

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра загальної та практичної психології
Освітньо-професійна програма «Психологія. Практична психологія»
Спеціальність «053 Психологія»

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

На здобуття освітнього ступеня магістр

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМЦІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

студента/студентки **Цзан Сінхуей**

Науковий керівник: **Наконечна Марія Миколаївна**, канд. психол. н., доц.

Рецензент: **Кошова Інна Вікторівна**, канд. психол. н., доц.

Рецензент: **Михайлова Оксана Іванівна**, канд. психол. н., доц.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

професор Папуча М.В. _____

(підпис, дата)

Зміст

Вступ.....	3
Розділ I. Теоретичний аналіз проблеми навчально-професійної діяльності студентів-іноземців в університеті.....	6
1.1. Теоретико-методологічні основи дослідження: культурно-історична теорія Л.С. Виготського.....	6
1.2. Аналіз учбово-професійної діяльності студентів.....	17
Висновки до першого розділу.....	31
Розділ II. Концептуальні та рекомендаційні стратегії учбово-професійної діяльності студентів-іноземців.....	33
2.1. Концептуальні аспекти учбово-професійної діяльності.....	33
2.2. Рекомендації щодо організації навчання студентів-іноземців.....	39
Висновки до другого розділу.....	44
Висновки.....	46
Література.....	49

Вступ

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлюється глобалізаційними процесами в світі. Все більше і більше студентів-іноземців засвоюють основи професійних компетенцій в різних вищих навчальних закладах, де вони опановують мови інших країн, спілкуються з представниками інших культур. Це обумовлює специфічність навчально-професійної діяльності таких студентів, що і стало в фокусі нашої дослідницької уваги.

Викладачі повинні змінитися від суб'єктів навіювання думок до активних учасників, організаторів, промоутерів учбово-професійної діяльності студентів. Студенти і викладачі - учасники у навчанні, викладачі повинні шанувати особистості студентів, кожен викладач має відповідальність, щоб любити і культивувати дух дослідження і нововведення для студентів, створювати атмосферу захисту істинного знання і відшукування правди, просувати вивчення незалежної активності студентів' і незалежних роздумів, і створювати невимушене довкілля для повного розвитку внесків студентів і їх потенціалу. Тільки в такому демократичному і вільному освітньому середовищі ми можемо поліпшити інтерес студентів до вивчення, надати можливості для прояву ентузіазму студентів, ініціативи і суб'єктності, і покращити інноваційне усвідомлення студентів, розвиваючи їх потенційні здібності та можливості.

Вимоги до особливостей здійснення освітнього процесу та часта недостатня готовність студентів-іноземців дотримуватися цих вимог обумовлюють різні специфічні труднощі, зокрема

пов'язані з культурною адаптацією та недостатнім опануванням мови викладання.

Недостатня дослідженість проблеми навчально-професійної діяльності студентів-іноземців обумовила вибір нами теми кваліфікаційного дослідження: *«Особливості навчально-професійної діяльності студентів іноземців в університеті»*.

Об'єкт дослідження: навчально-професійна діяльність студентів.

Предмет дослідження: специфіка учбово-професійної активності зарубіжних студентів у закладах вищої освіти України.

Мета дослідження – виявити психологічні аспекти навчально-професійної діяльності іноземних студентів у вищих навчальних закладах.

Завдання дослідження:

1. Теоретичний аналіз проблеми навчально-професійної діяльності студентів-іноземців в закладах вищої освіти.
2. Виявлення специфічних труднощів, з якими стикаються студенти-іноземці.
3. Розробка рекомендацій для оптимізації освітнього процесу для іноземців в університеті.

Гіпотеза дослідження: центральними для процесу адаптації студентів та їх успішної учбово-професійної діяльності є процеси входження в культуру та подолання мовного бар'єру.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження пов'язані з тим, що вперше предметом дослідження стає навчально-професійна діяльність студентів-іноземців в закладах вищої освіти, а це в свою чергу обумовлює активний характер суб'єктів такої діяльності, розгляд студентів як ініціативних,

активних, творчих учасників освітнього процесу. Важливими є виявлення специфічних труднощів адаптації студентів-іноземців та розробка рекомендаційних стратегій, які можуть оптимізувати навчання студентів, які належать до іншого культурного середовища.

Практична значущість дослідження пов'язана з розробкою рекомендацій щодо адаптації та оптимальної організації учбово-професійної діяльності студентів-іноземців в університеті. Матеріали кваліфікаційної роботи можуть бути використані при викладанні дисциплін «Етнопсихологія», «Вікова та педагогічна психологія».

Розділ I. Теоретичний аналіз проблеми навчально-професійної діяльності студентів-іноземців в університеті

1.1. Теоретико-методологічні основи дослідження: культурно-історична теорія Л.С. Виготського

Майже століття тому геніальний психолог Л.С. Виготський відмітив, що педагогічна психологія знаходиться в стані кризи через атомістичні і функціональні методи аналізу, які розглядають психічні процеси ізольовано [8]. Ці аналітичні виклики залишилися невирішеними впродовж років. Ми спостерігаємо деякі з питань, що спричиняють занепокоєння, в освіті це протистояння між епістемологічними і онтологічними аспектами людського розвитку, відмінності між знанням, яке розглядається в контексті і втіленим знанням, трудність планування для специфічних форм навчання, і очевидна диз'юнкція між індивідуальним учінням і соціальним довкіллям. Ці протиріччя зростають, і первинною тут виступає практика, яка так високо цінувалася Л.С. Виготським.

Сучасний інтерес до культурно-історичної теорії розкриває широкі перспективи її застосування. Розвиток теорії може бути прослідкований назад до діалектичного матеріалізму, класичної німецької філософії і роботи Л.С. Виготського, який створив культурно-історичну теорію. Це істотно розвивали двоє з його учнів, О.Р. Лурія [28] та О.М. Леонтьєв [23], щоб об'єднати соціальні, культурні і історичні виміри в поясненні людини, яка діє розумно. Тоді як Л.С. Виготський сформулював практичну людську трудову діяльність як загальну пояснювальну категорію

психології, він повністю не прояснив природу цієї категорії. О.М. Леонтьєв проаналізував розвиток діяльності як фундаментальної одиниці аналізу і пояснювального принципу, який визначає походження, структуру, і зміст людського розуму. Беручи практичну трудову діяльність як однаково протяжну з пізнанням, яке визнається як наріжний камінь для справжніх форм теорії діяльності, разом з його ширшим застосуванням у напрямку до вивчення учбово-професійної діяльності, освітнього простору, процесу навчання в цілому.

Культурно-історична теорія діяльності проникла в англосакську академію завдяки роботам Майкла Коула.

Оскільки культурно-історична теорія звертається до ключових питань, які виникають між індивідумом і колективом, матеріальним та духовним, біографією і історією, практикою і теорією, ми вважаємо, що вона заслуговує на ширше розповсюдження серед педагогічної спільноти. Незважаючи на хороші наміри тих, хто пропонує балансування монізму з багаторазовими голосами для просування поля, основні принципи культурно-історичної теорії часто викривлювалися дуалістично, забираючи багато чого з її пояснювального потенціалу.

Три головні цілі висувуються в цьому огляді: (а) представлення і пояснення фундаментальних вимірів, розглядаючи існуючу літературу щодо культурно-історичної теорії в межах освітнього і позашкільного простору; (б) виявлення, як культурно-історична теорія була використана для переформулювання освітніх проблем, особливо в області мови, вивчення мови, і письменності; (с) аналіз нових і плідних

плацдармів для вивчення теорії і освітньої практики. Це відділення було зроблене на евристичному ґрунті.

Діалектичні підходи до теоретизування діяльності пропонують нові можливості, бо одиниці аналізу аналізуються в термінах взаємовиключних пар категорій, у тому числі індивідуальне – колективне, розум – тіло, об’єкт і предмет, структура суб’єктності, ідеальне – матеріальне; тобто, протилежності теоретизуються як неідентичні вираження тієї ж категорії, яка таким чином утілює внутрішнє протиріччя. Одиниця може бути проаналізована в термінах складників, але жодна з цих частин не може розумітися або теоретизуватися окремо.

Діалектичні об’єкти зрозумілі в кільватері класичної грецької думки, де філософія розвинула дуалістичні методи вираження, які дозволяють розуміти несумісні об’єкти. Отже, ми концептуалізуємо легко в термінах хвилі або частки замість вислову, це одночасно (а) є як хвилею, так і часткою і (b) не є як хвилею, так і часткою [36]. Діалектичні філософи, з іншого боку усвідомили, що теоретична категорія не може бути універсальною, якщо вона також не включає свою протилежність; діалектичні категорії, проте, можуть прагнути бути категоричними універсальями, тому що вони заявляють взаємне припущення протилежностей.

