

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СЛУЦЬКИЙ ЯРОСЛАВ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 378.013.42:378.147-054.6-057.875(73)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

13.00.05 – соціальна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Я.С. Слущкий

Науковий консультант – **Панасенко Елліна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Слов'янськ – 2022

АНОТАЦІЯ

Слущкий Я.С. Теорія і практика соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки та спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, 2022.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та наукове розв'язання проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

У першому розділі схарактеризовано стан розробленості проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, визначено та уточнено термінологічний апарат дослідження, обґрунтовано методологічну базу системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

Для вивчення процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів уточнено зміст понять «толерантність», «соціалізація», «культура», «соціальне взаєморозуміння», «іноземний студент», «інтернаціоналізація», «самоефективність», «інкультурація», «акультурація», «інтеграція», «асиміляція», «культурна маргінальність», «коригування», «адаптація», «культурний шок», «соціальна децентралізація».

Фундаментальне поняття дослідження, а саме – *«соціально-педагогічний супровід»* визначене у якості підготовки особистості іноземного студента до міжкультурної та міжособистісної взаємодії, використовуючи, при цьому, заходи психологічного, лінгвістичного, академічного та соціокультурного характеру, що впроваджуються за безпосередньої підтримки навчальних закладів, НКО,

державних структур тощо та спрямовані на розвиток і саморозвиток індивіда з метою його професіоналізації в сучасних глобалізованих умовах.

Науково обґрунтовані дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. За аналізом теоретичних джерел засвідчено їх спрямування згідно з такими напрямки, як-от: поняттєво-категоріальний, підготовки іноземних студентів, соціально-психологічного консультування, полікультурних та інформаційних технологій (українські дослідники); термінологічний, проблемно зорієнтований, компетентнісно-формувальний, адаптаційний, соціально-психологічний, лінгвокомунікаційний, напрям соціально-педагогічної проблематики (зарубіжні дослідники).

Визначення методологічного інструментарію дозволило окреслити позиції, що надали можливість вибудовування алгоритму та структури дослідження, серед яких: емпірично-індуктивна позиція, що складається з описового та описового методологічного знання (використана для виконання ретроспективного аналізу) та аксіоматично-дедуктивна, що складається з прескриптивного та нормативного методологічного знання (спрямована на моделювання системи адаптаційної підготовки у Сполучених Штатах).

Унаслідок наукового пошуку встановлено, що методологія дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів спирається на визначення підходів, які дозволили розглянути систему супроводу. Призначенням *системного* підходу є можливість виявлення складових елементів системи супроводу іноземних студентів, ключових характеристик та взаємозв'язків. Виходячи з *культурологічного* підходу, виявлена важливість розуміння культурних принципів та поведінкових норм представників іншого соціуму для проведення ефективної міжособистісної та міжкультурної діяльності. Завдяки *історичному* підходу визначено структурні та соціальні взаємозв'язки між соціально-педагогічним супроводом іноземних студентів різних часових періодів. Використовуючи *гуманістичний* підхід, досліджено елементи, що використовуються іноземним студентом в процесі соціально-педагогічної

підготовки та складаються з занять індивідуального/групового характеру, що спрямовані на формування навичок для пристосування до незнайомої соціокультурної реальності. Значення *синергетичного* – у наданні можливості розуміння необхідності проведення трансформаційних змін у системі соціально-педагогічного супроводу для її подальшої модернізації. Складовою частиною *компетентнісного* підходу є розвиток у особистості іноземного студента теоретико-практичних навичок (соціально-психологічного, лінгвістичного, соціокультурного характеру), що сприяють ефективному проведенню діяльності міжособистісного та міжкультурного характеру. Визначенню іноземного студента як повноцінної особистості з власними соціокультурними уявленнями сприяв *особистісно зорієнтований* підхід; у той час, як *праксеологічний* – виділенню самопізнання, здібностей до стратегічного планування, вміння діяти у ситуаціях нестандартного характеру у якості складових елементів професійної діяльності особистості іноземного студента.

Для обґрунтування результатів дослідження був використаний комплекс принципів, серед яких *об'єктивності* (сприяв критичному ставленню до теоретичних джерел), *детермінізму* (визначив фундаментальні елементи особистісного розвитку та саморозвитку іноземного студента), *оптимальності* (дозволив виявити найефективніші стратегії адаптаційного процесу у ЗВО США), *етичний* принцип (сприяв проведенню необхідного критичного аналізу висновків вчених для можливості формулювання власних положень), *суміщення цілісного і аспектного підходів* (дозволив розділити досліджувану систему на два напрями аналізу: розгляд у якості цілісного утворення та як сукупності аспектів (елементів)), *опису-пояснення-прогнозування* (задля виконання опису, пояснення сутнісних характеристик підготовчого процесу та проведення критичного аналізу, який дозволить провести прогностичні дії). Було використано різноспрямовані методи дослідження, розподілені нами на загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, конкретизація, системний аналіз, діалектичний) та методи професійно спрямованого характеру (індуктивно-

дедуктивний, метод моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний)), які дозволили провести комплексне дослідження структурних компонентів, властивих адаптаційному процесу, виявити алгоритм практичного застосування елементів акультураційної тріади у практиці діяльності закладів вищої освіти США.

У другому розділі розкрито теоретичні засади соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти Сполучених Штатів Америки, визначено специфічні особливості адаптаційного процесу, іноземні студенти виокремлені у якості окремої соціальної групи у закладах вищої освіти США, проаналізовано історичне підґрунтя, що призвело до виникнення міжнародних освітніх програм та сучасних консультаційних центрів, які є одними з елементів процесу інтернаціоналізації та глобалізації освіти.

Визначено, що на іноземного студента впливає сукупність чинників, як-от: *мотиваційно-зовнішнього* (характеризується змінами в системі роботи з іноземними студентами з боку закладів вищої освіти. Тобто, система освіти може якісно розвивати консультаційні та адаптаційні заходи тільки при наявності у самих студентів внутрішніх переконань в необхідності акультурації при навчанні в іноземних коледжах або університетах); *мотиваційно-внутрішнього* (визначається усвідомленням особистістю можливості проведення подальшого самовдосконалення шляхом розвитку необхідних компетенцій і накопичення достатньої кількості культурних шаблонів); *проблемно-адаптаційного* (сприяє аналізу та виявленню основних проблем особистості при взаємодії з новим соціокультурним середовищем); *аналітично-адаптаційного* (сприяє більш детальному дослідженню проблем адаптаційного характеру, що допоможе скласти ефективну, для конкретного іноземного студента, освітню консультаційну програму); *інтернаціонального* або *полікультурного* (визначає початок практичної міжкультурної взаємодії за умови застосування попередніх напрямів); *консультаційного* (без якого, власне, неможливою є ефективна практична акультурація до умов нового соціокультурного середовища).

Окреслено принципи соціально-педагогічного супроводу, а саме: *адаптації постійного типу* – передбачає проведення регулярних модернізаційно-культурних дій з боку іноземного студента, які б дозволили враховувати зміни, що відбуваються у навколишньому соціумі, тобто постійне поповнення та виправлення культурних шаблонів; *прогресивності* – спрямований на використання прогресивних методик роботи з іноземними студентами, що використовуються в інших закладах вищої освіти, консультаційних центрах або державах; *перспективності* – надає можливість проводити дослідження позитивних та негативних проявів модернізаційного процесу у адаптаційній системі; *комплексності* – сприяє становленню зв'язків між елементами акультураційної тріади; *оперативності* – дозволяє провести аналіз певної ситуації для вироблення стратегії подолання негативних проявів у адаптаційній системі; *оптимальності* – спрямований на формування найефективнішої стратегії адаптації особистості; *спрощення* – надає можливість проводити узагальнення теоретичної інформаційної складової без втрати її якісних показників; *узгодженості* – дозволяє сформувавши зв'язок між економічним, нормативно-правовим та соціальним напрямками адаптаційної діяльності; *цілісності* – поєднує всі елементи адаптаційного процесу у систему; *дієвості* – забезпечує відновлення адаптаційної системи у випадку негативних зовнішніх соціальних чи організаційно-методичних впливів.

У підсумку встановлено, що система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виконує низку функцій, серед яких важливе місце відведено *діагностичній*, основною метою якої є виконання моніторингових заходів, спрямованих на виникаючі проблемні ситуації соціокультурного та академічного характеру, а також визначення способів соціально-психологічного та педагогічного спрямування, які мають бути застосовані для вирішення виявленої проблематики. У свою чергу, *комунікативна* функція безпосередньо пов'язана з міжкультурною та міжособистісною діяльністю іноземного студента і сприяє формуванню взаємозв'язків «іноземний студент–американський студент»

(взаємозв'язок вибудовується між студентом з іншої країни і представником приймаючої держави), «іноземний студент–іноземний студент» (взаємодія відбувається між двома іноземними студентами (які можуть бути представниками і одного соціокультурного напрямку, і відмінних) в межах культурних норм приймаючої країни), «іноземний студент–представник місцевої громади» (має у своїй основі соціально-культурний відтінок і не пов'язаний з академічною діяльністю).

Розкрито сутність *прогностичної* функції, завдяки якій стає можливим моделювання результатів діяльності міжкультурного характеру. Однак, відмінність цієї функції від діагностичної полягає в її теоретичній сутності, яка дозволяє лише змоделювати певні проблемні ситуації і отримати інформацію про ймовірні труднощі, які необхідно подолати іноземному студенту. У свою чергу, технічним напрямом організації адаптаційного процесу є *проектувальна* функція, яка спрямована, насамперед, на формування мети майбутнього процесу соціально-педагогічної підтримки іноземного студента; виявлення способів, які необхідно застосувати для досягнення поставленої мети; створення структурованої послідовності (систематизації) адаптаційних дій з виділення етапів підготовки; позначення критеріїв оцінювання успішності проведеної роботи з представником іншого культурного середовища.

Підкреслено, що проектування може бути використано в практичній площині тільки при чітко вибудованій *організаторській* функції, основними компонентами якої є: засвоєння поставленого завдання, що передбачає розуміння (іноземним студентом та консультантом) сутності та актуальності проведеної діяльності; визначення найбільш ефективної методики виконання завдання; планування майбутніх дій та розподіл обов'язків між консультантом і студентом; регулярне координування дій студента з боку консультанта для підтримки встановленої послідовності адаптаційних заходів.

Визначено критерії (структурно-модернізаційний, прескриптивно-стандартизаційний, соціально-педагогічний, глобалізаційно-моніторинговий) та

виконано ретроспективний аналіз соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США у єдності семи етапів: I етап – організаційно-установчий (1911–1919 рр.), II етап – нормативно-правовий (1920–1960 рр.), III етап – інституційно-структурний (1961–1972 рр.), IV етап – консультативно-міжнародний (1973–1989 рр.), V етап – оновлювально-модернізаційний (1990–1999 рр.), VI етап – інноваційно-безпековий (2000–2005 рр.), VII етап – глобалізаційно-інтегровальний (2006 р.–наш час). Для візуалізації періодизації було використано авторський метод хронологічних координат.

