змінювати внутрішньогрупові цілі для реалізації перших.

Незалежне сприйняття себе проявляється у взаємодії з суспільством. Люди з незалежним Я-концептом роблять те, що їм подобається, або те, що вони вважають корисним для себе. Вони слідують своїй індивідуальній меті, стосункам, що відбивають їх, бажанням, цінностям, поглядам і менше надають значення нормам соціальної поведінки. У колективістських культурах люди задовольняють не лише свої власні потреби, але й потреби тих людей, яких вони зараховують до своєї групи.

В індивідуалістських культурах соціальний обмін відбувається за принципом рівності. Люди обмінюються «вигодами» й намагаються зберігати баланс цього обміну. Індивідуалізм у соціальному обміні є раціональним. У колективістських культурах міжособистісні стосунки більш тривалі, а тому менш імовірно, що вони зруйнуються через відсутність їхньої ціннісної ефективності. Відтак колективістські культури цінують міжособистісні стосунки як такі й

поєднують їх із нерівним соціальним обміном упродовж довгого часу. Цю особливість можна визначити як почуття «зануреності» в життя інших.

До колективістських культур належать (за Г. Хофстеде) Південна Корея, В'єтнам, Пакистан, до індивідуалістських – США, Голландія, Канада. Україна, у свою чергу, більшою мірою тяжіє до колективістського полюса.

Основними характеристиками колективістських та індивідуалістських культур є:

ІНДИВІДУАЛІЗМ	КОЛЕКТИВІЗМ
Головне – інтереси окремої особистості	Головне – інтереси групи
Важливо виконувати зобов'язання щодо самого себе	Важливо виконувати зобов'язання щодо родини, групи, суспільства
Найстрашніше – втратити самоповагу	Найстрашніше – «втратити обличчя»
Для всіх мають діяти однакові цінності/принципи (універсалізм)	Кожна група має свої внутрішньогрупові цінності (партикуляризм)
Справа важливіша за стосунки	Підтримка партнерських стосунків не менш важлива, ніж успіх справи
Заохочується особистий успіх, особисті досягнення	Заохоченням вважається схвалення з боку групи
Спілкування пряме та відкрите, кожний має власну думку	У спілкуванні намагаються уникнути прямих розбіжностей, важливо знайти спільний погляд
Усі рівні в правах та перед законом	Закони, права та думки регламентуються групою

Уявлення людей про те, наскільки вони відрізняються від інших, формують вертикальний і горизонтальний індивідуалізм/колективізм.

У вертикальному колективізмі/індивідуалізмі людина представляє себе такою, яка відрізняється від інших. Індія

та Китай є прикладами вертикального колективізму. США та Франція – приклади вертикального індивідуалізму. В горизонтальному колективізмі та індивідуалізмі люди сприймають себе такими ж, як інші. Прикладом горизонтального колективізму є Ізраїль, горизонтального індивідуалізму – Швеція та Австралія.

Відмінності між цими культурами в освіті виражаються в таких параметрах:

ІНДИВІДУАЛІЗМ	КОЛЕКТИВІЗМ
Студенти відкрито виражають свою думку та беруть на себе ініціативу	Думка студентів виражає думку всієї групи
Студенти вчаться того, «як учитися», щоб знати, як вийти з будь-якої ситуації	Студенти вчаться того, «як учити», щоб бути гідними членами групи

Колективісти не обов'язково можуть працювати в колективі краще від індивідуалістів. Вони це роблять по-іншому. Чим вище колективізм у культурі, тим важливішими для ефективності роботи групи є стосунки, що сформувалися в ній (Хухлаєв, 2009).

### ***3. Маскулінність/фемінність***

Маскулінність/фемінність відображає цінність досягнень, героїзму, наполегливості та матеріального добробуту чи міжособистісної гармонії, скромності. До маскулінних культур Хофстеде відносить Австрію, Великобританію, Венесуелу, Німеччину, Грецію, Ірландію, Італію, Мексику, США, Швейцарію, Філіппіни, Японію, а до фемінних – Данію, Нідерланди, Норвегію, Португалію, Швецію, Фінляндію тощо. Україна більшою мірою тяжіє до фемінного полюса.