Розуміючи індивідуальне і колективне, можемо припустити, що індивід і колектив припускають один одного, і що ні індивідуальне, ні колективне не можуть бути використані як теоретичні відправні точки для пояснення, якщо беруться ізольовано. Без цього великого досягнення в діалектичному міркуванні, здається навряд чи, що ми змогли б досягнути, як

складні, неживі об'єкти як наприклад елементи освітнього простору можуть виконувати на вигляд індивідуалізовані акти навчання подібно до суб'єктів.

Теоретики діяльності також використовують «трикутник діяльності» для виявлення соціальних і матеріальних ресурсів, які виступають в діяльності [23]. Характеристика теорії діяльності другого покоління припускає широко використаний опис природи цих ресурсів. Теоретичні терміни, які ми представили, такі, як предмет, об'єкт, засоби виробництва, розподіл праці, суспільство, правила; і це містить вищі порядкові процеси виробництва, обміну, поширення, і споживання. Тоді як учені часто використовують це представлення як зразок, щоб вказати їх теоретичну орієнтацію, це краще усього вважається корисною евристикою.

Що таке учбова діяльність? Це процес, протягом якого студенти набувають знання, навички і вміння через взаємодію з викладачами і однокласниками в різних ситуаціях. Це процес, який йде від окремого пункту до лінії, від лінії до мережі.

Після прочитання теорій українських, китайських та інших авторів, можна стверджувати, що навчання – дуже складний процес. Через його складність, дослідники проаналізували багато різних аспектів навчання. Як відбувається навчання, як воно здійснюється, і якою є його структура, – все це завжди аналізувалося з різних перспектив і точок зору. У давньому Китаї, психологічні ідеї щодо навчання пройшли кілька стадій. Конфуцій говорив: «Навчання без думки – втрачена праця; думка без навчання – небезпечна». Конфуцій поділяв навчальний процес на стадії мотивації, навчання, думання, научіння та діяння. В

сучасній термінології, мотивація – це стимуляції мотивів вчитися, ерудиція означає бачити більше, запитування означає задавати більше запитань (сумніватися в усьому), обережне мислення є поєднанням навчання і мислення, замислитися означає сформулювати виразне, ясне поняття, і учіння означає переглядати все вищеназване з часом.

Уявлення Конфуція про сім стадій навчального процесу, будучи вираженим за допомогою деяких класичних мов, має певну правду у змісті, який в основному узгоджується із специфічним процесом навчання. Поки ми критично оцінюємо цю теоретичну спадщину, ці концептуальні думки все ще мають практичне значення.

Німецький психолог і педагог Герbart ділив навчання на чотири послідовні кроки: розуміння, асоціація, система і метод. Фактично, це чотири стадії навчання. Ці кроки пізніше розвивала школа Герbart в п'яти кроках: приготування, підказка, порівняння і абстрагування, узагальнення, застосування (втілення). Впровадження цих кроків показує, що студенти, які вчать під керівництвом викладачів в першу чергу опановують концепт введення ідей, тобто, приготування. Вивчення принципів плавання у фізиці нагадує студентам про їх досвід з плаваючими об'єктами. Другий крок – це інструкція (представлення), як наприклад введення плаваючих фактів через різні демонстраційні методи. Третій крок - порівняння і абстрагування. Через допомогу викладача, завершивши перші два кроки, студенти знайдуть, що нові факти і ті вже відомі факти мають схожість, тому, в розумі студентів, нові і старі ідеї об'єднуються. У цей момент студенти бачитимуть природу загальних елементів, що два факти

взаємопов'язані, і вибиратимуть загальні абстрактні елементи. Четвертий крок - узагальнення. П'ятий елемент – втілення, впровадження, реалізація. Це п'ять кроків відомої концепції навчального процесу Гербарта, або освітнього процесу. Теорія Гербарта має багато недоліків, але він сприяв розвитку педагогічної психології, особливо важливим є його акцент на ролі емпіричного матеріалу в процесі сприймання.

Викладачі повинні змінитися від суб'єктів навіювання думок до активних учасників, організаторів, промоутерів учбово-професійної діяльності студентів. У традиційному навчанні викладачі - «абсолютні носії знання» і єдине джерело інформації. Студенти приймають усі теоретичні ідеї викладачів беззастережно, і водночас відчують недолік автономії і ентузіазму в процесі навчання. Зараз ми відстоюємо «викладацьку демократію» і встановлюємо рівні студентсько-викладацькі стосунки. Студенти і викладачі - учасники у навчанні, викладачі повинні шанувати особистості студентів, кожен викладач має відповідальність, щоб любити і культивувати дух дослідження і нововведення для студентів, створювати атмосферу захисту істинного знання і відшукання правди, просувати вивчення незалежної активності студентів' і незалежних роздумів, і створювати невимушене довкілля для повного розвитку внесків студентів і їх потенціалу. Тільки в такому демократичному і вільному освітньому середовищі ми можемо поліпшити інтерес студентів до вивчення, надати можливості для прояву ентузіазму студентів, ініціативи і суб'єктності, і покращити інноваційне усвідомлення студентів, розвиваючи їх потенційні здібності та можливості.

Теорія діяльності розвивається впродовж багатьох років, використовується, зокрема, у вивченні комп'ютерно опосередкованої взаємодії.

Людське навчання, на відміну від тваринного навчання, є опосередкованим культурними інструментами. Саме людське навчання, від дуже раннього віку, - не простий результат стимулів або природжених пізнавальних структур, але швидше складний результат наших взаємодій з іншими. Воно виступає також посередником в культурі, у тому числі важливе значення має мова. Л.С. Виготський ввів в психологію поняття знаряддя, або засобу [8]. Коли люди стикаються з деяким об'єктом в довкіллі, стимулом, вони інтерпретують і діють на це не безпосередньо, але через посередництво інструментів, використаних іншими. Наприклад, дитина вчиться використовувати м'яч як частину спільної діяльності - спостерігаючи за іншими гравцями з м'ячем, прислухаючися до їх слів (інший вид інструменту) і можливо стаючи залученою в гру, спільно-розподілену діяльність.

Л.С. Виготський розуміє навчання не як оволодіння дискретною інформацією або навичками серед індивідів, але швидше як залучення, що розширюється, через якийсь час - з іншими людьми і інструментами, доступними в їх культурі [8]. Питання індивідуального навчання зараз стає питанням того, як всередині індивіда змінюються наслідки повторних соціальних взаємодій з іншими людьми і їх інструментами, у тому числі дуже потужними інструментами слів, зображень і жестів.

Теоретичні концепти стосовно того, як люди користуються культурними інструментами, щоб викладати і вчитися, щоб змінитися і бути зміненим, через наші взаємодії з іншими,

складають сутність культурно-історичної теорії Л.С. Виготського.

Основними принципами культурно-історичної теорії є такі.

- Людська поведінка соціальна за походженням, і людська діяльність є колективною відпочатково.

- Людська свідомість – «розум» - росте поза об'єднаною діяльністю людей із загальними інструментами. Наші думки, наші слова і наші справи завжди потенційно сполучаються з думками, словами і справами інших. Через залучення до колективної діяльності, студенти знаходяться завжди в контакті з історією, цінностями і соціальними стосунками суспільства - або серед суспільств - як вкладено в загальні культурні інструменти, використані цим суспільством або суспільствами.

- Важливим є опосередкування. Люди не лише діють на їх довкілля з інструментами, вони також думають і вчаться з інструментами. У первинному рівні ці інструменти матеріальні, «зовнішні» - молотки, книги, одяг, комп'ютери, мережі передач даних. Але ми також моделюємо і користуємося інструментами у вторинному або «внутрішньому» рівні - мова, поняття, схеми. Обидва види інструментів використовуються, щоб діяти на довкілля колективно.

- Розвиток та зміни розуміються широко і включають в себе історичну зміну, індивідуальний розвиток і актуальний момент зміни. Усе, три рівні аналізу потрібні, щоб розуміти людей, які навчаються, зокрема студентів-іноземців.

- Теорія припускає, що індивіди є активними суб'єктами в їх власному розвитку. Індивідуально учні вчаться, звичайно, але вони роблять так в довкіллі, яке включає інших учнів, викладачів і систему символів та знаків.

• У теорії підкреслюється складність людського навчання, що складно опосередковується, зокрема, мережами передач даних.

Система діяльності - гнучка одиниця аналізу (теоретична лінза), яка дозволяє нам спрямовувати наш пильний погляд в різні боки і з різними рівнями «збільшення», щоб допомогти нам відповісти на питання, які цікавлять нас [23].

