

Баженов О.В., Гвалтук О.І. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД СИСТЕМ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ СЕРЕДНЬОАЗІЙСЬКОГО РЕГІОНУ ПРИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Анотація: Проаналізовано стан і можливість діючих зарубіжних педагогічних підходів щодо формування виховної системи, їх критика та методологічне обґрунтування щодо перспективи втілення у методичні та експериментальні моделі. Всього прочитано та проаналізовано 23 роботи з даної тематики. Виділено методологічні рівні оцінки зусиль на поєднання методів (формального, ціннісного та особисто відповідального) у систему. Остання розглядається з боку критеріїв (пізнавальних та поведінки). Пізнавальні критерії відображаються у практиці застосування словника, та критерії поведінки – у практиці розвитку самоаналізу в процесі співставлення цінностей при конструюванні цілісного образу взаємодії.

Ключові слова: наставництво, взаємодія наставник-вихованець, іноземні студенти з країн Центральної Азії, вищі навчальні заклади України

Методологический обзор систем воспитания студентов из среднеазиатских стран при адаптации к обучению в Украине

Ключевые слова: наставничество, взаимодействие наставник-воспитуемый, иностранные студенты их центральноазиатских стран, учебные заведения Украины.

Methodological review of mentoring systems on adaptation to education of students from Central Asia Region in Ukraine.

Key words: mentoring, mentee-mentor interactions, international students from Central Asia, Ukrainian academies.

В особі контингенту студентів, що приїжджають отримувати вищу освіту із середньоазіатського регіону країн СНД, насамперед з незалежного Туркменістану, викладачі ВНЗ зустрічаються зі своєрідністю прадавньої азійської культури з усіма позитивними й негативними сторонами взаємодії. До позитивних можна віднести можливості утвору нового культурного потенціалу й взаємозбагачення культур і можливості знайти новий "подих" для утвору при збереженні цінностей, що дотепер належать

до основи виховання. До негативних - усі ті моменти непорозуміння щодо цілей і завдань приїзду їх на навчання не тільки на їх власний роздум, але й викладачами, на яких впливає етнічні стереотипи у спілкуванні, що перешкоджають взаємодії, і вихованню міжкультурного середовища [1]. Хоча всі ці моменти - об'єктивні сторони історичного процесу, розгляд яких не входить в наше завдання, так звана суб'єктивна сторона - виділення шляхів, які б дозволили розглядати виховний процес взаємодії у ВНЗ з боку більш оптимального усвідомлення обома сторонами його "закону" і врегулювання розв'язків у рамках навчання - може бути описаний як "методологія" [2]. Таким чином, ми припускаємо дві сторони процесу виховання: об'єктивну, яка, активна відносно взаємодії всіх факторів, у тому числі й пізнавальних, та суб'єктивну, у яку входить усвідомлення завдань і аргументування їх важливості й послідовності при утворі спільності [3, 21]. Процес створення системи можна назвати вихованням, та її усвідомлення в історичному та об'єктивному процесі – методологією. Таким чином, завдання цього розділу можна визначити як: а) опис умов, при яких обидві сторони процесу, що сходяться в діяльності навчання, усвідомлюють виховні зусилля, виявлять активну силу свідомості рівно: представники активної приймаючої сторони в Україні разом зі студентами середньоазіатського регіону, незважаючи на всю об'єктивну відмінність їх; б) усвідомлення усередині своїх культурних "образів"; в) упорядкування тих "рушіїв" свідомості, "понять" або термінологічного словника, які припускають розвиток людини як особистості. Умовою виконання завдання на визначення ролі національного в єдності історичного є пошук детермінант соціального процесу, які впливають на міжнаціональні відносини [4], умовою виконання завдання створення методології розбудови виховної системи – пошук детермінант пізнавального процесу які впливають на витвір образу взаємодії при вихованні, та розв'язання його протиріч на щаблях формального, ціннісного та особистого ставлення до виховання [5, 19].