У третьому розділі розроблено модель соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США, що складається з відповідних блоків (суб'єкт-суб'єктного, методологічного, змістового, оцінного, блоку засобів діагностики, результативного), компонентів (емпірично-індуктивного, аксіоматично-дедуктивного, полікультурного, медіаосвіти, змістового, технологічного) та елементів (соціально-культурного, соціально-психологічного, лінгвістичного). Проведено дослідження компонентів та елементів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах (Технологічний інститут Флориди (Florida Institute of Technology) (м. Мельбурн, штат Флорида), Університет Алабами (The University of Alabama) (м. Таскалуса, штат Алабама), Чиказький університет (The University of Chicago) (м. Чикаго, штат Іллінойс), Університет Міннесоти (University of Minnesota) (м. Міннеаполіс, штат Міннесота), Техаський університет в Остіні (University of Texas at Austin) (м. Остін, штат Техас), Університет Пенсільванії (University of Pennsylvania) (м. Філадельфія, штат Пенсільванія), Університет штату Огайо (The Ohio State University) (м. Колумбус, штат Огайо), Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California (UCLA)) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія), Єльський університет (Yale University) (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут), Браунський університет (Brown University) (м. Провіденс, штат Род-Айленд), Університет Невади в Ріно (University of Nevada, Reno) (м. Ріно, штат Невада) та ін.) і коледжах США (коледж Санта Моніка (Santa Monica College) (м. Санта Моніка,

штат Каліфорнія), Бостонський коледж (Boston College) (м. Бостон, штат Массачусетс), Коледж бізнес-адміністрування Університету Лойола Мерімаунт (College of Business Administration, Loyola Marymount University) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія), Коледж Сміт (Smith College) (м. Нортгемптон, штат Массачусетс)).

Аналіз соціально-культурних програм дозволив дійти висновку щодо особливостей адаптаційно-підготовчого процесу іноземного студента, які визначаються проведенням: практично спрямованої міжособистісної взаємодії іноземних та американських студентів для розвитку відповідних навичок соціокультурного плану; заходів, метою яких є презентація іноземними студентами основ культури соціуму, який вони представляють, що було нами визначено у якості «зворотної акультурації», під час якої адаптацію до норм нової культури проходять саме місцеві студенти; участю іноземних студентів у програмах з розвитку «прямої акультурації», коли представники іншої культури адаптуються до умов країни перебування.

Отже, метою соціально-культурної підготовки визначено у якості *формування в особистості іноземного студента соціокультурних уявлень щодо традицій та поведінкових норм країни, яка приймає, для подальшої ефективної міжособистісної взаємодії.*

Дослідження основ соціально-психологічної підтримки у ЗВО США ґрунтувалося на феномені «культурного шоку», що безпосередньо впливає на психологічні процеси особистості. Виявлено, що проведення соціально-психологічного консультування іноземних студентів дозволяє запобігти виникненню та прогресуванню негативних наслідків взаємодії з представниками культури країни перебування. За відсутності якісної психологічної інфраструктури, такі наслідки призводять до трансформування психологічних проблем (що виникли від негативного соціокультурного впливу) у проблеми особистісно-орієнтованого характеру, які потребують більш глибокого психологічного втручання, пов'язаного з необхідністю виведення особистості з

депресивного стану. У зв'язку з цим, визначено, що важливим показником ефективності психологічної допомоги іноземним студентам в університетах та коледжах США є структуризація служби психологічної підтримки, що передбачає поділ відповідальності різних підрозділів за певні психологічні проблеми, що дозволяє проводити більш розгалужене консультування.

У підсумку, ознайомившись з висновками дослідників щодо загального визначення поняття психологічного супроводу іноземних студентів та провівши власне дослідження консультаційного психологічного забезпечення, елемент соціально-психологічного консультування визначено у якості *системи, спрямованої на захист та розвиток особистісних якостей іноземного студента в період негативного впливу культурного шоку, пов'язаного з перебуванням у новому соціокультурному оточенні для можливості проведення ефективної академічної та соціальної взаємодії.*

Аналіз лінгвістичної підготовки іноземних студентів у ЗВО США дозволив визначити комунікативні навички, як один з найбільш важливих компонентів проведення ефективної академічної та соціальної взаємодії. Встановлено, що в освітніх закладах Сполучених Штатів існують координаційні структури, метою яких є управління програмами з формування та розвитку мовної компетенції у іноземних студентів. Всі заходи щодо комунікативної підготовки (програми, курси, семінари) спрямовують свою діяльність на основні елементи лінгвістичної компетентності, а саме: читання, письмову діяльність, говоріння, аудіювання. Це дозволило дійти висновку, що тільки при використанні всіх означених лінгвістичних елементів в адаптаційних заходах призводить до цілісності мовної підготовки.

Дослідження елементів акультураційної тріади потребувало надання характеристики технологіям соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. У зв'язку з цим, надано власне формулювання поняття полікультурної освіти, як *системи, метою якої є створення умов для ефективної міжособистісної та міжкультурної взаємодії*

між представниками різних соціокультурних груп, що дозволяє розвивати навички комунікативного плану. У підсумку, отримано змогу схарактеризувати поняття «технологія полікультурної освіти» у якості практичного застосування інноваційних адаптаційних програм, спрямованих на формування та розвиток навичок міжкультурної взаємодії між представниками двох або більше культурних груп.

Першою технологією було визначено технологію полікультурної освіти. Виявлено три підтипи даної технології, як от: інформаційно-соціокультурний, міжособистісний та особистісно-програмний, що дозволило зробити висновок про необхідність їх практичного застосування у якості єдиної системи, що дозволить вибудувати полікультурний зв'язок «інформування – міжособистісна взаємодія – особистісно-програмна участь». Друга технологія представлена технологією медіаосвіти, що характеризується застосуванням комплексу медіатетради, а саме: відеоконтенту (дозволяє виконати візуалізацію культурних відмінностей), аудіоконтенту (розвиває навички аудіювання задля формування лінгво-культурних шаблонів), друкованих засобів (надають можливість виконання декодування інформаційної складової текстового характеру), інтернет-технологій (визначаються можливістю об'єднувати інші медіазасоби для розвитку навичок акультураційної тріади).

У четвертому розділі проаналізовано якісний рівень соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО України, з точки зору елементів акультураційної тріади (соціально-культурного, лінгвістичного, соціально-психологічного) і у порівнянні з досвідом університетів та коледжів США.

З'ясовано, що соціально-культурна адаптаційна підготовка іноземних студентів представлена заходами інформаційно-консультаційного, освітнього, ознайомчого, ознайомчо-практичного і зворотно-ознайомчого напрямів діяльності. Лінгвістичний компонент у вітчизняних центрах з мовної підготовки ЗВО представлений діяльністю, спрямованою на формування здатності до

проведення комунікативної взаємодії, достатньої для виконання академічної та соціальної діяльності. Схарактеризовано основне положення лінгвістичної підготовки іноземних студентів, що має враховуватися українськими ЗВО при розробці підготовчих програм, а саме: *необхідність використання у підготовчих програмах з розвитку мовних навичок всіх чотирьох компонентів лінгвістичного процесу: говоріння, аудіювання, читання, писемної діяльності і, відповідно, розробка усіх завдань та вправ на основі даних компонентів.*

Визначено напрями, що сприяють підвищенню ефективності вітчизняної психолого-консультаційної діяльності, серед яких: необхідність проведення роботи одночасно з іноземними та місцевими студентами; формування розгалуженості психологічної служби навчального закладу; вибудовування (спільно з іноземним студентом) стратегії консультування.

Динаміка розвитку української системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів доводить наявність перспектив для можливості ефективної екстраполяції найбільш якісних прикладів адаптації в університетах та коледжах США до вітчизняної освітньої сфери при виконанні певних дій на національному, регіональному та університетському рівнях, які виділені у якості перспективних напрямів розвитку елементів акультураційної тріади у ЗВО України, а саме: розробка та прийняття спеціалізовано-спрямованої нормативно-правової бази для регулювання роботи підготовчої системи іноземних студентів; створення національного центру координації соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів задля проведення дослідницьких та аналітичних заходів; підготовка іноземних студентів з використанням елементів акультураційної тріади (соціально-культурного, лінгвістичного та соціально-психологічного), з можливістю їх поєднання, що буде сприяти створенню тимчасових адаптаційних діад; використання у підготовчих програмах чотирьох компонентів лінгвістичного процесу, а саме: говоріння, читання, писемної діяльності, аудіювання; підтримка закладами вищої освіти заходів, спрямованих на проведення прямої та зворотної акультурації, а також формування лінгво-культурних шаблонів; проведення

психологічного консультування тривимірного типу, що передбачає створення адаптаційних зв'язків «консультант – іноземний студент», «консультант – місцевий студент», «консультант – іноземний + місцевий студент» (спільне консультування); структуризація центрів з соціально-культурної, лінгвістичної та соціально-психологічної підтримки іноземних студентів.

Ключові слова: іноземний студент, акультураційна тріада, система соціально-педагогічного супроводу, інтернаціоналізація кампусу, адаптаційна медіатетрада, консультант, пряма та зворотна акультурація, соціально-культурна та лінгвістична підготовка, соціально-психологічна підтримка, лінгво-культурний шаблон.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія:

1. Слуцький Я. С. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у системі вищої освіти США: теорія та практика: монографія. Краматорськ: ЦТРІ – «Друкарський дім», 2022. 912 с. ISBN 978-617-8042-10-3.

Колективні монографії:

2. Слуцький Я. С. Розвиток компетенцій, як основа формування компетентності молоді. *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді: колективна монографія.* Hameln: InterGING, 2018. С. 225–256.

3. Слуцький Я. С. Інтернаціоналізація освіти: рушійні сили та основи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США. *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія.* Київ: Міленіум, 2020. С. 227–241.

Навчально-методичні посібники:

4. Слуцький Я. С. Лінгвокультурна підготовка та психологічна підтримка іноземних студентів: практичний курс: навчальний посібник. Краматорськ: Видавництво «Друкарський дім», 2021. 214 с. ISBN 978-617-8042-06-6.

5. Слуцький Я. С. Основи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США: теоретичний курс. Краматорськ: Видавництво «Друкарський дім», 2021. 207 с. ISBN 978-617-8042-05-9.

Статті в наукових фахових виданнях України:

6. Слуцький Я. С. Особливості формування соціокультурної компетентності у процесі переходу від етноцентризму до етнорелятивізму. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету*. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2019. Вип. 39(1). С. 132–139.

7. Слуцький Я. С. Особливості взаємозв'язку між розвитком академічної мобільності та статистично-дослідницької інфраструктури у Сполучених Штатах Америки. *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний пед. університет ім. І. Франка, 2019. № 12(179). С. 51–55.

8. Слуцький Я. С. Особливості акультурації та інкультурації як елементів системи соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця: Вінницький державний пед. університет ім. М. Коцюбинського, 2019. Вип. 59. С. 114–120.

9. Слуцький Я. С. Компетентнісний підхід як елемент адаптації особистості іноземного студента. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2019. Вип. 2. С. 282–290.

10. Слуцький Я. С. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів: системний підхід. *Освітнологія*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. № 9. С. 91–100.

11. Слуцький Я. С. Особливості лінгвістичної підготовки іноземних студентів в Університеті Алабами (США). *Інноватика у вихованні*. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. Вип. 12. С. 207–213.

12. Слуцький Я. С. Особливості полікультурної освіти у процесі адаптації іноземного студента. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2020. № 2. С. 158–162.

13. Слуцький Я. С. Загальна характеристика досліджень компетенцій, спрямованих на формування мультикультурної особистості іноземного студента. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2020. № 3. С. 120–125.

14. Слуцький Я. С. Використання методу читання у процесі лінгвокультурної адаптації іноземних студентів у закладах вищої освіти США. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». 2020. № 23(5). С. 54–66.

15. Слуцький Я. С. Загальні вимоги до освітньої програми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Нова педагогічна думка*. Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2020. № 3(103). С. 93–97.

16. Slutskiy Y. S. The establishment of the system of foreign students' social and pedagogical support in the United States of America (1911-1920). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo: MSU Publishing House, 2021. Vol. 7. № 2. P. 46–53.