Система діяльності – це функціональна система соціальних/культурних взаємодій, яка змінює поведінку і впливає на навчання. Контекст – це не контейнер для студента, але швидше система зв'язків студента з іншими людьми і інструментами у мережі соціокультурних взаємодій і значень. Розглядаючи контекст як функціональну систему замість контейнера, проектувальник спільно-розподіленого навчання може ідентифікувати поведінку і пробувати пояснити її значення в термінах систем діяльності, в яких вона здійснюється і розуміється.

Кожен з нас бере участь у багатьох системах (удома, школа, робота, клуби, політичні партії, і т.п.) діяльності і кожен має різну історію різноманітних залучень до специфічної системи діяльності. Оскільки суб'єкти (люди) залучаються до деякої об'єднаної діяльності через якийсь час, і виникає система діяльності, то вони змінюються (і вчаться), оскільки вони спільно обговорюють нові способи дії. Знову ж таки, навчання розглядається як залучення, що розширюється, - соціально і інтелектуально - з деякою системою діяльності через якийсь час, замість інтеріоризації дискретної інформації або навичок.

Предмет є більшим, ніж сирі стимули; це - культурно

сформований об'єкт з історією. Предмет або центр діяльності має на увазі повний напрям цієї діяльності, (тимчасово) спільної мети.

Нарешті, люди, які користуються засобами роботи з предметом, щоб досягти певного результату, включаються в цю систему діяльності.

Знаряддя розуміються як опосередковані засоби дії з предметом [23]. Подібно до інших різновидів, люди діють цілеспрямовано, щоб відповідати біологічним потребам; але на відміну від інших різновидів, людська поведінка, можливо, відрізняється докорінно серед груп, тому що ми користуємося культурними знаряддями і засобами. Є багато засобів (інструментів), які, можливо, використовуються людьми, щоб досягти подібного результату, - наприклад, щоб послати повідомлення або викладати арифметику - і всі вони відрізняються культурно і історично. Використання засобів (у тому числі письма, мовлення, жестів, архітектури, одягу тощо) є посередником у взаємодії людей, відділяючи біологічні потреби від соціально сконструйованих - людських - предметів і детермінант діяльності.

Окрім того, ми бачимо, що системи діяльності також мають розподіл ролей, які формують шлях впливу на суб'єктів (і потенційно усі інші елементи системи). Люди приймають різні ролі в діяльності. У традиційному навчанні, наприклад, діяльність ділиться між викладачем (хто викладає) і студентами (хто вчиться).

Системи діяльності завжди мають правила, які можна широко розуміти не лише як формальні й явні, але і як неписані або мовчазні - чим є часто норми, шаблони, звички і цінності. Ці

правила формують взаємодії предмету і засобів із суб'єктом. Звичайно, ці правила можуть також змінюватися, мовчазно або явно, зі змінами в інших вузлах в системі, але правила дозволяють системі бути відносно стабільною.

У класичному експерименті Л.С. Виготського, наприклад, доросла людина знаходиться в ситуації, коли дитина хоче дістати іграшку (предмет потреби) з полиці, яка занадто висока для дитини без допомоги табурета, і палиці, розміщеної в кімнаті (культурні інструменти). Коли дитина може не відразу досягти іграшки, вона просить про допомогу від дорослої людини, яка потім показує їй, як користуватися інструментами, щоб досягти іграшки. Зона найближчого розвитку сформувала між тим, без чого дитина змогла обійтися і що вона змогла зробити через соціальну взаємодію, користуючись певними культурними інструментами (інструмент, палиця, слова, жести) [8].

Системи діяльності постійно змінюються. Зміни керуються протиріччями в межах і серед систем діяльності. Система діяльності постійно опрацьовує протиріччя в межах і між її елементами. Зміна у будь-якому елементі діяльності системи може суперечити іншому елементу, розміщуючи людей в ситуації перетину інтересів.

Протиріччя можуть з'явитися і серед будь-якого з елементів системи діяльності. Окрім того, протиріччя, можливо, з'являються і серед систем діяльності. Протиріччя, можливо, також з'являються, коли учасники від систем різної діяльності мають різні предмети і потреби.

Оскільки системи діяльності, які формують (і сформовані в найближчих межах стосовно) наші життя, динамічні, вони

постійно дають можливості для вивчення. Л.С. Виготський назвав це «зоною найближчого розвитку», яку він визначив як різницю між тим, що дитина (людина) може зробити самостійно і що вона може зробити з допомогою іншого (дорослого). Ця допомога, можливо, прийшла б від викладачів, колег, співробітників або інших. Люди змінюються і вчаться, оскільки вони розширюють своє залучення з іншими в суспільстві.

1.2. Аналіз учбово-професійної діяльності студентів

Учіння – це набагато більше, ніж запам'ятовування. Для того, щоб студенти справді зрозуміли та були здатні застосовувати знання, вони повинні докласти зусиль, щоб вирішувати проблеми, відкривати щось для самих себе, розкручувати ідеї. Завдання навчання – не тільки передати інформацію для студентів, але залучити розум студентів до сильних та корисних понять.

Одним з найважливіших принципів педагогічної психології є те, що вчителі не можуть просто дати студентам знання. Студенти мусять сконструювати знання всередині власної свідомості. Викладач може фасилітувати цей процес, застосовуючи методи навчання, які роблять інформацію значущою та релевантною для студентів, даючи студентам можливості відкривати чи застосовувати ідеї самостійно, і навчаючи студентів усвідомлено ставитися до своїх власних стратегій учіння. Викладачі можуть дати студентам засоби для кращого розуміння, але задача студентів полягає в тому, щоб скористатися цими засобами.

У сучасній педагогічній психології [34] відбуваються революційні зміни, зокрема пов'язані з конструктивістськими

теоріями навчання. Сутність конструктивістської теорії полягає в ідеї, що учні повинні індивідуально відкрити і трансформувати складну інформацію, якщо вони хочуть зробити її своїм власним здобутком. Конструктивістська теорія розглядає учнів як таких, які перевіряють нову інформацію проти старих правил, а потім переглядають правила, якщо вони вже не працюють. Цей концептуальний підхід має великий потенціал для впровадження у викладанні, оскільки припускає набагато більш активну роль студентів в їх власному навчанні, ніж це є типовим в багатьох освітніх середовищах. Через наголос на студентах як активних учнях, конструктивістські стратегії часто називаються навчанням, центрованим на учні (студенті). При такому навчанні викладач допомагає студентам відкрити їх власні значення, замість того, щоб давати лекції та контролювати все, що відбувається в аудиторії.

Конструктивістська революція має глибоке коріння в історії освіти. Вона глибоко взаємопов'язана з працями Ж. Піаже та Л.С. Виготського [8]. Обидва ці вчені наголошували, що когнітивні зміни відбуваються тільки тоді, коли попередні поняття проходять процес розхитування в світлі нової інформації. Ж. Піаже та Л.С. Виготський також акцентували соціальну природу навчання, і обоє вони запропонували використовувати групи з учнями з різними рівнями розвитку здібностей для того, щоб розвивати зміни та внутрішній рух понять.

Сучасна конструктивістська думка найглибшим чином пов'язана з теорією Л.С. Виготського, яка використовується, щоб підтримати навчальні методи, в яких велике місце відводиться кооперації в навчанні, учінні через створення проєктів та власним

індивідуальним відкриттям учнів. Чотири головні принципи, взяті з ідей Л.С. Виготського, відіграли важливу роль. Перший принцип – наголос на соціальній природі навчання. Діти вчаться через спільну взаємодію з дорослими та більш розвиненими ровесниками. Діти зтикаються з мисленнєвими процесами своїх однолітків. Цей метод не тільки робить доступними результати навчання для всіх учнів, але також робить доступними мисленнєві процеси для всіх. Л.С. Виготський зауважував, що суб'єкти успішного вирішення проблем проговорюють процес вирішування складних завдань [8]. У групах співробітництва діти можуть чути це внутрішнє мовлення, яке промовляється вголос, і можуть вчитися тому, як успішні учні продумують свої шляхи вирішення завдань.

Другим ключовим концептом є ідея, що діти вчать найкращим чином поняття, які знаходяться в їх зоні найближчого розвитку. Діти працюють всередині власної зони найближчого розвитку, коли вони залучаються до завдань, які вони не можуть зробити самостійно, але можуть зробити із допомогою однолітків або дорослих. Наприклад, якщо дитина не змогла знайти медіану в наборі чисел самостійно, але змогла це зробити з деякою допомогою від вчителя, тоді знаходження медіани ймовірно знаходиться в її зоні найближчого розвитку. Коли діти працюють разом, кожна дитина ймовірно буде мати однолітка, який виконує певне завдання на дещо вищому когнітивному рівні, і це якраз потраплятиме в зону найближчого розвитку дитини.