Основними відмінностями між цими культурами є:



## Кроскультурний інтегратор

МАСКУЛІННІСТЬ	ФЕМІННІСТЬ
Великого значення набувають досягнення	Великого значення набувають взаєностунки між людьми
Конкуренція («Перемога є головною. Це єдине, заради чого варто жити!»)	Солідарність, кооперація («Перемога не головна, важливішою є участь!»)
У конфлікті важливо перемогти	Конфлікти вирішуються шляхом компромісів і переговорів
Статус є досить важливим для демонстрації успішності	Для того, щоб бути успішним в очах інших, статус не важливий
Чітко розподілені ролі чоловіків і жінок. Жінки можуть чинити, як чоловіки, якщо є така потреба, але не навпаки	Чіткий розподіл між ролями чоловіків і жінок відсутній; чоловіки можуть бути скромними та м'якими
Кар'єра та досягнення мають велике значення	Велике значення має життєвий рівень
Орієнтація на матеріальний добробут	Орієнтація на людей
Жити, щоб працювати	Працювати, щоб жити

В освіті маскулінність виявляється в двох аспектах: з одного боку, це орієнтація на кращого студента на протизагу орієнтації на середнього та слабого; з іншого – наявність більш яскраво виражених гендерних відмінностей:

МАСКУЛІННІСТЬ	ФЕМІННІСТЬ
Найбільш важливими є елітарність і винятковість	Важливий середній учень
Викладач буде хвалити кращих	Викладач буде хвалити слабого студента, щоб підтримати його
Студенти перебільшують і переоцінюють свої успіхи, адже потрібно бути кращими за інших	Студенти недооцінюють свої успіхи, адже потрібно бути скромними

Показник маскулінність/фемінність впливає на процес взаємодії. У маскулінних культурах переважає схильність до агресивного комунікативного стилю, оскільки змагання є більш важливими, ніж співпраця. Її представники мають

більш сильну мотивацію для досягнення практичних результатів, у роботі вони вбачають сенс життя, а визнання, успіх і конкуренція розглядаються як головні джерела задоволеності роботою. У культурах фемінного типу акцент робиться на взаємній залежності та служінні один одному.

#### **4. Уникнення невизначеності**

Вимір культур за параметром *уникнення невизначеності* означає їх порівняння шляхом виміру допустимих відхилень від установлених ними норм та цінностей.

Уникнення невизначеності є реакцією-відповіддю членів будь-якої культури на загрозу чи небезпеку для себе через незрозумілу або невизначену ситуацію. Процес уникнення передбачає усунення від контактів із людьми, спілкування з якими несе приховану чи безпосередню небезпеку. При цьому стратегії подолання невизначеності в кожній культурі різні та залежать від того, яке значення надавалося невизначеності у відповідній культурі.

У культурах із високим рівнем уникнення невизначеності в ситуації невідомості люди постійно перебувають у стані стресу та відчувають почуття страху. Представники цих культур намагаються уникати незрозумілих ситуацій, спираючись на низку формальних правил, неприйняття відхилень від норми в поведінці. Вони нетерпимо розуміються з людьми з іншим типом поведінки, не приймають будь-які зміни, хворобливо ставляться до двозначності, турбуються про майбутнє й мало схильні до ризику. У їх поведінці яскраво виражається тенденція до внутрішньогрупової згоди. Такі люди мають високий рівень занепокоєння, оскільки займаються питаннями безпеки й охорони, виявляють велику потребу в писемних інструкціях, правилах і законах, що надають їх життю стабільності та визначеності. Представники таких культур віддають перевагу чітким цілям, детальним завданням, жорстким графікам роботи та плану дій.