Огляд попередніх досліджень. До сьогодні існує формальний підхід до створення методології виховної системи. Завдання адаптації студентів азіатського регіону в Україну у вітчизняній педагогіці теоретично досліджена недостатньо повно. Опубліковані результати тільки практичного досвіду кураторства без виділення завдань і засобів побудови системи виховання, у першу чергу визначення рівня готовності при переході від багатоукладної й у той же час авторитарно організованої освітньої системи (наприкладі Туркменістану) до регульованого правовими актами навчання в Україні. У результаті організації виховної системи перешкоджають суб'єктивно оформлені національні стереотипи по шкалах авторитаризму, колективізму, запобігання невизначеності. Необхідне для початкової школи викорінювання або, навпаки, беззастережне прийняття національного початку й припасування під стереотипи сложившейся національної практики не придатне для побудови гнучкої й керованої по цілям дидактики й відповідного їй виховання на основі самоосвіти. Таким чином, розробка виховної системи, щонайменше , визначить і необхідність освітити в правовому полі, оскільки виключить можливість посилення на міжособистісні конфлікти або практики перекладу відповідальності у вихованні засобами перекладу студента в змішані групи. Таким цілям мало відповідають традиційні й національно орієнтовані виховні, а також інноваційно-технологічні системи через їхнє надмірне навантаження на незрозумілі абстракції. У той же час такі системи зберігають інтерес до розвитку колективних форм виховання й відповідних їм методів, можуть бути успішні. Таким вимогам задовольняють різні види деятельности педагогіки. Крім підтримки цього напрямку окремими західними дослідниками на користь такого вибору свідчить багата ініціативами діяльність самих студентів у групі під керуванням кураторів.

Аналізу виховного аспекту діяльності кураторів присвячено чимало робіт у зарубіжній літературі. Понад усе, потрібно приділяти увагу

роботам, що з методологічних позицій аналізують співвідношення у практиці морального виховання моментів детермінізму чи співвідношення особистої відповідальності та свободи волі. Принаймні в останні роки поширилась тенденція до більш толерантного ставлення до можливості вільних дій, відходу від позицій соціального біхевіоризму, притаманного 20 сторіччю. Окрім розвитку так званого компатибілізму (позиція що допускає поєднання теоретичних природознавчих засад детермінізму та відповідальності [6]), яка все ж таки припускає аналогію дій людини з діями комп'ютера, поширюється підхід к припущенню вільного вибору людини не тільки засобів (що характерно для інструменталізму ціннісного підходу), проте й особистого відповідальності за вибір на фоні будь-яких обмежень. Хоча це тільки теоретична розвідка в межах розумового експерименту, та ще й за рахунок деяких притаманних раціональності гносеологічних припущень (зокрема не пізнавальності кінцевих обставин вибору), але в соціальній практиці вже почалось її практичне обґрунтування. Так, поширюється література щодо оцінювання глибини змін в процесі розвитку особистості і аналізуються прийнятні та неприйнятні засади щодо відходу від суцільного контролю (7). На наш погляд серед широкого простору робіт в цієї області більш ретельними є роботи, які зосереджуються на так званій «перспективи себе-створення» (нарраталогічного напрямку), а на роботи більш метафізичного, класичного підходу. Останній вважає за необхідним звертатися до почуттів людини, постулюючи їх основний вплив на взаємодію та виховання [8, 221 ff.] Проаналізуємо більш практичну частину таких робіт, яка зосереджується на створенні образу дії, та двох її аспектів, виражених у дії наставників та тих, хто підлягає виховному впливу.

У роботі Овид Корта [9] розглядаються загальні підходи до визначення місця культурної адаптації до формування виховних систем у середньоазійському регіоні. Автор вдається до класифікації основних типів відношенні між викладачем і учнями на засадах культурної специфікації

традиційних інституцій у середньоазійських країнах. Дослідження спрямовано на диференціацію та розрізнення традиційних виховних систем у середовищах країн з різними культурними джерелами. Зокрема розглядаються центральноазійські країни СНД та місце в виховних системах традиційних культурних елементів: родинні традиції та традиції спілкування з чужинцями. Взагалі цікаве дослідження можна вважати як загальний огляд питання про міжкультурне виховання у різних середовищах. Тому у роботі Тима Хатчера [10] подається розгляд накопичених експериментальних даних з приводу адаптації виховних методик та теоретичне обґрунтування формування змішаної системи з європейських та азіатських методів виховання. Основним критерієм цієї роботи є заклик до етнографічних досліджень, відповідь на виклик соціальних відмінностей, виявлених в процесі міжкультурної освіти та професійної підготовки. Змішані методики, запропоновані на укладення виховної методики, не призначені до виконання якогось всеосяжного "незахідного" виховного підходу. Замість цього в документі пропонується, щоб змішані методики були побудовані для кожного з культурних контекстів. Тож є необхідність в окремих виховних методологіях, які супроводжують основні цілі у навчанні та соціальні очікування студентів від культури приймаючої країни у вихованні. Те, що слід робити не є жорсткою інструкцією, проте є рекомендацією: набір методик, а, скоріше, приклад, який ілюструє використання зокрема етнографічного підходу до дослідження, що ведуть до контекстуалізації методики навчання. Наприклад, треба адаптувати мусульманських студентів, що отримали освіту раніше в іншому освітньому середовищі, але в даний час навчаються в системі академії, в якій практикується стимулювання більш діалогічного підходу. В даному дослідженні не доводиться необхідність повертатися до методів в їх попередніх освітніх установах. Автори не вказують на перевагу підходу звичайного стимулювання, який використовується в їх рідних навчальних закладах. Замість цього вони