Іншим концептом, взятим із робіт Л.С. Виготського, та взаємопов'язаним з його наголосом на соціальній природі учіння та зоні найближчого розвитку, є когнітивне навчання. Цей термін

відсилає нас до процесу, за допомогою якого учень поступово стає експертом і набуває власного досвіду через взаємодію з експертом – або з дорослим, або дитиною старшого віку, або більш розвиненим однолітком. У багатьох видах зайнятості нові працівники навчаються своїй роботі через процес когнітивного навчання, в якому новий працівник працює поряд з експертом, який виступає моделлю, дає зворотний зв'язок менш досвідченому працівнику, та поступово вводить нового працівника в систему соціальних норм та відповідної поведінки в професійній спільноті. Формою когнітивного навчання є ситуація, коли студенти виступають в ролі викладача. Теоретики конструктивістського підходу пропонують, щоб викладачі застосували цю давню і високоефективну модель викладання на учіння до щоденних практик в аудиторіях, водночас і залучаючи студентів до складних завдань, і допомагаючи їм через ці завдання, а також залучаючи студентів до різноманітних, кооперативних навчальних груп, в яких більш здібні студенти допомагають менш здібним через виконання складних завдань.

Нарешті, наголос Л.С. Виготського на опосередкуванні, або опосередкованому навчінні, є важливим в сучасній конструктивістській думці [8]. Поточні інтерпретації ідей Л.С. Виготського підкреслюють ідею, що студентам треба давати складні, важкі, реалістичні завдання, а потім їм треба допомагати при вирішенні цих завдань, а не викладати знання невеликими порціями, очікуючи, що колись вони вибудуються в складні завдання. Цей принцип використовується, щоб сприяти використанню проєктів, симуляцій, досліджень в найближчому середовищі, написання текстів для реальних читачів, та інших

аутентичних завдань. Поняття ситуаційного навчання використовується, щоб описати учіння, яке відбувається протягом виконання завдань з реального життя.

Конструктивістський підхід до викладання підкреслює переваги швидше викладання «зверху-вниз», ніж «знизу-вгору». Поняття «зверху-вниз» означає, що студенти починають працювати зі складними проблемами, які треба вирішити, і потім працюють або виявляють (з допомогою викладача) базові необхідні навички [34]. Наприклад, учнів в школі можуть попросити написати твори і лише пізніше вони будуть вивчати орфографію, граматику та пунктуацію. Такий підхід «зверху-вниз» протилежний до традиційної стратегії «знизу-вгору», в якій базові навички поступово нарощуються в більш складні вміння. При викладанні «зверху-вниз» завдання, з яких починають студенти, є складними, повними та аутентичними, при цьому мається на увазі, що вони не є частиною спрощення в завданнях, які студенти зазвичай виконують.

Конструктивістський підхід працює, починаючи з проблеми (яку часто пропонують самі студенти), а потім допомагаючи студентам зорієнтуватися, як зробити ті чи інші необхідні операції чи дії.

Конструктивістський підхід до викладання зазвичай широко використовує кооперативне навчання. Теоретичним підґрунтям цього є те, що студенти більш легко відкриють та зрозуміють важкі, складні поняття, якщо вони можуть говорити один з одним про різні проблеми і теми. Знову ж таки, наголос на соціальній природі навчання та використання групи однолітків як моделей належного способу мислення, заходи з виявлення того, що інші в

групі зрозуміли неправильно – це ключові елементи уявлень Л.С. Виготського та Ж. Піаже про розвиток понять та когнітивні зміни.

Навчання через відкриття – це важливий компонент в сучасних конструктивістських підходах, який має тривалу історію в інноваційних освітніх методах. Під час навчання через відкриття студентів заохочують до широкого наочіння через власне активне включення до понять та принципів, а викладачі заохочують студентів мати досвід та робити експерименти, які дозволяють їм відкривати принципи та закономірності самостійно. Дж. Брунер, який запропонував навчання через відкриття, писав про це так: «Ми викладаємо предмет не для того, щоб в результаті отримати маленькі живі бібліотеки з цього предмету, але замість цього ми хочемо, щоб учень думав, розмірковував... сам для себе, розглядаючи щось як історик, залучаючися до процесу отримання знання. Знання – це процес, а не продукт» [43, с. 18].

Навчання через відкриття має застосування в різних предметах і дисциплінах. У навчання через відкриття є кілька переваг. Воно стимулює інтерес учнів, мотивуючи їх продовжувати роботу, поки вони не знайдуть відповіді. Студенти також опановують незалежними навичками вирішування проблем та критичного мислення, оскільки вони повинні аналізувати інформацію та працювати з нею.

Ключовим поняттям конструктивістських теорій навчання є бачення ідеального студента як суб'єкта, який здійснює саморегуляцію. Саморегульовані студенти – це ті, у яких є знання ефективних навчальних стратегій, а також знання про те, як та коли використовувати їх. Наприклад, вони знають, як розбити

складні проблеми на простіші кроки або як випробувати альтернативне вирішення проблеми. Вони знають, як та коли можна досягнути щось в загальному сенсі, «пострибати по верхах», а коли вчитуватися для більш глибокого розуміння, і вони знають, як треба писати, щоб переконати в чомусь і щоб проінформувати про щось. Саморегульовані учні мотивуються самим процесом учіння, а не тільки оцінками чи схваленням від інших. Вони здатні притримуватися довготривалого завдання до того часу, як воно буде виконане. Коли у студентів є і ефективні стратегії навчання, і мотивація, і наполегливість, щоб застосовувати ці стратегії до того часу, поки буде виконане завдання, тоді вони будуть ефективними в навчанні і будуть мати мотивацію вчитися протягом всього життя.

Опосередкування – це практика, яка ґрунтується на уявленнях Л.С. Виготського про допомогу в навчанні. Згідно з Л.С. Виготським, вищі психологічні функції, включаючи довільну увагу та опосередковане запам'ятовування, а також здатність мислити в символах, – це опосередковані види активності [8]. Вони опосередковуються зовнішньо через культуру, і ці та інші види активності інтеріоризуються в свідомість студента як психологічні засоби. В опосередкованому навчанні, або навчанні через допомогу, вчитель чи викладач є культурним агентом, який провадить інструктаж, так що студенти опанують та інтеріоризують навички, які дозволять реалізуватися вищим психологічним функціям. Здатність інтеріоризувати культурні засоби пов'язана з віком учнів або зі стадією розумового розвитку. Будучи набуті одного разу, однак, внутрішні опосередкування

дозволяють реалізуватися більшим можливостям навчання через самотійне опосередкування.

Опосередкування може включати те, що студентам дають більше структури на початку занять і поступово передають відповідальність їм самим, щоб вони самотійно діяли. Наприклад, студентів можна навчити задавати власні запитання про матеріал, який вони читають. Спочатку викладач може пропонувати власні запитання, моделюючи різновиди запитань, які може задати студент, а пізніше студенти самотійно здійснюють і виконують завдання з генерування запитань.

У 1992 році Американська психологічна асоціація опублікувала документ під назвою «Студентоцентровані психологічні принципи: вказівки для реформування навчання в школах». У 1997 році ця публікація була повторно відредагована і складає узгоджений погляд щодо принципів навчання та мотивації.

Принципи студентоцентрованого підходу включають в себе когнітивні та метакогнітивні фактори.

Принцип 1. Природа процесу навчання. Навчання складним проблемам і темам є найбільш ефективним, коли воно є цілеспрямованим процесом конструювання значень з інформації та досвіду.

Принцип 2. Цілі навчального процесу. Успішний студент з часом і завдяки інструктуванню викладача може створювати осмислені, зрозуміні репрезентації знання.

Принцип 3. Будова знання. Успішний студент може осмислено і рефлексивно поєднувати нову інформацію з наявним знанням.

Принцип 4. Стратегічне мислення. Успішний студент може створювати та використовувати репертуар мисленнєвих та раціональних стратегій для того, щоб досягати складних навчальних цілей.

Принцип 5. Розмірковування про процес мислення. Стратегії вищого рівня для вибору і моніторингу розумових операцій фасилітують креативне та критичне мислення.

Принцип 6. Навчальний контекст. На процес навчання впливають фактори середовища, включаючи культуру, технології та практики викладання.

Принцип 7. Мотиваційні та емоційні впливи на навчання. На те, що і скільки вивчається, впливає мотивація студента. На мотивацію вчитися, своєю чергою, впливають емоційні стани індивіда, його/її переконання, інтереси та цілі, а також звичні способи мислення.