До культур цього типу відносять Бельгію, Німеччину, Гватемалу, Грецію, Перу, Португалію, Уругвай, Францію, Японію. Україна має досить високий рівень уникнення невизначеності.

У культурах із низьким рівнем уникнення невизначеності люди більшою мірою схильні до ризику в незнайомих умовах, тому їх визначає нижчий рівень стресів і страхів. Вони незадоволені надмірною регламентацією та організованістю життя, надлишком правил та інструкцій. Відтак правила встановлюються ними лише в разі крайньої необхідності. Крім того, такі люди краще відчують себе в неординарних ситуаціях, що відкривають більше можливостей для творчого вирішення різних проблем. Представники цих культур легше сприймають непередбачуваність життя, їх не лякають незрозумілі людські вчинки та новизна ідей, вони терпимо ставляться до всього незвичайного, високо цінують ініціативу. До цієї категорії уналежнюємо культури Данії, Індії, Ірландії, Нідерландів, Норвегії, Сінгапуру, США, Фінляндії, Швеції (за Хофстеде).

У таблиці наведено основні відмінності проаналізованих культур:

НИЗЬКЕ УНИКНЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	ВИСОКЕ УНИКНЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ
Усе, що не відповідає нормам, висміюється чи вважається дивним	Усе, що не відповідає нормам, вважається небезпечним
Спокій, комфорт, уникнення стресових ситуацій	Більше страхів, клопотів і стресу
Агресія та емоційні переживання не демонструються	Агресія та емоційні переживання демонструються та приймаються
Негативне ставлення до усних і писемних розпоряджень	Висока потреба в усних і писемних розпорядженнях
Прийняття розбіжностей	Потреба в досягненні згоди, нетерпимість до людей та ідей, які різняться
Менше формальностей і стандартів	Більше формальностей і стандартів. Різноманітність ритуалів і забобонів

Цей вимір в освіті характеризується спрямованістю вчення: у культурах із високим уникненням невизначеності студенти потребують чіткої інформації та єдиної правильної відповіді. У культурах із низьким – дискусій, відкритих питань.

НИЗЬКЕ УНИКНЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	ВИСОКЕ УНИКНЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ
Студенти готові сприймати відкриті дискусії та неоднозначні відповіді	Студентам необхідна чітка структура та однозначні відповіді
Викладач ініціює дискусію	Викладач повідомляє правильні відповіді
Викладач може сказати: «Я не знаю»	Викладач повинен знати все

### Шкала культурних вимірів Г. Хофстеде

Усі вивчені національні культури мають свій певний індекс. Це положення визначається умовною кількістю балів, отриманою в результаті проведених емпіричних досліджень у конкретній країні. Жодне розмежування країни між полюсами не є позитивним або негативним. Важливим є не абсолютне значення, що має та чи інша культура за будь-яким із чотирьох вимірів, а співвідношення між двома чи більше культурами. Якщо за певним параметром культури знаходяться далеко одна від одної, то саме в цій сфері між ними будуть помітні відмінності. Індeksi культурних вимірів наведені у таблиці.

### Приклад роботи з кроскультурним інтегратором

Інтерпретація відмінностей у культурних цінностях на основі культурних вимірів, розроблених Хофстеде, і використання цієї шкали в кожній конкретній ситуації дає можливість учасникам взаємодії зрозуміти та спрогнозувати поведінку представників інших культур. Створена

## Індекси культурних вимірів за Г. Хофстеде

Країна	Дистанція влади	Індивідуа- лізм	Маскулін- ність	Уникнен- ня неви- значеності
1	2	3	4	5
Швейцарія	34	68	70	58
Сінгапур	74	20	48	8
Швеція	31	71	5	29
Фінляндія	33	63	26	59
США	40	91	62	46
Гонконг	68	25	57	29
Нідерланди	38	80	14	53
Данія	18	74	16	23
Японія	54	46	95	92
Канада	39	80	52	48
Південна Корея	60	18	39	85
Великобританія	35	89	66	35
Люксембург	40	60	50	70
Ірландія	28	70	68	35
Норвегія	31	69	8	50
Нова Зеландія	22	79	58	49
Австралія	36	90	61	51
Німеччина	35	67	66	65
Ізраїль	13	54	47	81
Австрія	11	55	79	70
Бельгія	65	75	54	94
Франція	68	71	43	86
Естонія	40	60	30	60
Іспанія	57	51	42	86
Малайзія	104	26	50	36
Чехія	57	58	57	74
Португалія	63	27	31	104
Угорщина	46	80	88	82
Італія	50	76	70	75