17. Slutskiy Y. S. The Essence of the Social and Pedagogical Principles for Accompanying Foreign Students. *Вісник Київського національного університету*

імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». Київ: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2021. Т. 2. № 14. С. 48–52.

18. Slutskiy Y. S., & Blanchard C. Programmes for Remote Counselling of International Students in the Higher Education Institutions of the United States of America. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology».* Mukachevo: MSU Publishing House, 2021. Vol. 7. № 3. P. 18–28.

19. Слуцький Я. С., Панасенко Е. А. Психологічне консультування іноземних студентів у контексті адаптаційного процесу в університеті Міннесоти (США). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Вінниця: Вінницький державний пед. університет ім. М. Коцюбинського, 2021. № 65. С. 137–143.

20. Слуцький Я. С., Панасенко Е. А. Функції прогнозування та проектування у системі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань: Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, 2021. Вип. 1. С. 28–35.

21. Слуцький Я. С. Формування та розвиток соціокультурної компетентності іноземних студентів у ЗВО України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 196. С. 156–160.

22. Слуцький Я. С. Сучасний стан освітнього напрямку адаптаційної підготовки іноземних студентів у ЗВО України. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки.* Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 53. С. 179–187.

23. Слуцький Я. С. Стратегічні функції соціально-педагогічного супроводу іноземного студента: діагностична та комунікативна. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Мелітополь:

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, 2021. № 1(26). С. 180–187.

24. Слуцький Я. С. Програми освітньо-культурної адаптаційної підготовки іноземних студентів у ЗВО США. *Освітологія*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021. № 10. С. 90–97.

25. Слуцький Я. С. Проблемно-орієнтований напрям теоретичних досліджень соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський державний університет, 2021. Вип. 95. С. 47–55.

26. Слуцький Я. С. Перспективні напрями розвитку адаптаційної системи підготовки іноземних студентів в українських закладах вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2021. № 3. С. 24–34.

27. Слуцький Я. С. Лінгво-культурна адаптація іноземних студентів в університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California, Los Angeles, UCLA). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2021. № 1(21). С. 244–250.

28. Слуцький Я. С. Інституційно-законодавчий етап розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США (1961-1974). *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний пед. університет ім. І. Франка, 2021. № 5-6(191-192). С. 50–56.

29. Slutskiy Y. S. The Use of the Methodology for Determining the Levels of Organisational and Structural System in the Study of the Efficiency of Foreign Students' Social and Pedagogical Support (on the Example of the US HEIs). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo: MSU Publishing House, 2022. Vol. 8. № 1. P. 9–23.

Статті у наукових періодичних виданнях які включені до наукометричних баз Scopus/Web of Science:

30. Slutskiy Y. S. Practical Use of Media Education Components in the Development of Linguistic and Cultural Patterns by Foreign Students in the Process of their Adaptation Training in the US Higher Education Institutions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. Bratislava: Academic Publishing House Researcher s.r.o., 2021. № 17(3). P. 529–543. **(Web of Science)**

31. Slutskiy Y. S. Linguistic Aspect of the Technology for the Use of Video Content in the Process of Adaptation of Foreign Students at Higher Education Institutions of the United States of America. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. Bratislava: Academic Publishing House Researcher s.r.o., 2021. № 17(1). P. 134–143. **(Web of Science)**

32. Slutskiy Y. S. Video Component of Media Education in Direct and Reverse Acculturation at North Carolina State University and Texas Christian University. *International Journal of Media and Information Literacy*. Washington: Cherkas Global University Press, 2021. Vol. 6(2). P. 426–435. **(Scopus)**

33. Слущкий Я. С. Електронна платформа EDX як засіб психологічного та соціокультурного супроводу навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти США. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 86. № 6. С. 208–223. **(Web of Science)**

Статті у періодичних виданнях зарубіжних країн:

34. Слущкий Я. С. Досвід використання аудіозасобів у процесі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia: Academic Society of Michal Baludansky, 2020. Vol. 8. № 4. С. 103–106.

35. Слущкий Я. С. Особенности лингвистической подготовки иностранных студентов в Йельском университете (США). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna: Premier Publishing s.r.o., 2020. № 3. P. 102–106.

36. Слуцький Я. С. Особливості проведення психолого-консультаційної роботи з іноземними студентами у Техаському університеті в Остіні (США). *East European Science Journal*. Warsaw: Nowa Perspektywa Sp. z.o.o., 2020. № 06(58). Part 4. P. 72–77.

37. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів методами діяльності з етнічними групами та саморозуміння (з досвіту Техаського університету в Остіні (США)). *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. № 43. Part 3. P. 65–68.

38. Слуцький Я. С. Роль міжкультурної компетенції у комунікаційному процесі особистості. *Polish Science Journal*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe «iScience», 2020. Iss. 5(26). Part 2. P. 106–112.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

39. Слуцький Я. С. Основи підготовчого етапу міжкультурної взаємодії у процесі комунікативної адаптації іноземного студента. *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку*: збірник тез II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 15 бер. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди», 2019. С. 39–41.

40. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів в умовах адаптаційного процесу університетського середовища Техаського університету в Остіні (США). *Практична психологія у сучасному вимірі*: тези доповідей X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і науковців (Дніпро, 28 бер. 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 182–184.

41. Слуцький Я. С. Досвід використання соціокультурних аспектів у вивченні англійської мови іноземними студентами (на прикладі університету Алабами (США)). *Молодь України в контексті міжкультурної комунікації*:

матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (Дніпро, 2 квіт. 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 229–231.

42. Слуцький Я. С. Методи освітньо-культурної адаптації іноземного студента. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених – Родзинка 2019*: збірник матеріалів XXI Всеукраїнської наукової конференції молодих учених (Черкаси, 18-19 квіт. 2019 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С. 391–392.

43. Слуцький Я. С. Вища освіта для іноземного студента: детермінанти вибору країни навчання та основні проблеми. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 16-17 лист. 2019 р.). Київ: Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки SPACETIME, 2019. С. 200–204.

44. Слуцький Я. С. Вирішення психологічних проблем іноземних студентів (на прикладі програм Техаського університету в Остіні (США)). *Теорія та практика сучасної науки та освіти*: матеріали Міжнародної наукової конференції (Дніпро, 29-30 лист. 2019 р.). Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2019. С. 385–386.

45. Слуцький Я. С. Проблеми впровадження адаптаційних підготовчих програм у процес соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців*: збірник наукових статей міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 20 груд. 2019 р.). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 110–112.

46. Слуцький Я. С. Феномен культурного шоку іноземних студентів: сутність проблеми та шляхи подолання. *Освіта та наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної наукової конференції (Дніпро, 27-28 бер. 2020 р.). Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2020. С. 290–291.

47. Слуцький Я. С. Компенсуюча функція як один з елементів соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Modern Scientific Challenges and Trends: Collection of Scientific Works of the International Scientific Conference (Warsaw, 31st May 2020)*. Warsaw: Sp. z.o.o. «iScience», 2020. P. 109–111.

48. Слуцький Я. С. Перспективні напрями розвитку нормативно-правового забезпечення супроводу іноземних студентів в Україні. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри Європейської інтеграції України: збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Вінниця, 3 черв. 2020 р.)*. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2020. С. 91–97.

49. Слуцький Я. С. Особливості лінгвістичної, культурної та психологічної підготовки іноземних студентів (на прикладі Полтавської державної аграрної академії). *Наукові пошуки: Актуальні дослідження, теорія і практика: збірник наукових статей II Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5 черв. 2020 р.)*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 81–84.

50. Слуцький Я. С. Особливості психологічної підтримки студентів у Дніпровському національному університеті ім. Олеся Гончара. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність: матеріали II Міжнародної наукової конференції (Дніпро, 26-27 черв. 2020 р.)*. Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2020. С. 178–180.

51. Слуцький Я. С. Характеристика феномену «медіаосвіти», як методу адаптаційної підготовки іноземного студента, у дослідженнях вчених. *Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика: збірник наукових статей IV Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 27 серп. 2020 р.)*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 126–128.

52. Слуцький Я. С. Культурна адаптація іноземних студентів в умовах карантинних заходів. *Стан держави під час пандемії коронавірусної хвороби:*

матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 11 вер. 2020 р.). Київ: Східноєвропейський центр наукових досліджень, 2020. С. 58–59.

53. Слущкий Я. С. Лінгвістична адаптація іноземних студентів у Єльському університеті (США) (на прикладі програм «ELP Summer Academic Language Program» та «Directed Independent Language Study»). *Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica: Com materiais da conferência científico-prática internacional* (Lisboa, 9 de outubro de 2020). Lisboa: European Scientific Platform, 2020. Vol. 3. P. 62–63.

54. Слущкий Я. С. Професійний розвиток викладачів англійської мови іноземним студентам (з досвіду програми «Е-викладач» бюро державного департаменту США з питань освіти та культури). *Сучасні тенденції в розвитку педагогіки, психології та соціальної роботи: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції* (Черкаси, 26 лист. 2020 р.). Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, 2020. С. 35–37.

55. Slutskiy Y. S. Current condition and perspectives of foreign students' psychological counseling at the HEI of Ukraine. *Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні: лінгвістичний, правовий та психолого-педагогічний аспекти: матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції* (Біла Церква, 25-26 бер. 2021 р.). Біла Церква: Білоцерківський національний аграрний університет, 2021. С. 74–76.

56. Слущкий Я. С. Лінгвістичний аспект адаптаційної підготовки іноземних студентів на прикладі коледжу Санта Моніка (Santa Monica College) (США). *Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 31 бер. 2021 р.). Київ: Національний авіаційний університет, 2021. С. 47–48.

57. Слущкий Я. С. Особливості адаптаційної підготовки іноземних студентів за допомогою електронних освітніх платформ, як елементу медіаосвіти. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та*

мультилінгвального глобалізованого світу: тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 6 квіт. 2021 р.). Київ: Київський національний університет технологій та дизайну, 2021. С. 183–186.

58. Слуцький Я. С. Роль синергетичного підходу у розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: збірник наукових матеріалів міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Полтава, 27-28 квіт. 2021 р.).* Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2021. С. 266–269.

59. Слуцький Я. С. Перспективи розвитку культурної адаптації іноземних студентів у ЗВО України, як умови інтернаціоналізації вищої освіти. *Трансформаційні процеси в Україні у контексті цивілізаційних і глобалізаційних викликів XXI ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав, 28 трав. 2021 р.).* Переяслав: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2021. С. 85–87.

60. Слуцький Я. С. Термінологічна база соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як елементу інтернаціоналізації освіти. *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі: тези VII щорічної міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 4 черв. 2021 р.).* Київ: Національний авіаційний університет, 2021. С. 197–205.

61. Слуцький Я. С. Організаторська функція соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 19–20 лист. 2021 р.).* Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 62–66.

62. Слуцький Я. С. Теорія та практика міжособистісної технології полікультурної освіти іноземних студентів у ЗВО США. *Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна*

практика: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпро, 3–4 груд. 2021 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2021. С. 293–295.

63. Слуцький Я. С. Характеристика поняття «соціально-педагогічний супровід». *Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3 груд. 2021 р.). Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2021. С. 111–113.

64. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів (на прикладі діяльності Центру психологічної служби Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського). *Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості*: збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 14–15 січня 2022 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2022. С. 64–68.

ABSTRACT

Slutskyi Ya.S. Theory and Practice of Social and Pedagogical Support of Foreign Students in the US Higher Education System. – Qualifying scientific work as the manuscript.