Принцип 8. Внутрішня мотивація вчитися. Креативність студента, його/її метакогнітивні процеси та природня цікавість разом впливають на мотивацію вчитися. Внутрішня мотивація стимулюється завданнями, в яких є оптимальна новизна та складність, і які відповідають особистим інтересам та особистому вибору і контролю.

Принцип 9. Вплив мотивації на зусилля. Набуття складних знань та навичок вимагає розширених зусиль студентів та практики під керівництвом більш довідчених осіб. Без мотивації студентів вчитися, бажання докладати ці зусилля навряд чи буде реалізоване.

Принцип 10. Розвивальні впливи на навчання. Протягом того, як індивіди розвиваються, вони зустрічаються з різними

можливостями і переживають досвід різних перешкод для навчання. Навчання є найбільш ефективним, коли враховує вікову диференціацію, а також фізичні, інтелектуальні, емоційні, соціальні особливості студентів, які набувають нових знань та опановують нові навички.

Принцип 11. Соціальні впливи на навчання. На навчання впливають соціальні взаємодії, міжособистісні стосунки та спілкування з іншими людьми.

Принцип 12. Індивідуальні відмінності в навчанні. Студенти мають різні стратегії, підходи та здібності до навчання, які є функцією попереднього досвіду та спадковості.

Принцип 13. Навчання та різноманітність. Навчання є найбільш ефективним, коли беруться до уваги відмінності в лінгвістичних, культурних та соціальних особливостях студентів, які опановують знання та навички.

Принцип 14. Стандарти та оцінювання. Виставлення відповідних високих та вимогливих стандартів та оцінювання студента та навчального процесу – включаючи процесуальну та результативну діагностику – є інтегральними частинами процесу навчання.

Студентоцентровані психологічні принципи малюють картину студента як такого, який активно шукає знання через: 1) переінтерпретацію інформації та досвіду для себе; 2) самомотивацію в пошуках знання, а не мотивацію оцінками чи іншими винагородами; 3) спільну діяльність з іншими для того, щоб конструювати соціальні значення; 4) обізнаність щодо власних навчальних стратегій та здатність застосовувати їх до нових проблем або обставин.

Дослідження за допомогою методу інтерв'ю, проведене у Великобританії та Швеції, визначило три домінуючі підходи щодо навчання в системі вищої освіти: поглиблений підхід, який ґрунтується на розумінні матеріалів дисципліни; поверховий підхід, який ґрунтується на запам'ятовуванні матеріалів дисципліни для отримання оцінки; стратегічний підхід, який ґрунтується на отриманні найвищих оцінок. Той самий студенти міг демонструвати різні підходи до навчання в різних ситуаціях. Загалом, вибір одного, а не іншого підходу до учіння, як виявилось, залежало від змісту, контексту та вимог щодо конкретних завдань.

Різні анкети розроблялися для того, щоб дослідити підходи до навчання серед більшої кількості студентів. Зокрема, був розроблений опитувальник «Підходи до навчання» (Ентвісл, Рамсен [45]) та опитувальник процесу навчання (Біггз [42]). Дослідження з використанням подібного інструментарію підтвердили, що ті самі студенти можуть засвоїти різні підходи, які залежать від вимог до різних модулів в дисциплінах, від якості викладання та від особливостей оцінювання. Всі ці результати дають змогу зробити припущення, що можливо стимулювати бажаний підхід до навчання через належну розробку програми дисципліни, відповідні методи викладання або ж відповідні форми оцінювання знань студентів.

Це було підтверджено в дослідженнях, в яких порівнювалися проблемно-орієнтовані та традиційно дисциплінарно-орієнтовані навчальні плани. Зокрема, студенти, які навчалися за проблемно-орієнтованим навчальним планом, з більшою ймовірністю використовували поглиблений підхід до навчання і з меншою

ймовірністю застосовували поверхневий підхід до навчання. Було виявлено значущу варіацію стосовно того, як різні студенти сприймали вимоги одних і тих самих дисциплін. Можливо, що впливи контекстуальних факторів опосередковуються сприйманням студентами їх академічного оточення, і відповідно, освітні інтервенції не будуть ефективними у зміні підходів студентів до навчання, за виключенням випадку, коли вони також можуть змінити сприймання студентами навчальних ситуацій.

Щоб виміряти варіації в сприйманні студентів, Рамсен створив опитувальник «Досвід дисципліни», який включав в себе 30 підпунктів за п'ятьма шкалами, які стосуються різних аспектів ефективного викладання: хороше викладання; зрозумілі цілі та вимоги; належна завантаженість; належне оцінювання; наголос на автономії та незалежності [47]. Наступні дослідження показали, що цей опитувальник дає надійний та валідний спосіб моніторингу студентів, який застосовувався щодо різних дисциплін та в різних країнах. Також було показано, що існує внутрішній зв'язок між сприйманням студентами якості їх дисциплін та підходу до навчання, який вони приймали стосовно цих навчальних дисциплін.

Все-таки студенти досі мають значущі розбіжності стосовно їх підходів до навчання, навіть якщо відмінності в їх сприйманні навчальних дисциплін беруться до уваги. Чому студенти з однаковим сприйманням тієї самої навчальної дисципліни застосовують різні підходи до навчання? Одна з можливих відповідей на це запитання полягає в тому, що студенти можуть застосовувати той чи інший підхід до навчання в залежності від їх

уявлень про навчання та уявлень про себе самих як тих, хто навчається.

Щоб пояснити, чому різні студенти застосовували різні підходи до однієї і тієї ж дисципліни, Мартон висунув припущення, що студенти, які застосовують поглиблений підхід до навчання, мають активну роль і розглядають навчання як щось, що вони самі роблять, у той час як ті, хто застосовує поверхневий підхід, мають пасивну роль і бачать навчання як щось, що з ними трапляється [46]. Незважаючи на це, уявлення про навчання показують більше відмінностей, ніж може пояснити така модель. Сальо провів дослідження на вибірці у 90 осіб віком від 15 до 73 років з різних закладів післядипломної та вищої освіти в Швеції стосовно того, що для них значило «навчання» [48]. Було виявлено п'ять різних типів уявлень:

1. Навчання як зростання знання.
2. Навчання як запам'ятовування.
3. Навчання як набуття фактів або процедур.
4. Навчання як абстрагування значень.
5. Навчання як інтерпретативний процес розуміння реальності.

Ван Россум та Шенк провели дослідження з 69 студентами, які вивчали психологію в університеті в Нідерландах [49]. Вони попросили студентів прочитати короткий текст і потім інтерв'ювали їх про те, як вони підходили до завдання читання тексту і як вони підходять до власного навчання взагалі. Ван Россум та Шенк змогли розподілити студентів за типами уявлень про навчання, запропонованими Сальо. Більшість із студентів, які притримувалися уявлень 1-3, мали поверхневий підхід до читання

тексту, але більшість студентів, які мали уявлення 4 та 5, використовували поглиблений підхід, щоб прочитати текст. Отже, підходи до навчання, які студенти вибирають в конкретних навчальних завданнях пов'язані з їх уявленнями про навчання. Це дає іншу причину стосовно того, чому освітні втручання можуть мати обмежену ефективність: для студентів, які мають репродуктивні уявлення про навчання, може просто бути більш складним пристосуватися до більш студентоорієнтованого навчального плану.

Висновки до першого розділу

Учбова діяльність – це процес, протягом якого студенти набувають знання, навички і вміння через взаємодію з викладачами і однокласниками в різних ситуаціях. Це процес, який йде від окремого пункту до лінії, від лінії до мережі. Навчання – дуже складний процес. Через його складність, дослідники проаналізували багато різних аспектів навчання. Як відбувається навчання, як воно здійснюється, і якою є його структура, – все це завжди аналізувалося з різних перспектив і точок зору. Конфуцій поділяв навчальний процес на стадії мотивації, навчання, думання, наuczіння та діяння. В сучасній термінології, мотивація – це стимуляції мотивів вчитися, ерудиція означає бачити більше, запитування означає задавати більше запитань (сумніватися в усьому), обережне мислення є поєднанням навчання і мислення, замислитися означає сформулювати виразне, ясне поняття, і учіння означає переглядати все вищеназване з часом. Німецький психолог і педагог Гербарт ділив навчання на чотири послідовні кроки: розуміння, асоціація, система і метод. Фактично, це чотири стадії навчання. Ці кроки пізніше розвивала школа Гербарта в п'яти кроках: приготування, підказка, порівняння і абстрагування, узагальнення, застосування (втілення).