А. К. СОЛОДКА

Закінчення				
1	2	3	4	5
Чилі	63	23	28	86
Мальта	56	59	47	96
Словаччина	104	52	110	51
Китай	80	20	66	30
Таїланд	64	20	34	64
Південна Африка	49	65	63	49
Болгарія	70	30	40	85
Польща	68	60	64	93
Греція	60	35	57	112
Індія	77	48	56	40
Румунія	90	30	42	90
Коста Ріка	35	15	21	86
Росія	93	39	36	95
Тринідад	47	16	58	55
Туреччина	66	37	45	85
Мексика	81	30	69	82
Уругвай	61	36	38	100
Панама	95	11	44	86
Філіппіни	94	32	64	44
В'єтнам	70	20	40	30
Бразилія	69	38	49	76
Індонезія	78	14	46	48
Ямайка	45	39	68	13
Аргентина	49	46	56	86
Сан Сальвадор	66	19	40	94
Перу	64	16	42	87
Марокко	70	46	53	68
Гватемала	95	6	37	101
Пакистан	55	14	50	70
Еквадор	78	8	63	67
Венесуела	81	12	73	76

авторська комп'ютерна програма полегшує використання інтеграторів і охоплює такі країни: Австрію, Англію, Ізраїль, Італію, Китай, Росію, Сербію, США.

Розглянемо на прикладі процес здійснення інтерпретації контексту в одному з культурних інтеграторів.

*Джудіт, студентка зі Східної Європи, пише магістерську роботу в одному з університетів Відня. Їй дуже подобається вчитися в Австрії. Навчання в університеті прикладних наук (University of Applied Sciences) відбувається в невеликих групах з акцентом на обговоренні проблемних питань.*

*Заняття з міжнародного маркетингу завжди проводяться зранку. Джудіт дуже часто запізнюється на 10–20 хвилин через уранішні затори.*

*Коли почався цей курс, стосунки з професором, паном Штерном, були гарними. Але через декілька місяців у неї виникло відчуття, що ставлення з боку професора до неї змінилося. Вона вважає, що їй не слід було бути такою активною. Вона помітила, що професору Штерну не сподобалося, коли одного разу, зустрівши його в автобусі, дівчина підійшла до нього обговорити деякі питання заняття та висловити свою думку.*

*Що може бути причиною зміни ставлення до неї?*

- A. Джудіт дійсно дуже балакуча. В Австрії викладачам не подобається, коли студент бере участь у кожній дискусії на занятті.*
- B. Джудіт не зробила нічого поганого. Можливо, у професора були деякі особисті проблеми, і він був у поганому настрої.*
- B. В Австрії неввічливо запізнюватися на заняття. Час і пунктуальність дуже важливі для австрійців. Професор відчув себе особисто ображеним, оскільки Джудіт запізнюється на кожне його заняття.*

Г. Папу Штерну не сподобалося, коли Джудіт підійшла до нього в автобусі місяць тому. В Австрії студенти не повинні спілкуватися з викладачами неформально за межами університету.

### **Інтерпретація відповідей**

*Ви вибрали варіант А*

Відповідь неправильна. В Австрії викладачі завжди підтримують активні відкриті дискусії на заняттях. Це пояснюється таким ціннісним виміром, як низький індекс дистанції влади в цій культурі (індекс 11 за шкалою Хофстеде). Професор чекає від усіх студентів активної участі та прояву ініціативи на занятті.