Thesis for the scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in Specialties 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy», and 13.00.05 «Social Pedagogy». State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University». Sloviansk, 2022.

The thesis provides theoretical generalization and scientific solution of the problem of social and pedagogical support of foreign students in the US higher education system.

The first section describes the status of the problem with social and pedagogical support of foreign students, defines and specifies the definitions of the academic research, substantiates methodological framework of the system of social and pedagogical support of foreign students in the US higher education system.

To study the process of social and pedagogical support of foreign students, the content of the terms «tolerance», «socialization», «culture», «social common understanding», «foreign student», «internationalization», «self-efficacy», «enculturation», «acculturation», «integration», «assimilation», «cultural marginality», «adjustment», «adaptation», «culture shock», and «social decentralization» are clarified.

The fundamental concept of academic research, in particular, «*social and pedagogical support*» is defined as the preparation of the personality of foreign student for intercultural and interpersonal interaction by using, at the same time, psychological, linguistic, academic, and social and cultural measures, which are implemented with the direct support of educational institutions, NPOs, government institutions, etc. and oriented to the development and self-development of the individual for the purpose of his professional development in the modern globalized world.

Scientifically well-grounded research of foreign and domestic scientists. According to the analysis of the theoretical sources, their tendencies are defined as follows: conceptual and categorical, training of foreign students, social and psychological counseling, multicultural and information technologies (for domestic scientists); terminological, problem-oriented, competency-based and developmental, adaptive, social and psychological, linguistic and communicative, social and pedagogical (for foreign scientists).

The definition of the methodological tools made it possible to outline positions that have enabled to build an algorithm and research structure, including empirical and inductive position, which includes descriptive, as well as descriptive and methodological knowledge (used for hind-sight study), and axiomatic and deductive position, which consists of prescriptive and normative methodological knowledge (aimed at modelling adaptive training system in the United States).

As a result of scientific search, it was found that the study methodology for social and pedagogical support of foreign students is based on the definition of approaches that made it possible to analyse the support system. The purpose of *the system* approach is to identify the constituent elements of the foreign student support system, key

characteristics and relationships. Based on the *cultural* approach, the importance of understanding cultural principles and behavioural norms of representatives of another society for effective interpersonal and intercultural activities was revealed. The *historical* approach determined the structural and social relationships between the socio-pedagogical support of foreign students of different chronological periods. With *the humanistic* approach, the elements, which are used by foreign student in the process of social and pedagogical training and consist of individual/group classes aimed at forming skills for adaptation to unfamiliar sociocultural reality have been studied; while *the synergistic* approach allows to understand the need for transformational changes in the social and pedagogical support system for its further development. A component of *the competence-based* approach is the development of theoretical and practical skills (psychological, linguistic, and sociocultural) in the personality of foreign student that contribute to the effective interpersonal and intercultural activities. The *praxeological* approach contributed to the identification of self-knowledge, strategic planning abilities, and ability to act in extraordinary situations as components of the professional activity of foreign student.

To support findings of the study, a set of principles has been used, including *objectivity* (promoted critical attitude to theoretical sources), *determinism* (defined the fundamental elements of personal development and self-development of foreign student), *optimality* (allowed to identify the most effective strategies of the adaptation process in the US higher education institutions), *ethical* principle (contributed to the necessary critical analysis of scientists conclusions for the possibility of formulating their own positions), *combination of holistic and aspectual approaches* (allowed to divide the studied system into two analysis categories: consideration as a holistic structure and as a collection of aspects (elements)), *description-explanation-prediction* (in order to provide description, explain the essential characteristics of the preparatory process and make a critical analysis that will allow predictive actions to be taken). Various study methods have been used, which are divided into general scientific (analysis, synthesis, generalization, comparison, analogy, concretization, system

analysis, dialectical) and professionally oriented methods (inductive and deductive, modeling, comparative and historical, diachronic and synchronic analysis, system and structural, axiomatic)), which made it possible to conduct comprehensive study of the structural components characteristics of the adaptation process, to reveal the algorithm of practical application of the acculturation triad elements in the practice of the US higher education institutions.

The second section discloses the theoretical background of social and pedagogical support of foreign students in the system of higher education of the United States, specific features of the adaptation process are determined, foreign students are identified as a separate social group in the higher education institutions of the United States, the historical background that resulted in the emergence of international education programs and modern consulting centres, which are one of the elements of the process of internationalization and globalization of education, is analysed.

It has been determined that foreign student is influenced by confluence of factors, such as: *motivational and external* (described by changes in the system of cooperation with foreign students on the part of higher education institutions. In other words, the education system can qualitatively develop consultation and adaptation measures only if the students themselves have internal beliefs in the need for acculturation when studying in foreign colleges or universities); *motivational and internal* (defined by the individual's awareness of the possibility of further self-improvement through the development of necessary competencies and the accumulation of sufficient number of cultural patterns); *problem and adaptive* (contributes to the analysis and identification of the main problems of the individual when interacting with a new social and cultural environment); *analytical and adaptive* (contributes to a more detailed study of adaptive problems, which will assist in compiling efficient education consultation program for a specific foreign student); *international or multicultural* (determines the initiation of practical intercultural interaction subject to the application of previous tendencies); *consultative* (without which it is actually impossible to provide for effective practical acculturation to the conditions of new sociocultural environment).

The principles of social and pedagogical support are outlined, namely: *permanent adaptation principle* involves regular modernization and cultural actions conducted by foreign student, which would allow taking into account changes in the surrounding society, i.e. constant replenishment and adjustment of cultural patterns; *progressive principle* is aimed at deploying progressive methods of cooperation with foreign students, which are used in other institutions of higher education, consulting centers or states; *perspective principle* provides an opportunity to study positive and negative developments of the modernization process in the adaptation system; *comprehensive principle* contributes to the interconnection between the elements of the acculturation triad; *operative principle* allows analyzing certain situation to elaborate a strategy in order to overcome negative developments in the adaptation system; *optimality principle* is aimed at developing the most effective strategy for personality adaptation; *simplification principle* allows generalizing theoretical information component without losing its qualitative indicators; *coherence principle* allows forming relations between economic, regulatory and social areas of adaptation activity; *integrity principle* integrates all elements of the adaptation process into system; *effectiveness principle* ensures restoration of the adaptation system in case of negative external social or organizational and methodical influences.

The study revealed that the social and pedagogical support serves a number of functions, among which *diagnostic* function has its own important place, the main purpose of which is to implement monitoring measures aimed at emerging sociocultural and academic problems, as well as the determination of methods of psychological and pedagogical orientation, which have to be applied to solve the identified problems. In turn, *communicative* function is directly related to the intercultural and interpersonal activities of foreign student and contributes to the formation of relationships «foreign student – American student» interact (relationship is built between a student from another country and a representative of the host state), «foreign student – foreign student» (two foreign students (who can be representatives of the same or different social and cultural trend) within the cultural practice of the host country), «foreign

student – representative of the local community» (has a sociocultural accent and not related to academic activity).

The essence of *the prognostic* function is revealed, thanks to which it becomes possible to model the results of intercultural activities. However, the difference between this function and the diagnostic function lies in its theoretical essence, which allows only simulating certain problematic situations and obtaining information on probable difficulties that the foreign student should overcome. In turn, the technical trend of the organization of the adaptation process is *the design* function, which is aimed, first and foremost, at forming the goal of the future process of social and pedagogical support of the foreign student; identification of methods that should be applied to achieve the set goal; creation of structured sequence (systematization) of adaptation actions based on the selection of preparation stages; designation of criteria for evaluating the success of the work carried out with the representative of another cultural environment.

It is emphasized that design can be used on a practical level only with clearly established *organizational* function, the main components of which are assimilation of the assigned task, which involves understanding (by the foreign student and the consultant) the essence and relevance of the activity; determination of the most effective method of task performance; planning of future actions and division of responsibilities between the consultant and the student; regular coordination of the student actions by the consultant to support the established sequence of adaptation measures.

The criteria (structural and modernization, prescriptive and standardization, social and pedagogical, globalization and monitoring) have been determined and hind-sight study of the social and pedagogical support of foreign students in the US has been conducted in the unity of seven stages: I stage – organizational and establishment (1911–1919), II stage – normative and legal (1920–1960), III stage – institutional and structural (1961–1972), IV stage – advisory and international (1973–1989), V stage – renewing and modernization (1990–1999), VI stage – innovation and security (2000–2005), VII stage – globalization and integration (2006 up to the present). The author's method of chronological coordinates has been deployed to visualize periodization.

The third section contains a developed model of social and pedagogical support of foreign students in the US higher education system, which consists of relevant blocks (subject and subjective, methodological, content-related, evaluative, block of diagnostic tools, effective), components (empirical and inductive, axiomatic and deductive, multicultural, media education, content-related, technological) and elements (educational and cultural, psychological, and linguistic). The components and elements of social and pedagogical support of foreign students in the US universities (Florida Institute of Technology, The University of Alabama, The University of Chicago, University of Minnesota, University of Texas at Austin, University of Pennsylvania, The Ohio State University, University of California (UCLA), Yale University, Brown University, University of Nevada, Reno, etc.) and colleges (Santa Monica College, Boston College, College of Business Administration (Loyola Marymount University), Smith College) have been studied.

The analysis of educational and cultural programs made it possible to reach conclusion on the peculiarities of the adaptation and preparation process of the foreign student, which are determined with practical interpersonal interaction of the foreign and American students for the development of relevant sociocultural skills; events, the purpose of which is the presentation by foreign students of the basics of the culture with regard to the society they represent, which we defined as «*the reverse acculturation*», during which local students undergo adaptation to the norms of the new culture; participation of foreign students in programs for the development of «*the direct acculturation*», when representatives of another culture adapt to the environment of the host country.

Thus, the objective of educational and cultural training is defined as *the formation of sociocultural ideas in the personality of foreign student regarding the traditions and behavioural norms of the host country for further effective interpersonal interaction.*

The study of the basics of psychological support in the US higher education institutions was based on the «culture shock», which directly affects the psychological processes of individual. It has been found that counseling of foreign students prevents

the occurrence and progression of negative consequences of interaction with representatives of the host country's culture. If there is no high-quality psychological infrastructure, such consequences lead to the transformation of psychological problems (arising from negative sociocultural influence) into the person-centered problems, which require deeper psychological intervention related to the need to bring the individual out of depressive. In this regard, it has been established that important indicator of the effectiveness of psychological assistance to foreign students in the US universities and colleges is the structuring of the psychological support service, which provides for the split of responsibilities of various departments for certain psychological problems, which allows for more comprehensive counseling.

As a result, after getting acquainted with the conclusions of the researchers regarding the general definition of the concept of psychological support and conducting our own study of counseling psychological support, the element of psychological counseling is defined as *a system aimed at protecting and developing the personal qualities of foreign student during the period of negative impact of culture shock associated with the stay in a new sociocultural environment for the effective academic and social interaction.*

The analysis of the linguistic training of foreign students in the US higher education institutions made it possible to identify communication skills as one of the most important components of effective academic and social interaction. It has been established that there are coordination structures in the US educational institutions, the purpose of which is to manage programs for the formation and development of language competence among foreign students. All activities related to the communicative training (programs, courses, workshops) focus their activities on the main elements of linguistic competence, namely: reading, writing, speaking, and listening. This made it possible to conclude that only use of all the specified linguistic elements in adaptation measures results in the integrity of language training.