Викладачі повинні змінитися від суб'єктів навіювання думок до активних учасників, організаторів, промоутерів учбово-професійної діяльності студентів. У традиційному навчанні викладачі - «абсолютні носії знання» і єдине джерело інформації. Студенти приймають усі теоретичні ідеї викладачів беззастережно, і водночас відчувають недолік автономії і

ентузіазму в процесі навчання. Зараз ми відстоюємо «викладацьку демократію» і встановлюємо рівні студентсько-викладацькі стосунки. Студенти і викладачі - учасники у навчанні, викладачі повинні шанувати особистості студентів, кожен викладач має відповідальність, щоб любити і культивувати дух дослідження і нововведення для студентів, створювати атмосферу захисту істинного знання і відшукання правди, просувати вивчення незалежної активності студентів' і незалежних роздумів, і створювати невимушене довкілля для повного розвитку внесків студентів і їх потенціалу. Тільки в такому демократичному і вільному освітньому середовищі ми можемо поліпшити інтерес студентів до вивчення, надати можливості для прояву ентузіазму студентів, ініціативи і суб'єктності, і покращити інноваційне усвідомлення студентів, розвиваючи їх потенційні здібності та можливості.

Розділ II. Концептуальні та рекомендаційні стратегії учбово-професійної діяльності студентів-іноземців

2.1. Концептуальні аспекти учбово-професійної діяльності

Будь-яка теорія учбової діяльності повинна відповісти щонайменше на чотири центральні питання: (1) Якими є теми для вивчення, як вони визначені і розміщені?; (2) Чому суб'єкти учіння вчаться, що змушує їх докласти зусилля?; (3) Що суб'єкти учіння вивчають, чим є зміст і результати вивчення?; і (4) Як вони вчаться, якими є ключові дії або процеси навчання? Ці питання можна розглянути у рамках культурно-історичної теорії Л.С. Виготського.

Розглянемо еволюцію і п'ять центральних ідей теорії учбової діяльності. Чотири питання і п'ять принципів формують матрицю, яка ми можемо систематизувати при обговоренні учбово-професійної діяльності.

Культурно-історичну теорію ініціював Лев Виготський в 1920-і і ранні 1930-ті роки [8]. Теорія діяльності еволюціонувала через три покоління дослідження. Перше покоління, зосереджене колом Л.С. Виготського, створило ідею посередництва. Ця ідея викристалізувалася в знаменитій трикутній моделі Л.С. Виготського, в якій між стимулом (S) і відповіддю (R) існує опосередкування.

Опосередкування культурними елементами в людських діях було революційним, Об'єкти стали культурними об'єктами і дії, орієнтовані на об'єкт та знак, стала ключем до розуміння людської

душі.

Обмеження першого покоління було в тому, що одиниця аналізу залишається індивідуально сфокусованою. Це долалося другим поколінням, яке зосередилося в колі О.М. Леонт'єва [23]. У своєму знаменитому прикладі «первісного колективного полювання» О.М. Леонт'єв пояснив критичну різницю між індивідуальною потребою і колективною діяльністю.

Концепт діяльності зробив величезний крок вперед, і це направило центр на складні взаємини між індивідуальною та суспільною проблематикою. Ідея внутрішніх протиріч як рушійна сила зміни і розвитку в системах діяльності, так могутньо концептуалізована Е. Ільєнковим, почала надавати їй належний статус як провідного принципу емпіричного дослідження.

З часу фундаментальної роботи Л.С. Виготського, культурно-історичний підхід був предметом розгляду у напрямі «вищих психологічних функцій». Міжкультурне дослідження О.Р. Лурія [28] було однією з перших спроб в цьому напрямі. Майкл Коул був одним з перших, хто ясно підкреслював глибоку нечутливість теорії діяльності другого покоління у напрямі культурної різноманітності. Коли теорія діяльності стала міжнародною, питання різноманітності і діалогу між різними традиціями або перспективами стали все більше і більше серйозними викликами. З цими викликами третє покоління теорії діяльності повинне мати справу.

Третьому поколінню теорії діяльності треба розвивати концептуальні інструменти, щоб розуміти діалог та системи взаємодії діяльності. Дж. Верч представив ідеї М.М. Бахтіна [5] відносно діалогічності як шлях розширити структуру теорії

Л.С. Виготського. У цьому методі дослідження основна модель розширена, щоб включати мінімально дві системи, що взаємодіють. Об'єкт діяльності - мета, що рухається і не применшується свідомими короткостроковими цілями.

У сучасній формі теорія діяльності може підсумоватися з допомогою п'яти принципів. Перший принцип полягає в тому, що колектив був посередником і орієнтував систему діяльності, що бачиться в його мережевих стосунках до інших систем діяльності, і це береться як головна одиниця аналізу. Спрямований метою індивідуум і групові дії, також як і автоматичні дії, - відносно незалежні але підпорядковані одиниці аналізу, кінець кінцем зрозумілі тільки, коли інтерпретовані проти фону повних систем діяльності.

Другий принцип - багатоголосся систем діяльності [5]. Система діяльності - завжди сукупність різноманітних точок зору, традицій і інтересів. Розподіл праці в діяльності створює різні позиції для учасників, учасники несуть свої власні різноманітні історії, і система діяльності безпосередньо несе різноманітні аспекти історії, що вигравірувала в його експонати, правила і угоди. Багатоголосся множитья в мережах взаємодії систем діяльності. Воно - джерело нововведення, вимагаючи дій перекладу і переговорів.

Третій принцип - історичність. Системи діяльності набували форми і перетворювалися за довгі періоди часу. Їх проблеми і потенціали можуть тільки розумітися в межах їх власної історії. Історію безпосередньо треба вивчати як місцеву історію діяльності і її об'єктів, і як історію теоретичних ідей і інструментів, які сформували діяльність.

Четвертий принцип - центральна роль протиріч як джерела змін і розвитку. Протиріччя - не ті ж, що і проблеми або конфлікти. Протиріччя історично накопичують структурну напругу і між системами діяльності. Первинне протиріччя діяльності в капіталізмі існує між споживчою вартістю і міноюю вартістю продуктів. Це первинне протиріччя проникає в усі елементи наших систем діяльності. Діяльність є відкритою системою. Коли система діяльності приймає новий елемент від зовнішньої частини (наприклад, нова технологія або новий об'єкт), він часто призводить до погіршеного вторинного протиріччя, де деякий старий елемент (наприклад, правила або розподіл праці) стикається з новим. Такі протиріччя призводять до занепокоєння і конфліктів, але й інноваційних спроб змінити діяльність.

П'ятий принцип проголошує можливість експансивних перетворень всередині системи діяльності [23]. Системи діяльності рухаються через відносно довгі цикли якісних перетворень. Оскільки протиріччя системи діяльності можуть накопичуватися і зростати, деякі індивідуальні учасники починають відхилятися від її встановлених норм. Експансивне перетворення завершене, коли об'єкт і предмет діяльності повторно реконцептуалізовані, щоб охопити докорінно ширший горизонт можливостей, ніж в попередньому способі діяльності. Повний цикл експансивного перетворення, можливо, розуміється як колективна подорож через зону найближчого розвитку діяльності. Це - відстань між справжніми щоденними діями індивідуумів і історично новою формою соціальної діяльності, яка може робитися колективно, оскільки рішення до подвійного

опосередкування потенційно вбудоване в щоденні дії.

Стандартні теорії учбової діяльності концентруються на процесах, де предмет організує деяке знання або навички таким чином, що можуть спостерігатися передача, відносно тривала зміна в поведінці. Це - очевидне припущення, що знання або навичка – стійкі та добре визначені. Є компетентний «викладач», який знає, що має вивчатися.

Теорія учбової діяльності Грегорі Бейтсона – один з декількох підходів, корисних та актуальний. Бейтсон розрізнив три рівні учбової діяльності. Навчання посиляється на створення умов, аналіз відповідей, наприклад, вивчення правильних відповідей в класній кімнаті. Бейтсон підкреслює, що люди набувають глибокі правила і патерни поведінки безпосередньо. Отже, в класних кімнатах, студенти вивчають «прихований навчальний план» того, що означає бути студентом: як задовольнити викладачів, як скласти іспити, як належати до груп, і т.п. Іноді контекст зіштовхує учасників з несумісними вимогами. Учбова діяльність, по-друге, створює подвійне опосередкування. Такі обмеження можуть призводити до учбової діяльності на третьому рівні, де особа або група починають докорінно розпитувати про сенс, щоб сконструювати ширший альтернативний контекст. Навчання на третьому рівні - по суті колективне зусилля.

Теорія експансивного вивчення Енгельстрьома перетворює ідею Бейтсона на систематичну структуру. Навчання на третьому рівні розглядається як особлива діяльність, яка має власні типові дії і інструменти. Об'єкт експансивної учбової діяльності - повна система діяльності, в якій учні ангажовані. Експансивна навчальна

діяльність створює культурно нові патерни діяльності.