*Поверніться до опису ситуації та виберіть іншу відповідь.*

*Ви вибрали варіант Б*

Відповідь неправильна. У ситуації про це немає жодної інформації. Крім того, австрійці не показують свої відчуття на робочому місці, дотримуються нейтральності в міжособистісних соціальних стосунках.

*Поверніться до ситуації та продумайте інший варіант.*

*Ви вибрали варіант В*

Це правильна відповідь. Для австрійців дуже важлива пунктуальність і суворе дотримання дисципліни (індекс уникнення невизначеності відповідає 70 за шкалою Хофстеде). Відтак кожен студент зобов'язаний вчасно приходити на лекцію. Нерозуміння Джудіт відмінностей у культурних показниках часової орієнтації в різних культурах призвело до зміни ставлення до неї. Крім того, професор як представник австрійської культури з високим показником «маскуліності» (79), що виражається у відповідальному ставленні до своїх зобов'язань і роботи, вважає Джудіт безвідповідальною й такою, яка не бажає наполегливо працювати.

*Перейдіть до розгляду іншої ситуації.*



*Ви вибрали варіант Г*

Відповідь неправильна. Зміна ставлення до Джудіт не могла бути зумовлена тим, що вона вирішила поговорити з професором у неформальній обстановці. Австрія належить до культур із низьким індексом дистанції влади (індекс 11), де влада не дає особливих пільг і привілеїв. Цінується освіченість, ідеї та особисті достоїнства, а не статус. У сфері соціальних стосунків перевага надається мінімізації нерівності, її завуальованості, а також особистій ініціативі.

Крім того, австрійська культура є «маскулінною» (показник індексу – 79). Представники таких культур схильні до кропіткої праці та напруженої роботи. Саме в роботі вони вбачають сенс життя. Отже, ймовірно, у професора склалася не найкраща думка про Джудіт у зв'язку з зовсім іншими причинами.

*Поверніться до ситуації та продумайте інший варіант.*

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Институт психологии РАН ; «Академический проект», 1999. — 320 с.
2. Тромпенаарс Ф. Четыре типа корпоративной культуры / Ф. Тромпенаарс, Ч. Хэмпден-Тернер ; пер. с англ. — Минск, 2012. — 370 с.
3. Albert R. D. The intercultural sensitizer or culture assimilator : A cognitive approach / R. D. Albert // Handbook of intercultural training / ed. by D. Landis, R. W. Brislin. — New York etc. : Pergamon Press, 1983. — Vol. 2. — P. 185–217.
4. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett // International Journal of Intercultural Relations. — 1986. — № 10. — P. 179–196.

5. Bhawuk D. P. S. The role of culture theory in cross-cultural training : A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilators / D. P. S. Bhawuk. — University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.
6. Bhawuk D. P. S. Cross-Cultural Training : A Review. Applied Psychology / D. P. S. Bhawuk, R. W. Brislin // An International Review, 2000. — № 49 (1). — P. 162—191.
7. Brislin R. W. The culture general assimilator / R. W. Brislin // In S. M. Fowler (Ed.) Intercultural sourcebook : Cross-cultural training methods. — Vol. 1. — Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1995. — P. 169—178.
8. Brislin R. W. Cross-cultural orientation programs / R. W. Brislin, P. Pederson. — N. Y. : Gardner, 1976.
9. Brislin R. W. Improving intercultural interactions : Modules for cross-cultural training programs / R. W. Brislin, T. Yoshida (Eds.). — Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. — P. 71—22.
10. Fiedler F. E. The culture assimilator: An approach to cross-cultural training / F. E. Fiedler, T. R. Mitchell, H. C. Triandis // Journal of Applied Psychology, 1971. — № 55. — P. 95—102.
11. Fiske A. P. The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations / A. P. Fiske // Psychological Review. — 1992. — № 99. — P. 689—723.
12. Hall E. T. The silent language / E. T. Hall. — N. Y. : Doubleday and Company, 1959.
13. Hall E. T. The hidden dimension / E. T. Hall. — N. Y. : Doubleday and Company, 1966.
14. Hall E. T. Beyond Culture / E. T. Hall. — Garden City, N. Y. Anchor Press, 1976.
15. Hall E. T. Hidden Differences: Studies in International Communication / E. T. Hall, M. R. Yall. — Tokyo : Bungei Shunju, 1987. — 345 p.
16. Hofstede G. Culture's consequence / G. Hofstede. — Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1980.
17. Hofstede G. J. Cultures and Organizations : Software of the Mind / G. J. Hofstede. — New York : McGraw-Hill USA, 1997. — 279 p.
18. Kim U. Individualism and collectivism : Theory, method, and applications / [Kim U., Triandis H. C., Kagitcibasi C., Choi S., Yoon G. (Eds.)]. — Thousand Oaks, CA : Sage, 1994.