пропонують систему, в якій включений діалог з викладачем чи куратором, але в якій викладач зберігає спрямовуючу роль в процесі навчання. Такого роду підхід не тільки звертається до такої культурної цінності, де є висока дистанція влади між вчителем і учнем, а й студенті отримують відчуття безпеки при спілкуванні на теми, що включають не тільки навчальні завдання та обговорення структури курсу але й повсякденні питання, що потребують допомоги наставника щодо поведінки у власному культурному середовищі.

У роботі Фатми Місікаці [11] вивчаються проблеми, які пов'язані з міжкультурним взаєморозумінням в Центральній Азії та шляхи досягнення партнерства допомогою вищої освіти. У руслі цієї теми розглянуті проблеми міжкультурного взаєморозуміння і партнерства, вивчалися умови задля: 1) встановлення структури для участі полікультурного навчальних програм; 2) стратегій багатомовної освіти, та 3) стратегій академічної мобільності. Розглядаються також адміністративні можливості щодо політики в міжкультурного взаєморозуміння та партнерства у вищих навчальних закладах в Казахстані , Киргизькій Республіці , Таджикистані , Туркменістані та Узбекистані в Центрально- Азіатському регіоні. Результати показали , що соціальні, культурні та освітні контексти цих конкретних країн були впливовими факторами у визначенні міжрегіональних та міжнародних діалогів і політики партнерства у ВНЗ. За винятком Туркменістану, є значна кількість зусиль в університетах і на рівні держави у просуванні міжкультурного діалогу та партнерства допомогою вищої освіти. Зокрема авторка відмічає рішучі зміни у сфері освіти в Туркменістані, де після політиці здержування іноземного впливу попереднього президента Ніязова були проведені рішучі зміни по визнанню дипломів, які були отримані в ВНЗ інших країн: Росії, Турції, України. Однак, 9-річна початкова та середня школа не може забезпечити достатнього рівня знань і тому навчання вимагає від студентів додаткової адаптації, так би мовити, до-університетського рівня. Авторка вважаю цю

ситуації достатньо травматичною для процесу інтернаціоналізації у вищій освіті. Також до цього часу є обмеження в обміні та переходу кваліфікованих наукових кадрів. З цього виходить, що найважливішою задачею мають стати намагання вийти з ізоляційних установок та підтримка вимог інтернаціональної вищої освіти. Сутєвість впливу етнокультурних розбіжностей на виховні можливості аналізується у низці робіт дослідників Кноулза [12], Фрейра [13], Велла [14]. Вони розглядають роль міжкультурних цінностей у вихованні, зокрема у контексті Середньоазійського регіону, розглядаються критичні питання безглузлого переносу західноєвропейських підходів до міжкультурного середовища. Зокрема виявляється, що супротив оптимістичному завіренню деяких авторів щодо успіху адаптації методик, у середньоазійському регіоні виявляється ефект дії культури, яка бажає залишити своє лице. У разі останньої, члени культури, які мотивуються зацікавленістю до збереження гідності перед лицем чужинних проявів, не виказують спротиву «успіху» вихователя. Отже, гостинно прийняті вихователя з європейських підходів можуть навіть не усвідомлювати свого неуспіху [13]. Таким чином дослідники виокремлюють деякі можливі принципи, на яких можливо будування так би мовити «симбіозу», чи змішаних європейських та середньоазійських підходів до виховання: прийняття, уважності та запобіжності [10, pp.23-24]. Також ми можемо побачити більш ретельний перелік попередніх зауважень до адаптації методики виховання у чужинному культурному та педагогічному середовищі у праці Кноулза[12]: 1. *Самооцінка*: Я-концепції рухаються від того, щоб бути залежною особистості до бути самостійною людиною; 2. *Досвід*: накопичується зростаючий резервуар досвіду, який стає все більше ресурсів для навчання. Основними методами в галузі освіти є емпіричні методи - лабораторні експерименти, дискусії, вирішення проблем випадках імітаційні вчення; 3. *Готовність до навчання*. готовність вчитися стає все більш орієнтованою на завдання розвитку його соціальної ролі; 4.