The study of the elements of the acculturation triad required the characterization of the technologies of social and pedagogical support of foreign students in the US

higher education system. In this regard, proper formulation of the concept of multicultural education is given as *a system, the purpose of which is to create conditions for effective interpersonal and intercultural interaction between representatives of different sociocultural groups, which allows for the development of communication skills*. As a result, it was possible to characterize the concept of «multicultural education technology» as *a practical application of innovative adaptation programs aimed at forming and developing intercultural interaction skills between representatives of two or more cultural groups*.

The first technology was defined as the multicultural education technology. Three subtypes of this technology were identified, such as: informational and sociocultural, interpersonal, and personal and program, which made it possible to conclude about the need for their practical application as a single system, which will allow building a multicultural connection *«informing – interpersonal interaction – personal and program participation»*. Media education technology represents the technology, which is characterized by the use of complex of media tetrad, namely: video content (allows visualization of cultural differences), audio content (develops listening skills for the formation of linguistic and cultural patterns), printed media (enables the decoding of the textual information component), Internet technologies (defined by the possibility of combining other media for the development of the acculturation triad skills).

The fourth section analyses the qualitative level of social and pedagogical support of foreign students in higher education institutions of Ukraine, from the point of view of the acculturation triad elements (educational and cultural, linguistic, psychological) and in comparison with the experience of the US universities and colleges.

It was found that the educational and cultural adaptation training of foreign students is represented by measures of information and consultation, educational, familiarizing, familiarizing and practical, and conversed and familiarizing activities. The linguistic component in the domestic centers for language training in the higher education institutions is represented by activities aimed at forming the ability to ensure communicative interaction, sufficient for the conduct of academic and social activities.

The main position of linguistic training of foreign students, which should be taken into account by Ukrainian higher education institutions when developing preparatory programs, is characterized with *the need to use all four components of the linguistic process (speaking, listening, reading, writing) in preparatory programs for the development of language skills, and development of all tasks and exercises based on these components accordingly.*

Areas contributing to the improvement of the effectiveness of domestic counseling have been identified, including the need to work simultaneously with foreign and local students; branching of the psychological service of the educational institution; development (together with foreign student) of counseling strategy.

The dynamics of the development of the Ukrainian system of social and pedagogical support of foreign students shows prospects for the possibility of effective extrapolation of the most high-quality examples of adaptation in the US universities and colleges to the domestic educational sphere when performing certain actions on the national, regional and university levels, which are highlighted as promising trends for development of the acculturation triad elements in the higher education institutions of Ukraine, in particular: development and adoption of specialized legal framework for regulating the operation of the preparatory system for foreign students; creation of national center for coordination of social and pedagogical support of foreign students to conduct research and analytical activities; training of foreign students using the acculturation triad elements (educational and cultural, linguistic and psychological) with the possibility of their combination, which will contribute to the creation of temporary adaptation dyads; use of four components of the linguistic process, in particular, speaking, reading, writing, and listening in preparatory programs; support of the activities aimed at conducting direct and reverse acculturation by the higher education institutions, as well as formation of linguistic and cultural patterns; three-dimensional counseling, which involves creation of adaptive relationships «consultant – foreign student», «consultant – local student», «consultant – foreign + local student» (joint

counseling); structuring of centers for educational, cultural, linguistic and psychological support of foreign students.

Key words: foreign student, acculturation triad, of social and pedagogical support system, campus internationalization, adaptation media tetrad, consultant, direct and reverse acculturation, educational, cultural and linguistic preparation, psychological support, linguistic and cultural pattern.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED PAPERS

Monograph:

1. Slutskyi Ya. S. (2022). Sotsialno-pedahohichniy suprovid inozemnykh studentiv u systemi vyshchoi osvity SShA: teoriia ta praktyka: monohrafiia [Social and Pedagogical Foreign Students' Support in the US Higher Education System: Theory and Practice: Monograph]. Kramatorsk: TsTRI – «Drukarskyi dim» [in Ukrainian].

Collective monographs:

2. Slutskyi Ya. S. (2018). Rozvytok kompetentsii, yak osnova formuvannia kompetentnosti molodi [Competence development as a basis for the formation of youth competence]. Proektuvannia zhyttievoi kompetentnosti uchnivskoi molodi: kolektyvna monohrafiia [Projecting life competency of urban youth: collective monograph]. Hameln: InterGING. S. 225–256 [in Ukrainian].

3. Slutskyi Ya. S. (2020). Internatsionalizatsiia osvity: rushiini syly ta osnovy systemy sotsialno-pedahohichnoho suprodu inozemnykh studentiv u SShA [Internationalization of education: driving forces and foundations of the system of foreign students' socio-pedagogical support in the United States]. Osvita maibutnoho: kontseptsii, metody, pidkhody: kolektyvna monohrafiia [Education of the future: concepts, methods, approaches: collective monograph]. Kyiv: Milenium. S. 227–241 [in Ukrainian].

Tutorials:

4. Slutskyi Ya. S. (2021). Linhvokulturna pidhotovka ta psykholohichna pidtrymka inozemnykh studentiv: praktychnyi kurs: navchalnyi posibnyk [Linguistic and cultural training and psychological support of foreign students: practical course: tutorial]. Kramatorsk: Vydavnytstvo «Drukarskyi dim» [in English].

5. Slutskyi Ya. S. (2021). Osnovy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv u systemi vyshchoi osvity SShA: teoretychnyi kurs [Fundamentals of foreign students' socio-pedagogical support in the US higher education system: theoretical course]. Kramatorsk: Vydavnytstvo «Drukarskyi dim» [in Ukrainian].

Articles in scientific professional editions of Ukraine:

6. Slutskyi Ya. S. (2019). Osoblyvosti formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti u protsesi perekhodu vid etnotsentryzmu do etnoreliatyvizmu [Peculiarities of socio-cultural competence formation in the process of transition from ethnocentrism to ethnorelativism]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 39(1), 132–139 [in Ukrainian].

7. Slutskyi Ya. S. (2019). Osoblyvosti vzaiemozviazku mizh rozvytkom akademichnoi mobilnosti ta statystychno-doslidnytskoi infrastruktury u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [The peculiarities of relationship between the academic mobility and statistical-researched infrastructure in the United States of America]. *Molod i rynok – Youth & Market*, 12(179), 51–55 [in Ukrainian].

8. Slutskyi Ya. S. (2019). Osoblyvosti akulturatsii ta inkulturatsii yak elementiv systemy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnoho studenta [The peculiarities of acculturation and enculturation as elements of the system of socio-pedagogical support of a foreign student]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i*

psykholohiia – Scientific issues of Vinnytsia state M. Kotsyubynskyi pedagogical university. Section: Pedagogics and Psychology, 59, 114–120 [in Ukrainian].

9. Slutskiy Ya. S. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid yak element adaptatsii osobystosti inozemnoho studenta [Competence approach as an element of foreign student's personality adaptation]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University*, 2, 282–290 [in Ukrainian].

10. Slutskiy Ya. S. (2020). Sotsialno-pedahohichniy suprovid inozemnykh studentiv: systemnyi pidkhid [The characteristics of the system approach in the social and pedagogical foreign students' support]. *Osvitohiia – Oświatologia*, 9, 91–100 [in Ukrainian].

11. Slutskiy Ya. S. (2020). Osoblyvosti linhvistychnoi pidhotovky inozemnykh studentiv v Universyteti Alabamy (SShA) [The features of foreign students' linguistic training at the University of Alabama]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education*, 12, 207–213 [in Ukrainian].

12. Slutskiy Ya. S. (2020). Osoblyvosti polikulturnoi osvity u protsesi adaptatsii inozemnoho studenta [The features of polycultural education in the process of foreign student's adaptation]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 158–162 [in Ukrainian].

13. Slutskiy Ya. S. (2020). Zahalna kharakterystyka doslidzhen kompetentsii, spriamovanykh na formuvannia multykulturnoi osobystosti inozemnoho studenta [The general characteristics of research of competences, aimed on the formation of foreign student multicultural personality]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 120–125 [in Ukrainian].

14. Slutskiy Ya. S. (2020). Vykorystannia metodu chytannia u protsesi lnhvo-kulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv u zakladakh vyshchoi osvity SShA [The using of reading method in the process of foreign students' language and cultural adaptation in the USA higher educational institutions]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats – Educational Discourse: collection of scientific papers*, 23, 54–66 [in Ukrainian].

15. Slutskiy Ya. S. (2020). Zahalni vymohy do osvitnoi prohramy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv [General requirements for the educational program of foreign students' social and pedagogical support]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 3(103), 93–97 [in Ukrainian].

16. Slutskiy Y. S. (2021). The establishment of the system of foreign students' social and pedagogical support in the United States of America (1911-1920). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 7(2), 46–53 [in English].

17. Slutskiy Y. S. (2021). The Essence of the Social and Pedagogical Principles for Accompanying Foreign Students. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia «Pedahohika» – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series «Pedagogy»*, 14, 48–52 [in English].

18. Slutskiy Y. S., & Blanchard C. (2021). Programmes for Remote Counselling of International Students in the Higher Education Institutions of the United States of America. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 7(3), 18–28 [in English].

19. Slutskiy Ya. S., Panasenko E. A. (2021). Psykholohichne konsultuvannia inozemnykh studentiv u konteksti adaptatsiinoho protsesu v universyteti Minnesoty (SShA) [Foreign students' psychological counseling in the context of the adaptation process at the University of Minnesota (USA)]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific issues of Vinnytsia state M. Kotsyubynskiy pedagogical university*, 65, 137–143 [in Ukrainian].

20. Slutskiy Ya. S., Panasenko E. A. (2021). Funktsii prohnozuvannia ta proiektuvannia u systemi sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv [Functions of forecasting and projecting in the system of foreign students' social and pedagogical support]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collections of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 1, 28–35 [in Ukrainian].

21. Slutskiy Ya. S. (2021). Formuvannia ta rozvytok sotsiokulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u ZVO Ukrainy [Formation and development of foreign students' socio-cultural competence in Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 196, 156–160 [in Ukrainian].

22. Slutskiy Ya. S. (2021). Suchasnyi stan osvitnoho napriamu adaptatsiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv u ZVO Ukrainy [Current state of educational direction of foreign students' adaptation training in HEI of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of the Izmail State University of Humanities. Section: Pedagogical Sciences*, 53, 179–187 [in Ukrainian].

23. Slutskiy Ya. S. (2021). Stratehichni funktsii sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnoho studenta: diahnostychna ta komunikatyvna [Strategic functions of foreign student's social and pedagogical support: diagnostic and communicative]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University*, 1(26), 180–187 [in Ukrainian].

24. Slutskiy Ya. S. (2021). Prohramy osvitno-kulturnoi adaptatsiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv u ZVO SShA [Programs of foreign students' educational and cultural adaptation training in the Higher Educational Institutions of the USA]. *Osvitohiia – Oświatologia*, 10, 90–97 [in Ukrainian].

25. Slutskiy Ya. S. (2021). Problemno-oriietovanyi napriam teoretychnykh doslidzhen sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv [Problem-oriented direction of theoretical research of foreign students' social and pedagogical

support]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of research papers «Pedagogical sciences»*, 95, 47–55 [in Ukrainian].

26. Slutskiy Ya. S. (2021). Perspektyvni napriamy rozvytku adaptatsiinoi systemy pidhotovky inozemnykh studentiv v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Perspective directions of development of the foreign students' training adaptation system in Ukrainian Higher Education Institutions]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 3, 24–34 [in Ukrainian].

27. Slutskiy Ya. S. (2021). Linhvo-kulturna adaptatsiia inozemnykh studentiv v universyteti Kalifornii v Los-Andzhelesi (University of California, Los Angeles, UCLA) [Linguistic and cultural adaptation of foreign students at the University of California, Los Angeles, UCLA]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 1(21), 244–250 [in Ukrainian].