Мережева теорія суб'єкта Латура рекомендує, щоб ми розмістили навчання в різнорідній мережі людських і нелюдських суб'єктів. Це прекрасна ідея, але принцип узагальненої симетрії Латура перетворює усіх суб'єктів на чорні ящики без пізнаваних внутрішніх систематичних властивостей і протиріч. Якщо ми хочемо успішно протистояти різним суб'єктам, залученим в навчальний процес, ми маємо бути здатні торкатися і запускати деяку внутрішню напругу і динаміку в їх відповідні встановлені контексти, динаміку, яка може збудити серйозне навчальне зусилля з їх боку.

Теорії організаційного навчання зазвичай слабкі в поясненні специфічних процесів або дій, які конституюють навчальний процес [34]. Одна з більш цікавих спроб концептуалізації цього належить Нонаці та Такеучі, які описали структуру циклічного створення знання, заснувану на конверсіях між мовчазним і явним знанням.

Ми зазвичай прагнемо зображувати навчання і розвиток як вертикальні процеси, націлені вгору, до вищих рівнів компетентності. Але можливо також сконструювати додаткову перспективу, а саме горизонталь навчання і розвитку.

У своїй класичній роботі про утворення понять Л.С. Виготський в основному розглядав процес як творчу зустріч між щоденними поняттями, що утворюють висхідні і низхідні наукові концепти. Пізніші роботи таких учених, як В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, збагатили і розширили ідеї Л.С. Виготського, але особливість вертикального спрямування залишилася незмінною.

2.2. Рекомендації щодо організації навчання студентів-іноземців

Первинне знайомство студента з новою культурою, з перебуванням в Україні як країні, в якій здобувається вища освіта, пов'язане з хвилюванням, нервуванням, цікавістю та деякою тривогою щодо невідомого через інші мову, життєві звички, стиль мислення та культурні особливості. Студент замислюється про те, чи зможе він організувати власне навчання та життя.

Першою рекомендацією є формування доброго та оптимістичного ставлення. На ранніх стадіях перебування в іншій країні хвилювання є нормальними, але потрібно в найкоротші терміни адаптуватися до культурної різниці, сміливо зустрічаючися з викликами ранніх етапів перебування в новому середовищі.

Одним з складних викликів є мова, яка є основою всього. Покращення мовного рівня може допомогти кращій міжособистісній комунікації та адаптації до нового життя. Для китайців слов'янські мови є найскладнішими в світі, так само як для українців, як часто кажуть, найскладнішою є китайська мова. У процесі опанування китайськими студентами української мови, відмінки іменників та відмінювання дієслів ставали справжніми випробуваннями.

Друга рекомендація пов'язана з процесом організації вивчення іноземними студентами української мови. Тут багато що залежить від викладача, який в ідеалі має бути терплячим та

відповідати на запитання, пояснюючи різні аспекти історії та культури України.

Третя рекомендація полягає у соціальній інтеграції. Ефективним способом адаптуватися до нової культури є створення дружніх зв'язків. Знайомство з більшою кількістю друзів може не тільки допомогти подолати самотність перебування в іншій країні, але також допомогти у швидшому вивченні мови та розумінні місцевої культури та звичаїв. Особливою удачею є знаходження справжніх друзів, які проявлятимуть емпатію та допомагатимуть. З ними можна багато розмовляти, навчитися від них українських слів; вони можуть допомагати виправляти вимову. Соціальна інтеграція та знаходження друзів дають відчуття приналежності, спільності.

Стосовно організації навчання, учбово-професійна діяльність в Україні відрізняється від китайської. В Китаї велика кількість студентів, часто там навчаються великими групами. Можливо, через те, що викладач зустрічає десятки людей, він не може потурбуватися про кожного студента, а у студентів мало можливостей задавати запитання. У центрі уваги китайських студентів є розвиток їх здібності до розуміння, відмінність від шкільного навчання невелика, все ще залишаються здебільшого книги. На противагу цьому, українські навчальні плани та програми навчальних дисциплін дуже гнучкі, існують загальні, обов'язкові курси та дисципліни за вибором студента. В Україні часто використовується кейсове навчання, групові дискусії та інші сучасні методи викладання. Викладач задає запитання і дозволяє студентам вирішувати завдання, паралельно консультуючи з різних питань. Розвивається здатність студентів самотійно

вирішувати проблемні питання, різні сторони їх професійної компетентності. У той же час процес вирішення проблем може також посилити взаємодію та співпрацю між студентами. У класах немає фіксованих місць, студенти сідають по колу, всі висловлюють свої погляди, вільно говорять, при цьому питання можуть бути обговорені повністю і з великою успішністю та ефективністю.

Четвертою рекомендацією є використання викладачами проблемноорієнтованих методів. Коли викладач формулює проблему перед студентами, вони можуть опанувати знаннями, розвинути інтелектуальні здібності та сприяти формуванню навичок з пошуку і дослідження способів вирішення проблем, а потім завдяки цьому формується здатність самостійного пошуку та вирішення проблем. За допомогою «проблемноорієнтованого навчання» для студентів створюється платформа для спілкування, співпраці, дослідження та розвитку, так що студенти можуть відчувати цінність та важливість знання при вирішенні проблем, взяти «проблему» як ключ до активності викладача, дослідити знання в конкретних ситуаціях, опанувати навички, навчитися думати, навчитися вчитися, навчитися творити; все це стимулюватиме розвиток креативного, творчого мислення. У мисленнєвому процесі ми маємо звертати увагу на індивідуальні відмінності кожного студента, і метод «озаріння», «інсайту» в мисленні повинен розповсюджуватися від однієї особи до іншої. Також важливо проводити навчання крок за кроком, щоб впевнитися, що студенти-іноземці правильно розуміють навчальний матеріал. Під час викладання в аудиторії, мобілізуючи різні способи та засоби для озаріння в мисленні студентів,

викладачі повинні також приділяти увагу тому, щоб дослухатися до слів та спостерігати за діями, отримуючи зворотній зв'язок від студентів та вчасно здійснюючи оцінювання, контроль та пристосування до ситуаційних змін. Вчасне і точне оцінювання підсилює мисленнєві процеси студентів, піднімає ентузіазм студентів до мислення в університетській аудиторії. Належне заохочення чи схвалення вчителя може активно сприяти позитивним характеристиками мисленнєвих процесів студентів.

П'ята рекомендація. Комбінується з «проблемним викладацьким методом» метод «утворення оцінки». В гармонійній і приємній атмосфері студенти можуть завершити свої навчальні завдання з упевненістю. Іноземні студенти повні цікавості в ситуації різного навчального докільля. Викладачі можуть користуватися підбадьорливою лексикою, щоб заспокоїти їх внутрішню напругу, встановити гармонійну атмосферу студентської співпраці з викладачем, щоб полегшити навчання. У звичайному викладацькому процесі ми можемо дослідити переваги студентів, даючи вчасно підтвердження і заохочення, щоб просувати безперервний прогрес студентів. На мою думку, заохочення не має бути надмірне. Щоб змусити студентів відчувати, що заохочення щире, заохочення мусить не втратити значення і бути безпосереднім.

Шоста рекомендація. Нарешті, в щоденній взаємодії із іноземними студентами, ми повинні шанувати історію і культуру один одного, і здійснювати освітню роботу в комбінації з різною культурною просвітою. Іноземні студенти приїжджають з різних країн і регіонів, і є багато відмінностей в культурі, освіті і традиціях та звичаях. Ми можемо організувати різноманітність

культурної і розважальної діяльності, як наприклад «конкурси пісень», «конкурси поезії» і «інтелектуальні конкурси», щоб посилити обмін і співпрацю між студентами з різних країн, пробудити їх ентузіазм, заохотити, щоб вони відобразили їх особисті цінності і збагатити їх культурне життя. Культурні фестивалі можуть заохотити міжнародних студентів святкувати разом, щоб допомогти їм зрозуміти українську культуру якнайшвидше, щоб культивувати їх сенс ідентичності з українською культурою, і, щоб об'єднати в українському житті.

Висновки до другого розділу

Будь-яка теорія учбової діяльності повинна відповісти щонайменше на чотири центральні питання: (1) Якими є теми для вивчення, як вони визначені і розміщені?; (2) Чому суб'єкти учіння вчаться, що змушує їх докласти зусилля?; (3) Що суб'єкти учіння вивчають, чим є зміст і результати вивчення?; і (4) Як вони вчаться, якими є ключові дії або процеси навчання? Ці питання можна розглянути у рамках культурно-історичної теорії Л.С. Виготського.