Орієнтація на навчання. тимчасова перспектива зміни від одного з відклад застосування знань для безпосереднього застосування, і, відповідно, його орієнтація на навчання переходить від одного суб'єкта зосередженість на одній з проблем зосередженості. [12, pp.43-45]; 5. Мотивація до навчання: мотив до навчання стає внутрішнім [ibidem]. Також своє належне місце має оцінка можливого застосування так званих «універсальних підходів» до виховання. Виділення серед них зокрема передачі казок та їх тлумачення, виявляється, не може бути беззаперечно перенесено з культури в культуру. Так, наприклад, у деяких африканських народів, які не мають писемності, є казки, які без пристосування та обробки не можуть бути викладені, скажімо, у англійської школі з розвинутими вимогами к писемному викладі та інш. [10, р. 22]. Також не виправдано застосування метода «проб та похибок», який на перший погляд здається універсальним, але не може бути таким у сили різної співучасті вихователя у цих пробах у різних культурних середовищах [15]. У цьому контексті дослідницька позиція потребує звернення до спеціальних філософсько-культурних та етнографічних досліджень. Частина їх у відношенні до азійського контексту у регіонах Співдружності незалежних держав (СНД) ми можемо розглянути у дослідженні [16]. Зокрема цікавим виявляється дослідження Нельсона, Ель Бакарі та Фаті азербайджанських студентів. Було підтверджено факт впливу факторів, які необхідно закладати при будування методики адаптації. Було виявлено три індекси адаптованості виховних методів у просторі протилежностей: 1. Індексу дистанції влади; 2. Індексу колективізму/індивідуалізму; 3. Індексу толерантність до невизначеності [17].

Підводячи підсумки можна ствердити неабияку множинність та цікавість досліджень в англомовному просторі педагогічної літератури. Поряд з цим відмічається деяка не роз'ясненість основних засад щодо адаптації виховання іноземних студентів. Це виявляється не тільки у посиланні на спеціальні етнографічні дослідження, та критики «досягнень»

європейської методології, а ще у відсутності єдиного підходу та виділення принципу пристосування, що не може мати значну наукову цінність. Але з деяких роботах [9; 10], ми можемо зробити висновки щодо перспективи розглядання питання адаптації середердьоазіських студентів при опорі на принципи навчання, які були прийняті на просторі СНД. Зокрема деякі посилення на практику вітчизняного виховання, роблять дослідження теми не тільки цікавим, а ще й перспективним у зворотному напрямку: як приклад для наслідування вітчизняного досвіду задля розвитку європейської теорії та методики професійного виховання. Серед друкованих англomовних періодичних видань можна віділити “International Journal of Mentoring and Coaching in Education”. Серед його останніх доробок ми виділяємо статтю Девида Стар-Гласа [18], яка присвячена розробці методики виховання на початкових етапах інтернаціоналізації у ВНЗ. Особлива увага приділяється процесу переходу від безнаставницького до наставницького статусу. Автор розуміє наставництво як досить ритуальний акт, який вимагає переоцінки культурних уявлень для учасників з різної національної ідентичності. У статті стверджується, що, ґрунтуючись на початкових переживаннях наставника і студента, необхідні додаткові дослідження на основі фактичних даних, які можуть бути успішно проведені з метою вивчення впливу на підход до процесу наставництва, як на реляційному так і на результативному рівнях, особливо коли наставник і підопічний рознесені в просторі і національних культурах. Використання лімінального підходу може бути особливо цінним у підопічних, які мають різні національні культурні особливості і попередній освітній досвід. Таким чином, дана стаття передбачає корисну інформацію для фахівців-практиків, особливо в академічному середовищі. Також в рамках дослідження було проведено аналіз ряду фахових англomовних спеціалізованих доповідей з приводу наукових розвідок по даній тематиці з спеціалізованого сайту «<https://www.academia.edu/Documents/in/Mentoring>» [19; 20]. Крім того,

неабиякий інтерес мають доповіді учасників сучасних міжнародних конференцій у сфері освіти, зокрема International Teacher Educational Conference, яка проходила 5-7 лютого 2014 у м. Дубаї, ОАЕ . Наша увага зосередилась на тематиці адаптації студентів іншомовних та іншої культури, яка біла висвітлена у доповіді організатора роботи університету шт.Монтана (США), Аліни Кальяну [21].В доповіді представлено ретельний огляд поліпшення соціальної та культурної інтеграції та продемонстровано навіть більшу вагу її у навчанні, аніж навіть у процесі суцільного навчання.