28. Slutskiy Ya. S. (2021). Instytutsiino-zakonodavchyi etap rozvytku systemy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv u SShA (1961-1974) [Institutional and legislative period of development of the system of foreign students' social and pedagogical support in the USA (1961–1974)]. *Molod i rynek – Youth and market*, 5-6(191-192), 50–56 [in Ukrainian].

29. Slutskiy Y. (2022). The Use of the Methodology for Determining the Levels of Organisational and Structural System in the Study of the Efficiency of Foreign Students' Social and Pedagogical Support (on the Example of the US HEIs). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 8(1), 9–23 [in English].

Articles in periodicals included in the list of international scientific databases Scopus and Web of Science:

30. Slutskiy Y. S. (2021). Practical Use of Media Education Components in the Development of Linguistic and Cultural Patterns by Foreign Students in the Process of

their Adaptation Training in the US Higher Education Institutions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 17(3), 529–543 [in English].

31. Slutskiy Y. S. (2021). Linguistic Aspect of the Technology for the Use of Video Content in the Process of Adaptation of Foreign Students at Higher Education Institutions of the United States of America. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 17(1), 134–143 [in English].

32. Slutskiy Y. S. (2021). Video Component of Media Education in Direct and Reverse Acculturation at North Carolina State University and Texas Christian University. *International Journal of Media and Information Literacy*, 6(2), 426–435 [in English].

33. Slutskiy Ya.S. (2021). Elektronna platforma EDX yak zasib psykholohichnoho ta sotsiokulturnoho suprovodu navchannia inozemnykh studentiv u zakladakh vyshchoi osvity SShA [EDX electronic platform as a means of psychological and socio-cultural support of foreign students' training in the USA Higher Education Institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 86, 6, 208–223 [in Ukrainian].

Articles in scientific periodicals of foreign states:

34. Slutskiy Ya. S. (2020). Dosvid vykorystannia audio zasobiv u protsesi sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv u zakladakh vyshchoi osvity SShA [The experience of audio tools using in the process of foreign students social and pedagogical support in the US Higher Educational Institutions]. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 8(4), 103–106 [in Ukrainian].

35. Slutskiy Ya. S. (2020). Osobennosti lingvisticheskoy podgotovki inostrannykh studentov v Yelskom universitete (SShA) [The features of foreign students' linguistic training at Yale University (USA)]. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 3, 102–106 [in Russian].

36. Slutskiy Ya. S. (2020). Osoblyvosti provedennia psykholoho-konsultatsiinoi roboty z inozemnyimi studentamy u Tekhaskomu universyteti v Ostini (SShA) [The

peculiarities of psychological consulting work conducting with foreign students at the University of Texas at Austin (USA)]. *East European Science Journal*, 06(58), 4, 72–77 [in Ukrainian].

37. Slutskiy Ya. S. (2020). Psykholohichna pidtrymka inozemnykh studentiv metodamy diialnosti z etnichnymy hrupamy ta samorozuminnia (z dosvitu Tekhaskoho universytetu v Ostini (SShA)) [Foreign students' psychological support by the methods of activity with ethnic groups and self-understanding (from the experience of the University of Texas at Austin (USA))]. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 43, 3, 65–68 [in Ukrainian].

38. Slutskiy Ya. S. (2020). Rol mizhkulturnoi kompetentsii u komunikatsiinomu protsesi osobystosti [The role of intercultural competence in the person's communication process]. *Polish Science Journal*, 5(26), 2, 106–112 [in Ukrainian].

Scientific papers certifying the approbation of the dissertation materials:

39. Slutskiy Ya. S. (2019). Osnovy pidhotovchoho etapu mizhkulturnoi vzaiemodii u protsesi komunikatyvnoi adaptatsii inozemnoho studenta [Fundamentals of the preparatory stage of intercultural interaction in the process of foreign students' communicative adaptation]. *Mizhkulturna komunikatsiia i perekladoznavstvo: tochky dotyku ta perspektyvy rozvytku: zbirnyk tez II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii – Crosscultural communication and translation studies: common issues and development prospects: the second International scientific and practical Internet conference proceedings* (pp. 39–41). Pereiaslav-Khmelnyskyi: SHEE «Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University» [in Ukrainian].

40. Slutskiy Ya. S. (2019). Psykholohichna pidtrymka inozemnykh studentiv v umovakh adaptatsiinoho protsesu universytetskoho seredovyscha Tekhaskoho universytetu v Ostini (SShA) [Foreign students' psychological support in the adaptation process of the university environment of the University of Texas at Austin (USA)]. *Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: tezy dopovidei X Mizhnarodnoi*

naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv i naukovtsiv – *Practical psychology in the modern dimension: proceedings of the X International Scientific and Practical conference of students, graduate students and scientists* (pp. 182–184). Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].

41. Slutskyi Ya. S. (2019). Dosvid vykorystannia sotsiokulturnykh aspektiv u vyvchenni anhliiskoi movy inozemnymy studentamy (na prykladi universytetu Alabamy (SShA)) [The experience of using socio-cultural aspects in English learning by foreign students (on the example of the University of Alabama (USA))]. *Molod Ukrainy v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv ta molodykh vchenykh – The youth of Ukraine in cross-cultural communication context: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists* (pp. 229–231). Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].

42. Slutskyi Ya. S. (2019). Metody osvितno-kulturnoi adaptatsii inozemnoho studenta [Methods of educational and cultural foreign students' adaptation]. *Aktualni problemy pryrodnychyykh i humanitarnyykh nauk u doslidzhenniakh molodykh uchenykh – Rodzynka 2019: zbirnyk materialiv XXI Vseukrainskoi naukovo konferentsii molodykh uchenykh – Current issues of natural and humanitarian sciences in the research of young scientists – Rodzynka 2019: proceedings of the XXI All-Ukrainian scientific conference of young scientists* (pp. 391–392). Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University [in Ukrainian].

43. Slutskyi Ya. S. (2019). Vyshcha osvita dlia inozemnoho studenta: determinanty vyboru krainy navchannia ta osnovni problem [Higher education for a foreign student: determinants of the choice of country of study and the main problems]. *Peredovi osvitni praktyky: Ukraina, Yevropa, Svit: zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Best educational practices: Ukraine, Europe, World: collection of abstracts of the international scientific and practical conference* (pp. 200–204). Kyiv: Association for the promoting of globalization of education and science SPACETIME [in Ukrainian].

44. Slutskyi Ya. S. (2019). Vyrishennia psykholohichnykh problem inozemnykh studentiv (na prykladi prohram Tekhaskoho universytetu v Ostini (SShA)) [Solving the psychological problems of foreign students (on the example of programs at the University of Texas at Austin (USA))]. *Teoriia ta praktyka suchasnoi nauky ta osvity: materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii – Theory and practice of modern science and education: materials of International scientific conference* (pp. 385–386). Dnipro: Oles Honchar Dnipro National University [in Ukrainian].

45. Slutskyi Ya. S. (2019). Problemy vprovadzhennia adaptatsiinykh pidhotovchykh prohram u protses sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnoho studenta [Problems of adaptation preparatory programs implementation in the process of social and pedagogical foreign students' support]. *Aktualni problemy osvity i nauky: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh statei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Current issues of education and science: theory and practice: a collection of scientific works of the international scientific and practical conference* (pp. 110–112). Kyiv: National Pedagogical Drogomanov University [in Ukrainian].

46. Slutskyi Ya. S. (2020). Fenomen kulturnoho shoku inozemnykh studentiv: sutnist problemy ta shliakhy podolannia [The phenomenon of culture shock of foreign students: the essence of the problem and ways of overcoming]. *Osvita ta nauka u minlyvomu sviti: problemy ta perspektyvy rozvytku: materialy II Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii – Education and science in a changing world: problems and prospects: materials of the II International scientific conference* (pp. 290–291). Dnipro: Oles Honchar Dnipro National University [in Ukrainian].

47. Slutskyi Ya. S. (2020). Kompensuiucha funktsiia yak odyń z elementiv sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnoho studenta [Compensating function as one of the elements of socio-pedagogical foreign student' support]. *Modern Scientific Challenges and Trends: Collection of Scientific Works of the International Scientific Conference* (pp. 109–111). Warsaw: Sp. z.o.o. «iScience» [in Ukrainian].

48. Slutskyi Ya. S. (2020). Perspektyvni napriamy rozvytku normatyvno-pravovoho zabezpechennia suprovodu inozemnykh studentiv v Ukraini [Perspective

directions of development of normative-legal support of foreign students' support in Ukraine]. *Sotsialno-politychni, ekonomichni ta humanitarni vymiry Yevropeiskoi intehtratsii Ukrainy: zbirnyk naukovykh prats VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Socio-political, economical and humanitarian dimensions of European integration of Ukraine: a collection of scientific papers of the VIII International scientific and practical conference* (pp. 91–97). Vinnytsia: Vinnytsia institute of trade and economics of state university of trade and economics [in Ukrainian].

49. Slutskyi Ya. S. (2020). Osoblyvosti linhvistychnoi, kulturnoi ta psykholohichnoi pidhotovky inozemnykh studentiv (na prykladi Poltavskoi derzhavnoi ahrarnoi akademii) [Features of linguistic, cultural and psychological training of foreign students (on the example of Poltava State Agrarian Academy)]. *Naukovi poshuky: Aktualni doslidzhennia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh statei II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Scientific searches: Current researches, theory and practice: a collection of scientific articles of the II International scientific and practical conference* (pp. 81–84). Kyiv: National Pedagogical Drogomanov University [in Ukrainian].

50. Slutskyi Ya. S. (2020). Osoblyvosti psykholohichnoi pidtrymky studentiv u Dniprovskomu natsionalnomu universyteti im. Olesia Honchara [Features of students' psychological support in Oles Honchar Dnipro National University]. *Sotsialno-humanitarni doslidzhennia ta innovatsiina osvitalia diialnist: materialy II Mizhnarodnoi naukovo konferentsii – Socio-humanitarian researches and innovative educational activity: Proceedings of the II International scientific conference* (pp. 178–180). Dnipro: Oles Honchar Dnipro National University [in Ukrainian].

51. Slutskyi Ya. S. (2020). Kharakterystyka fenomenu «mediaosvity», yak metodu adaptatsiinoi pidhotovky inozemnoho studenta, u doslidzhenniakh vchenykh [Characteristics of the phenomenon of «media education» as a method of adaptive training of foreign students in the scientists' researches]. *Naukovi poshuky: aktualni doslidzhennia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh statei IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Scientific searches: Current researches, theory and practice:*

a collection of scientific articles of the IV International scientific and practical conference (pp. 126–128). Kyiv: National Pedagogical Drogomanov University [in Ukrainian].

52. Slutskiy Ya. S. (2020). Kulturna adaptatsiia inozemnykh studentiv v umovakh karantynnykh zakhodiv [Foreign students' cultural adaptation in quarantine measures]. *Stan derzhavy pid chas pandemii koronavirusnoi khvoroby: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – The condition of the state during the coronavirus pandemic: materials of the international scientific and-practical conference* (pp. 58–59). Kyiv: Eastern European Center for Scientific Research [in Ukrainian].

53. Slutskiy Ya. S. (2020). Linhvistychna adaptatsiia inozemnykh studentiv u Yelskomu universyteti (SShA) (na prykladi prohram «ELP Summer Academic Language Program» ta «Directed Independent Language Study») [Foreign students' linguistic adaptation at Yale University (USA) (on the example of programs «ELP Summer Academic Language Program» and «Directed Independent Language Study»)]. *Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica: Com materiais da conferência científico-prática internacional* (pp. 62–63). Lisboa: European Scientific Platform [in Ukrainian].