19. Landis D. Attribution training versus contact in acculturative learning : A laboratory study / D. Landis, R. W. Brislin, J. Hulgus // *Journal of Applied Social Psychology*, 1985. — №15. — P. 466—482.
20. Lewis R. When Cultures Collide. Managing successfully across cultures / R. Lewis. — London, 1996.
21. Markus H. R. Culture and the self : Implications for cognition, emotion, and motivation / H. R. Markus, S. Kitayama // *Psychological Review*. — 1991. — V. 98. — P. 224—253.
22. Oberg K. Culture shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // *Practical Anthropology*. — 1960. — № 7. — P. 177—182.
23. Rokeach J. The Nature of Human Values / J. Rokeach. — N. Y. : Free Press, 1973.
24. Schwartz S. H. Towards a psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // *J. of Personality and Social Psychology*. — 1987. — V. 53. — P. 550—562.
25. Schwartz S. Value hierarchies across cultures : Taking a similarities perspective / S. Schwartz, A. Bardi // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. — Vol. 32. — P. 268—290.
26. Schwartz S. H. Basic human values : Their content and structure across countries / S. H. Schwartz // In A. Tamayo & J. Porto (Eds.), *Valores e trabalho [Values and work]*. — Brasilia : Editora Universidade de Brasilia, 2004.
27. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values : Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz ; ed. M. P. Zanna // *Advances in experimental social psychology*. — Orlando, FL : Academic, 1992. — V. 25. — P. 1—65.
28. Schwartz S. H. Beyond individualism/collectivism : New cultural dimensions of values / S. H. Schwartz ; eds U. Kim, H. C. Triandis, G. Yoon // *Individualism and collectivism : Theory, method and applications*. — Thousand Oaks, CA : Sage, 1994. — P. 85—119.
29. Solodka A. K. Theoretical backgrounds of cultural assimilator and its usage in cross-cultural education / A. K. Solodka // *European Applied Sciences*, 2013a. — № 4. — P. 88—91.

30. Stewart E. The simulation of cultural differences / E. Stewart // *Journal of Communication*, 1966. — № 16. — P. 291—304.
31. Tolbert A. S. S. Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela / A. S. S. Tolbert. — University of Minnesota, 1990.
32. Triandis H. C. Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes / H. C. Triandis // In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner (Eds.). — *Cross-cultural perspectives on learning*, 1975. — P. 39—77.
33. Triandis H. C. The self and social behavior in differing cultural contexts / H. C. Triandis // *Psychological Review*, 1989. — № 96. — P. 506—520.
34. Triandis H. C. Individualism and collectivism / H. C. Triandis. — Boulder, CO : Westview Press, 1995.
35. Triandis H. C. Culture and social behavior / H. C. Triandis. — New York : McGraw-Hill, 1994.
36. Triandis, H. C. Cross-cultural training across the individualism and collectivism divide / H. C. Triandis, R. W. Brislin, C. H. Hui // *International Journal of Intercultural Relations*, 1988. — № 12. — P. 269—289.