Первинне знайомство студента з новою культурою, з перебуванням в Україні як країні, в якій здобувається вища освіта, пов'язане з хвилюванням, нервуванням, цікавістю та деякою тривогою щодо невідомого через інші мову, життєві звички, стиль мислення та культурні особливості. Студент замислюється про те, чи зможе він організувати власне навчання та життя.

Першою рекомендацією є формування доброго та оптимістичного ставлення. На ранніх стадіях перебування в іншій країні хвилювання є нормальними, але потрібно в найкоротші терміни адаптуватися до культурної різниці, сміливо зустрічаючися з викликами ранніх етапів перебування в новому середовищі.

Друга рекомендація пов'язана з процесом організації вивчення іноземними студентами української мови. Тут багато що залежить від викладача, який в ідеалі має бути терплячим та відповідати на запитання, пояснюючи різні аспекти історії та культури України.

Третя рекомендація полягає у соціальній інтеграції. Ефективним способом адаптуватися до нової культури є

створення дружніх зв'язків. Четвертою рекомендацією є використання викладачами проблемноорієнтованих методів. Коли викладач формулює проблему перед студентами, вони можуть опанувати знаннями, розвинути інтелектуальні здібності та сприяти формуванню навичок з пошуку і дослідження способів вирішення проблем, а потім завдяки цьому формується здатність самостійного пошуку та вирішення проблем.

П'ята рекомендація. Комбінується з «проблемним викладацьким методом» метод «утворення оцінки». В гармонійній і приємній атмосфері студенти можуть завершити свої навчальні завдання з упевненістю.

Шоста рекомендація. Нарешті, в щоденній взаємодії із іноземними студентами, ми повинні шанувати історію і культуру один одного, і здійснювати освітню роботу в комбінації з різною культурною просвітою.

ВИСНОВКИ

1. Учбова діяльність - це процес, протягом якого студенти набувають знання, навички і вміння через взаємодію з викладачами і однокласниками в різних ситуаціях. Л.С. Виготський розуміє навчання не як оволодіння дискретною інформацією або навичками серед індивідів, але швидше як залучення, що розширюється, через якийсь час - з іншими людьми і інструментами, доступними в їх культурі. Питання індивідуального навчання зараз стає питанням того, як всередині індивіда змінюються наслідки повторних соціальних взаємодій з іншими людьми і їх інструментами, у тому числі дуже потужними інструментами слів, зображень і жестів. Стандартні теорії учбової діяльності концентруються на процесах, де предмет організує деяке знання або навички таким чином, що можуть спостерігатися передача, відносно тривала зміна в поведінці. Це - очевидне припущення, що знання або навичка – стійкі та добре визначені. Є компетентний «викладач», який знає, що має вивчатися. Культурно-історична теорія пропонує інший підхід, згідно з яким реалізується суб'єкт-суб'єктний підхід в навчальному процесі, зокрема в освіті студентів-іноземців.

2. Викладачі повинні змінитися від суб'єктів навіювання думок до активних учасників, організаторів, промоутерів учбово-професійної діяльності студентів. Студенти і викладачі - учасники у навчанні, викладачі повинні шанувати особистості студентів, кожен викладач має відповідальність, щоб любити і культивувати дух дослідження і нововведення для студентів, створювати атмосферу захисту істинного знання і відшукання правди,

просувати вивчення незалежної активності студентів' і незалежних роздумів, і створювати невимушене довкілля для повного розвитку внесків студентів і їх потенціалу. Тільки в такому демократичному і вільному освітньому середовищі ми можемо поліпшити інтерес студентів до вивчення, надати можливості для прояву ентузіазму студентів, ініціативи і суб'єктності, і покращити інноваційне усвідомлення студентів, розвиваючи їх потенційні здібності та можливості.

3. Ключовим поняттям конструктивістських теорій навчання є бачення ідеального студента як суб'єкта, який здійснює саморегуляцію. Саморегульовані студенти – це ті, у яких є знання ефективних навчальних стратегій, а також знання про те, як та коли використовувати їх. Саморегульовані учні мотивуються самим процесом учіння, а не тільки оцінками чи схваленням від інших. Вони здатні притримуватися довготривалого завдання до того часу, як воно буде виконане. Коли у студентів є і ефективні стратегії навчання, і мотивація, і наполегливість, щоб застосовувати ці стратегії до того часу, поки буде виконане завдання, тоді вони будуть ефективними в навчанні і будуть мати мотивацію вчитися протягом всього життя.

4. Першою рекомендацією для навчання студентів-іноземців є формування доброго та оптимістичного ставлення. Друга рекомендація пов'язана з процесом організації вивчення іноземними студентами української мови. Третя рекомендація полягає у соціальній інтеграції. Четвертою рекомендацією є використання викладачами проблемноорієнтованих методів. П'ята рекомендація враховує, що комбінується з «проблемним викладацьким методом» метод «утворення оцінки», коли в

гармонійній і приємній атмосфері студенти можуть завершити свої навчальні завдання з упевненістю. Шоста рекомендація стосується того, щов щоденній взаємодії із іноземними студентами, ми повинні шанувати історію і культуру один одного, і здійснювати освітню роботу в комбінації з різною культурно-просвітницькою діяльністю.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 [2] с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Анцыферова Л.И. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», изд. 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с.
3. Балл Г.А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход) / Балл Г.А. // Журнал практикующего психолога. – Вып. 15, 2009. – С. 141-156.
4. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Балл Г.А. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
6. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1984. - №5. – С. 17-29.
7. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади / В. Васютинський. – К., 2005. – 492 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с, ил.
9. Горбунова В.В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма / В.В. Горбунова. – Автореф. Дис. ... доктора психол. наук. – К., 2014. – 28 с.
10. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского/ - М.: Просвещение, 1979.

11. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. – 1992. – № 1-2. – С. 22-32.
12. Джидарьян, И. А. Категория активности и её место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1988.
13. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. — М.: Современный гуманитарный университет; ООО «МБА-Сервис», 2001. — 138 с.
14. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс. [текст] навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. — К.: Центр учбової літератури, 2016. — 388 с.
15. Дьяконов Г.В. Інтерсуб'єктні методи оцінювання психології особистості. Навчальний посібник для вищої школи / Г.В. Дьяконов. — Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2012. — 36 с.
16. Знаков В.В. Субъектно-аналитический подход в психологии понимания // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 12
17. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологи. — 1987. – № 3. – С. 41-49.
18. Ковалева, Н. В. Субъективная идентичность как интегральная характеристика личности [Текст] / Н. В. Ковалева // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2006. - N 1. - С. . 165-166.
19. Кон И.С. Психология ранней юности — М.: Просвещение, 1989 с.256-315.

20. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
21. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
22. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
24. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.
25. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: «Педагогика», 1986. – 143 с.
26. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
27. Лукасевич О. А. Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність / О. А. Лукасевич // Проблеми сучасної психології. - 2013. - № 1. - С. 44-49.
28. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
29. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О.Татенка. - К.: Либідь, 2006.
30. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – Москва : Смысл, 1999. – 425 с.

31. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 224 с.
32. Наконечна М.М. Просоціальна взаємодія як діалог / М.М. Наконечна // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 31. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – С. 248-257.
33. Немов Р.С. Психология – М.: Владос ИМПЭ им. Грибоедова, 2002.
34. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. - М.: Академический проект, 2002. - 528с.
35. Основи практичної психології: Підручник для студ.вищ.навч.закладів - К.: Либідь, 2001.
36. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія] / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011.
37. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В. Папуча. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008.
38. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / Рибалка В.В. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
39. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – С. 282–426.
40. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере / В. Франкл; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 239 с.

41. Штепа О.С. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього „Я” людини / Штепа О.С. // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 31. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2016. – С. 559-568.

42. Biggs J. B. Student approaches to learning and studying. – Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

43. Bruner J. S. Nature and uses of immaturity // American Psychologist, 1972. Vol. 27. С. 1-22.

44. Bruner J. S. Organization of early skilled action // Child Development, 1973. Vol. 44. С. 92-96.

45. Entwistle N. J., & Ramsden P. Understanding student learning. –London: Croom Helm, 1983.

46. Marton F. What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning // N. Entwistle (Ed.), Strategies for research and development in higher education, 1976. – Amsterdam: Swets and Zeitlinger. – С. 32–42.

47. Ramsden P. A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire // Studies in Higher Education, 1991, 16, С. 129–150.

48. Säljö R. Learning in the learner’s perspective: I. Some common-sense assumptions (Report no. 76). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education, 1979.

49. Van Rossum E. J., & Schenk S. M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome // British Journal of Educational Psychology, 1984, 54, С. 73–83.