54. Slutskiy Ya. S. (2020). Profesiinyi rozvytok vykladachiv anhliiskoi movy inozemnym studentam (z dosvidu prohramy «E-vykladach» biuro derzhavnoho departamentu SShA z pytan osvity ta kultury) [Professional development of English teachers for foreign students (from the experience of the «E-teacher» program of the U.S. Department of state's Bureau of Educational and Cultural Affairs)]. *Suchasni tendentsii v rozvytku pedahohiky, psykholohii ta sotsialnoi roboty: zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Current trends in the development of pedagogy, psychology and social work: a collection of materials of the international scientific and practical conference* (pp. 35–37). Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University [in Ukrainian].

55. Slutskiy Y. S. (2021). Current condition and perspectives of foreign students' psychological counseling at the HEI of Ukraine. *Aktualni pytannia internatsionalizatsii*

vyshchoi osvity v Ukraini: lingvistychnyi, pravovyi ta psykholoho-pedahohichni aspekty: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii – Current issues of internationalization of higher education in Ukraine: linguistic, legal and psychological-pedagogical aspects: materials of the II International scientific and practical online-conference (pp. 74–76). Bila Tserkva: National Agrarian University [in English].

56. Slutskyi Ya. S. (2021). Lingvistychnyi aspekt adaptatsiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv na prykladi koledzhu Santa Monika (Santa Monica College) (SShA) [Linguistic aspect of foreign students' adaptive training on the example of Santa Monica College (USA)]. *Lingvistychni ta metodolohichni aspekty vykladannia inozemnykh mov profesiinoho spriamuvannia: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Linguistic and methodological aspects of teaching of foreign languages for professional purposes: materials of the III International scientific and practical conference* (pp. 47–48). Kyiv: National Aviation University [in Ukrainian].

57. Slutskyi Ya. S. (2021). Osoblyvosti adaptatsiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv za dopomohoiu elektronnykh osvitnikh platform, yak elementu mediaosvity [Features of foreign students' adaptive training with the help of electronic educational platforms as an element of media education]. *Innovatsiini tendentsii pidhotovky fakhivtsiv v umovakh polikulturnoho ta multylinhvalnoho hlobalizovanoho svitu: tezy dopovidei VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Innovative trends of specialists' training in a multicultural and multilingual globalized world: abstracts of the VI All-Ukrainian scientific and practical conference* (pp. 183–186). Kyiv: Kyiv National University of technologies and Design [in Ukrainian].

58. Slutskyi Ya. S. (2021). Rol synerhetychnoho pidkhodu u rozvytku sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv [The role of a synergetic approach in the development of socio-pedagogical foreign students' support]. *Synerhetychnyi pidkhid do proektuvannia zhyttievoho prostoru osobystosti: zbirnyk naukovykh materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii – Synergetic approach to the design of living space of the individual: a collection of scientific*

materials of the international scientific and practical online-conference (pp. 266–269). Poltava: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University [in Ukrainian].

59. Slutskyi Ya. S. (2021). Perspektyvy rozvytku kulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv u ZVO Ukrainy, yak umovy internatsionalizatsii vyshchoi osvity [Prospects for the development of cultural adaptation of foreign students in the state higher education institutions of Ukraine, as condition for the internationalization of higher education]. *Transformatsiini protsesy v Ukraini u konteksti tsyvilizatsiinykh i hlobalizatsiinykh vyklykiv XXI st.: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Transformation processes in Ukraine in the context of civilization and globalization challenges of the XXI century: materials of the International Scientific Conference* (pp. 85–87). Pereiaslav: State higher educational institution «Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University» [in Ukrainian].

60. Slutskyi Ya. S. (2021). Terminolohichna baza sotsialno-pedahohichnoho suprodu inozemnykh studentiv yak elementu internatsionalizatsii osvity [Terminological base of social and pedagogical foreign students' support as an element of internationalization of education]. *Suchasni tendentsii inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv nemovnykh spetsialnostei v polikulturnomu prostori: tezy VII shchorichnoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Current trends of foreign language professional training of future specialists in non-language specialties in a multicultural space: abstracts of the VII annual international scientific and practical conference* (pp. 197–205). Kyiv: National Aviation University [in Ukrainian].

61. Slutskyi Ya. S. (2021). Orhanizatorska funktsiia sotsialno-pedahohichnoho suprodu inozemnykh studentiv [Organizational function of social and pedagogical foreign students' support]. *Pedahohika ta psykhohihiia: suchasnyi stan rozvytku naukovykh doslidzhen ta perspektyvy – Pedagogy and psychology: the current condition of scientific research and prospects development* (pp. 62–66). Zaporizhzhia: Classic Private University [in Ukrainian].

62. Slutskyi Ya. S. (2021). Teoriia ta praktyka mizhosobystisnoi tekhnolohii polikulturnoi osvity inozemnykh studentiv u ZVO SShA [Theory and practice of interpersonal technology of foreign students' multicultural education in the US Higher Educational Institutions]. *Neperervna osvita dlia staloho rozvytku: filosofsko-teoretychni konteksty ta pedahohichna praktyka – Continuing education for sustainable development: philosophical and theoretical contexts and pedagogical practice* (pp. 293–295). Dnipro: SPD «Okhotnik» [in Ukrainian].

63. Slutskyi Ya. S. (2021). Kharakterystyka poniattia «sotsialno-pedahohichnyi suprovid» [Characteristics of the concept of «socio-pedagogical support»]. *Naukovi poshuky: aktualni problemy teorii i praktyky: X Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia – Scientific searches: current issues of theory and practice: X International scientific and practical conference* (pp. 111–113). Kyiv: National Pedagogical Drogomanov University [in Ukrainian].

64. Slutskyi Ya. S. (2022). Psykholohichna pidtrymka inozemnykh studentiv (na prykladi diialnosti Tsentru psykholohichnoi sluzhby Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho) [Foreign students' psychological support (on the example of the Center of Psychological Services of V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv)]. *Rol ta mistse psykholohii ta pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti: mizhnar. nauk.-prakt. konf. – The role and place of psychology and pedagogy in the formation of modern personality: international scientific and practical conference* (pp. 64–68). Kharkiv: Center of pedagogical research [in Ukrainian].

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	49
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ	51
ВСТУП.....	54
РОЗДІЛ 1.....	80
1.1. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів як напрям вітчизняних та зарубіжних досліджень	80
1.2. Методологія дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у вищій освіті	127
Висновки до розділу 1	182
РОЗДІЛ 2.....	186
2.1. Іноземні студенти як окрема соціальна група в системі вищої освіти США	186
2.2. Принципи та функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США	211
2.3. Становлення та розвиток соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США	233
Висновки до розділу 2	275
РОЗДІЛ 3.....	280
3.1. Структура та зміст системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США	280
3.2. Елементи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США	290
3.2.1. Соціально-культурні програми адаптації іноземних студентів в університетах та коледжах США	290

3.2.2. Соціально-психологічна підтримка іноземних студентів у системі вищої освіти США	308
3.2.3. Характеристика лінгвістичної підготовки іноземних студентів в умовах вищої освіти США	338
3.3. Технології полікультурної та медіаосвіти соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.....	362
Висновки до розділу 3	421
РОЗДІЛ 4.	426
4.1. Сучасний стан соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти України	426
4.2. Перспективні напрями розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні в контексті американського досвіду	460
Висновки до розділу 4	489
ВИСНОВКИ.....	492
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	502

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СКОРОЧЕНЬ

ДВНЗ – Державний вищий навчальний заклад

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

КМУ – Київський міжнародний університет

КНР – Китайська Народна Республіка

МВС – Міністерство внутрішніх справ

МЗС – Міністерство закордонних справ

МНУ – Миколаївський національний університет

МОН – Міністерство освіти і науки

НКО – некомерційна організація

ПЗВО – приватний заклад вищої освіти

США – Сполучені Штати Америки

ХНМУ – Харківський національний медичний університет

ХНУ – Харківський національний університет

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

AIEP – Intensive English Academic Program (Академічна програма з інтенсивного вивчення англійської мови)

AIFS – American Institute For Foreign Study (Американський Інститут іноземних досліджень)

BSMP – Brazil Scientific Mobility Program (Програма наукової мобільності Бразилії)

CALL – Computer-assisted Language Learning (вивчення англійської за допомогою комп'ютера)

CAPS – Counseling and Psychological Services (служби консультування та психологічної підтримки)

CBT – Cognitive Behavioral Therapy (когнітивно-поведінкова терапія)

CCI – The Community College Initiative (Програма ініціатив громадського коледжу)

CIPRIS – Coordinated Interagency Partnership Regulating International Students (Скоординоване міжвідомче партнерство міжнародних студентів)

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Німецька служба академічних обмінів)

DBT – Dialectical Behavior Therapy (діалектична поведінкова терапія)

EIL – English as an International Language (англійська як міжнародна мова)

ELI – English Language Institute (Інститут англійської мови)

ESL – English as a Second Language (англійська як друга іноземна мова)

ESP – English for Specific Purposes (англійська мова за професійним спрямуванням)

FLEX – Future Leaders Exchange (Програма з обміну майбутніх лідерів)

ICAPE – International Center for Academic and Professional English (Міжнародний центр академічної та професійної англійської мови)

IEA – International Education Administrators (Міжнародні адміністратори освіти)

IEP – Intensive English Program (Інтенсивна програма англійської мови)

IHP – Integrated Health Program (Комплексна програма охорони здоров'я)

IIE – Institute of International Education (Інститут міжнародної освіти)

IIRIRA – Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act (Закон про реформу нелегальної імміграції та відповідальності іммігрантів)

INS – Immigration and Naturalization Service (Служба імміграції та натуралізації)

ISSS – Office of International Student and Scholar Services (Офіс з надання послуг міжнародним студентам та вченим)

MA – Massachusetts (штат Массачусетс)

MOOCs – Massive Open Online Courses (масові відкриті онлайн-курси)

NAFSA – National Association of Foreign Student Advisers (Національна асоціація радників іноземних студентів)

NSLI – National Security Language Initiative (Ініціатива Національної Мовної Безпеки)

OISS – Office of International Students and Scholars (Офіс для іноземних студентів та вчених)

PALS – Partnerships to Advance Language Study and Culture Exchange (Програма для розвитку партнерства в питаннях вивчення мови та культурного обміну)

PETESA – Program of Educational and Technical Exchange Central America / Caribbean (Програма освітнього та технічного обміну в Центральній Америці і країнах Карибського басейну)

REACs – Regional Educational Advising Coordinators (Регіональні координатори з питань консультивання та освіти)

RTTP – Reacting to the Past (технологія «реагування на минуле»)

SEVIS – Student and Exchange Visitor Information System (Інформаційна система для іноземців за обміном та студентів з інших держав)

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics (наука, технології, інженерія, математика)

TEFL – Teaching English as a Foreign Language (Вивчення англійської мови як іноземної)

TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages (Викладання англійської мови носіям інших мов)

UCLA – University of California, Los Angeles (Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі)

USAID – United States Agency for International Development (Агентство США з міжнародного розвитку)

UW – University of Washington (Університет Вашингтону)

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Трансформація сучасного суспільства, що зумовлює розвиток глобалізаційних процесів, передбачає модернізацію процесів міжнаціональної та міжкультурної освіти, спрямовану на посилення взаємодії всіх громадян, незважаючи на расові, релігійні та соціокультурні відмінності. У зв'язку з цим актуальним є застосування ефективної адаптаційної системи, базою якої (у міжнародному та українському просторі) є Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій [245], Велика Хартія Університетів [130], Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні [340], Болонська декларація [1838] тощо.