Список використаних джерел:

1. *Павленко В., Таглин С.* Етнічна психологія [текст]//Валентина Павленко, Сергій Таглин. Навчальний посібник. К.: Сфера, 1999. – 261 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. Берлин. 1923.
3. *Strawson, Piter F.* Freedom and resentment//P.F. Strawson. Freedom and resentment and other essays. Routledge, 1974. – 278 p.
4. *Будко В.В.* Выбор альтернатив педагогики и философии образования [эл.ресурс]//Звіт про науково – дослідну роботу №_8-8 “Актуальні проблеми філософії освіти та освітніх технологій Харків, 2011. – 184 с. <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1325>
5. *Баженов А.В.* Критерии выбора альтернатив соответствия педагогических технологий субъекту психического образа [эл.ресурс]//Звіт про науково – дослідну роботу №_8-8“ Актуальні проблеми філософії освіти та освітніх технологій Харків, 2011. – 184 с.
<http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1325>
6. *Frankfurt, Harry G.* Alternate Possibilities and Moral Responsibility. The Journal of Philosophy, Vol. 66, No. 23. (Dec. 4, 1969), pp. 829-839.
7. *Welleman, David.* Well-being and time. Pacific Philosophical Quarterly 72. University of Southern California, 1991, p. 48-77. <https://ru.scribd.com/doc/8336955/Well-Being-and-Time>.

8. *Strawson, Galen*. Episodic Ethics//G. Strawson. Real Materialism and other essays. Oxford University Press. 2008. – 489 p.

9. *Kort, Ovid* . Philosophy and Methodology of Education in Central Asia Context [ел.pecypc][ел.pecypc]/www.e-aaa.info/files/Articles/Korot2010.pdf.

10. *Hatcher, Tim*. Towards Culturally Appropriate Adult Education Methodologies for Bible Translators: Comparing Central Asian and Western Educational Practices[ел.pecypc]/www.gial.edu/.../Hatcher-Adult-Ed-Methodolo.

11. *Mizikaci, Fatma*. The Challenges of Intercultural Understanding in the Central Asia Countries: Achieving Partnerships through Higher Education//Eurasian Inter-university Dialogues on Cooperation for Higher Education Development. Editors: Peter J. Wells and Eric Gilder. Bucharest, 2011. - 176 p., pp. 121-138. [ел.pecypc]/http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32431995/Eurasian_Inter-university_Dialogues_18_11_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1400780922&Signature=ody0VKwsPGbdLOoOHAkX30Ch0yo%3D

12. *Knowles, Malcolm; Holton, Elwood; Swanson, Richard*. The Adult Learner, 5th ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1998.

13. *Freire, Paulo*. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press, 1970.

14. *Vella, Jane*. Learning to Listen, Learning to Teach: the Power of Dialogue in Educating Adults. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. - 120 p.

15. *Brown, Donald E*. Human Universals. Santa Barbara, CA: McGraw-Hill, Inc., 1991.

16. *Nelson, Gayle L.; Wguida El Bakary; Maha Fathi*. “A Cross-Cultural Study of Egyptian and U.S. Education Based on Hofstede’s Four-Dimensional Model of Cultural Differences.” International Education. 26 no. 1 (Fall 1996): 56-76.

17. *Hofstede, Geert and Hofstede, Gert Jan*. Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw-Hill, 2005.
18. *Starr-Glass, David*. "Threshold work: sustaining liminality in mentoring international students", International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2013, Vol. 2 Iss: 2, pp.109 – 121.
19. *Shu Ju Diana Tai*. Migration to Technology Integration in a Research Methods Classroom Through a Faculty Mentoring Program: A Case Study//
20. Proposal To Establish a Higher Education Academic Mentoring Program for Racialized Minorities And Indigenous People (Mentoring Program)/University Of Alberta (Working Draft November 2007).
21. *Calianu, Alina E*. Integration and its place in the education system [ел.pecypc]//https://www.academia.edu/6927439/integration_and_its_place_in_the_education_system.

Авторська довідка:

Баженов Олександр Володимирович, ст.викладач кафедри філософії та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії, тел.096-4497020, sashacheburashka@mail.ru

Гвалтюк Оксана Іванівна, асистент кафедри філософії та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії, тел.097-9719194, filosof25@list.ru