Соціально-педагогічний супровід є одним з найбільш важливих чинників, що впливає на розвиток особистості, формування фахових компетентностей [608; 824]. Процес отримання освіти в наш час має все більш полікультурний характер, що призводить до необхідності розуміння і практичного застосування методів адаптації іноземних студентів до нового культурного середовища та вирішення всього комплексу проблем, зокрема психологічних, що виникають у зв'язку з цим [1547]. Зазначимо, що студенти є однією з найбільш соціально вразливих груп, особливо якщо йдеться про студентів-іноземців. Отже, соціально-педагогічний супровід має стати тим чинником, що сприятиме оптимальній адаптації кожного студента до нових умов життєдіяльності: соціальних, культурних, психологічних, академічних тощо.

Згідно зі статистикою ЮНЕСКО, найбільша кількість іноземних студентів навчається у ЗВО США, а саме 976 853 особи [1231], що передбачає наявність у цієї країни вибудованої системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, дослідження якої надасть можливість екстраполяції ефективного досвіду соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в освітній простір України.

Сфера соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні перебуває в стадії свого розвитку. За даними ЮНЕСКО, у 2020 році в Україні проходило навчання 61 026 іноземних студента [1231], що доводить важливість подальшого розвитку основ теорії та практики соціально-педагогічного супроводу.

У внесених змінах до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2009 р.) поняття соціального супроводу потрактовано як «вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу» [538]. Проте подане визначення не надає характеристики соціально-педагогічного супроводу із урахуванням розвитку якостей особистості, фахових компетентностей для ефективної адаптації в новому соціокультурному середовищі.

Іноземні студенти відчують на собі вплив соціокультурних чинників нового середовища, у зв'язку з чим повинні долати певні проблемні наслідки, пов'язані не тільки з академічним напрямом, а й пристосуванням до незнайомого культурного простору. Це актуалізує проблему необхідності розроблення та проведення закладами вищої освіти організаційних заходів, координації діяльності центрів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а також аналізу потенціалу соціально-педагогічного супроводу закладу освіти або громади, на території якої проходить навчання іноземний студент.

Отже, досвід побудови та модернізації системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в інших країнах може стати теоретичною базою для його екстраполяції в Україні. У зв'язку з тим, що ЗВО США є світовими лідерами з навчання іноземних студентів, виникає інтерес до вивчення досвіду соціально-педагогічного супроводу студентів саме в цій країні.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про значну увагу дослідників до різних питань соціалізації, адаптації іноземних студентів та

їхнього соціально-педагогічного супроводу під час навчання за кордоном, зокрема у США.

Фундаментальні характеристики соціалізації в якості явища соціокультурного плану, зокрема з використанням медіазасобів та інтернет-технологій, участі молоді в організаціях громадського спрямування, застосування етнокультурної діяльності в процесі соціалізації висвітлено в наукових розробках таких українських вчених, як Н. Абдюкова [1], М. Алексєєва-Вовк [12], Я. Арабчук [18], Ж. Баб'як [24], В. Білодід [63; 64], І. Бойчевська [74], Н. Гірліна [174], Л. Гордієнко [185], Н. Грищенко [190], М. Грінченко [191], С. Дибба [220], Л. Дябел [240], О. Дячок [241], Т. Карабин [310], Т. Кармадонова [313], Н. Ковальчук [322], І. Курліщук [366], Н. Лавриченко [369], А. Лучинкіна [384], Д. Мамаєв [398], Ю. Мельник [405], В. Мухіна [428], Р. Новгородський [448], О. Панагушина [474], О. Петрунько [482], М. Прокоф'єва [541], Л. Просандєєва [542], Л. Романовська [583], К. Саргсян [598], О. Севаст'янова [611], С. Сечка [612], Н. Сівак [619; 620], І. Сохан [702], О. Туріна [748], С. Фурдуй [775], С. Харченко [781], Н. Чугаєва [812], Н. Шабаєва [813], В. Шабанов [814], Н. Шанідзе [816], Я. Шугайло [837], О. Якименко [844], Я. Яненко [847], О. Яременко [850].

Підґрунтям розв'язання проблеми адаптації особистості стали концепції становлення та координування соціально-культурного, соціально-психологічного та освітньо-виховного середовищ (Т. Алексєєва [11], О. Бігуляк [56], В. Болотова [84], Ю. Бохонкова [94; 95], К. Буракова [108], О. Віхрова [144], І. Волобуєва [150], С. Ворожбит [153], Н. Герасімова [168], С. Дерев'янка [217], Т. Дріга [235], І. Дудник [239], Н. Жигайло [251], Н. Завацька [260], Е. Заредінова [270], Н. Зінонос [280], С. Ізбаш [290], Н. Іщук, В. Лесовий [295], Л. Кайдалова [301], Г. Левківська [371], В. Мізюк [415], В. Острова [466], О. Пальчикова [472], А. Першина [480], С. Савченко [596], Н. Северин [603], С. Селіверстов [605], Ю. Сербін [610], В. Скрипник [629], А. Солodka [697], М. Сторожик [719], В. Стрельцова [722; 723], В. Суслowa [590], Н. Ткачова [743], М. Шик [826],

І. Штеймільлер [833]); теоретичних особливостей психологічного консультування, становлення особистості в результаті психологічного консультування та психологічного супроводу (Ю. Алексеєва [13], Л. Власенко [145], М. Корнєв [345], А. Курапов [360], О. Охременко [467], С. Собкова [693], В. Сулова [727]).

Окремі аспекти інтернаціоналізації освіти представлено в працях таких вітчизняних дослідників, як С. Вербицька [132], М. Дебич [213], І. Єременко [249], О. Кийков [318], І. Мигович [409], О. Нітенко [447], В. Солощенко [698], О. Сушик [732], Ж. Чернякова [803], А. Чирва [806], С. Шитікова [827].

Теоретичні та практичні проблеми вищої освіти Сполучених Штатів Америки представлено у дослідження таких вітчизняних науковців, як-от: Я. Бельмаз [40; 42; 43; 44], М. Бойченко [80; 81], Т. Бондар [86], С. Бурдіна [109], Л. Віннікова [143], О. Глузман [176], Я. Гулецька [198], І. Гушлевська [206], В. Дикань [223], Ю. Жлуктенко [253], О. Заболотна [259], І. Зварич [272], Т. Зюзіна [282], Т. Кошманова [349; 350; 351], О. Ольхович [454], І. Пасинкова [477], О. Пивоварова [485], В. Поліщук [504], О. Романовський [586], Н. Смолікевич [692], Н. Собчак [694], І. Сулим-Карлір [724], О. Теренко [738], В. Тименко [741], Н. Чорна [810].

Загальнотеоретичні засади соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів представлені в різних ракурсах наукових розвідок українських дослідників, як-от:

– лінгвістичний аспект супроводу (О. Авксентьєва [3], І. Аль Шабуль [16], О. Беляєва [53], Н. Василенко [120], К. Гейченко [167], Т. Дементьєва [216], П. Донець [232], Г. Іванишин [287], В. Коломієць [337], Т. Кудіна [355], М. Лаврик [368], Т. Лещенко [374], Г. Лисенко [377], О. Палка [471], О. Татяниченко [735], М. Титова [742], В. Триндюк [746], А. Чистякова [808], С. Шаркова [818]);

– соціально-педагогічний аспект супроводу (Р. Вайнола [115], М. Васильєва [123], Г. Васянович [126], І. Галатир [161], В. Груцьк [193], В. Гуменюк [201], Т. Диченко [225], О. Добротвор [228], І. Жовтоніжко [254], Х. Жунсі [257],

В. Коваленко [320], С. Коношенко [343], О. Лисак [376], М. Мосьондз [426], К. Немець [445], Д. Порох [523], О. Резван [561], Л. Рибаченко [563], А. Рижанова [570], І. Семененко [608], І. Сладких [630], І. Степаненко [711], Н. Столярова [717], Ю. Федотова [765], І. Христенко [789], Н. Чернуха [801], С. Чжефу [805], Н. Шемигон [824], Т. Шмоніна [830]);

– соціально-психологічний аспект супроводу (А. Борисова [93], Л. Боярин [97], О. Євдокімова [244], Н. Моргунова [422], Д. Сінь [617; 624], В. Ямницький [846]);

– полікультурний аспект супроводу (О. Білик [61], О. Вечерок [133], О. Вихрущ-Олексюк [136], Х. Діхуа [226], І. Зозуля [281], Л. Мохаммад [427], О. Пальчикова [473], Л. Сідун [622], Є. Степанов [713]);

– інформаційно-підготовчий аспект супроводу (Н. Терещенко [739], Т. Шмоніна [831]).

Важливими є дисертації останніх років, у яких вивчено різні аспекти соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів: питання соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти (О. Білик, 2018 [62]); навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей українській мові (Г. Швець, 2021 [822]); розвиток у іноземних студентів інформаційної культури (Г. Алексєєва, 2018 [14]); особливості педагогічних умов адаптації іноземних студентів (О. Бакало, 2017 [25]); історичне підґрунтя мовної підготовки іноземних студентів в Україні (К. Бендяк, 2014 [47]); формування та розвиток лінгвокраїнознавчої компетентності у іноземних студентів під час мовної підготовки (Л. Береза, 2017 [48]); особливості методики мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів (А. Гадамська, 2017 [160]); педагогічний супровід професійного самовиховання іноземних студентів (В. Головка, 2015 [178]); розвиток полікультурних навичок під час вивчення української мови (І. Дирда, 2019 [224]); підготовка іноземних студентів загальнонаукового характеру (Т. Довгодько, 2014 [229]); формування та розвиток у іноземних студентів здатності до самостійної навчальної діяльності під час

підготовчого етапу (О. Шарапова, 2016 [817]); використання іноземними студентами інтерактивних технологій у період діалогічного міжособистісного процесу (М. Заєць, 2017 [262]); дослідження феномену інтеграції іноземних студентів в освітнє середовище інтернаціонального формату (О. Іщенко, 2015 [294]); формування у іноземних студентів міжкультурної комунікативної компетентності (Н. Калашнік, 2015 [303]); розвиток у іноземних студентів компетентності професійно-комунікативного характеру (А. Приходько, 2016 [536]); розвиток професійно-спрямованих комунікативних умінь (С. Рідкозубова, 2016 [574]); формування та розвиток у іноземних студентів міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах (І. Сафонова, 2015 [599]); принципи формування у іноземних студентів під час фахової підготовки культури професійно-педагогічного характеру (В. Сахарова, 2016 [600]); організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів у межах університетів США (Н. Смолікевич, 2018 [692]); особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища закладу вищої освіти у соціально-психологічному вимірі (В. Сулова, 2019 [726]); формування у іноземних студентів міжетнічної толерантності (Я. Чирва, 2018 [807]); розвиток у іноземних студентів аксіологічних комунікативних умінь професійно зорієнтованого характеру (В. Шалаєва, 2021 [815]); акультурація іноземних студентів та науково-методичне забезпечення цього процесу (І. Штеймільер, 2015 [832]); компаративістське дослідження соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації серед українських та іноземних студентів (О. Ябурова, 2015 [843]); підготовка іноземних студентів гуманітарного характеру (О. Яцишина, 2016 [854]).

Система соціально-педагогічного супроводу тісно пов'язана з проблемою комплексного характеру – інтернаціоналізації освіти, над вивченням якої працювали зарубіжні науковці – Л. Бальза (L. Balsa) [941], Б. Біззонетт (B. Bissonette) [992], Б. Білесен (B. Bilecen) [990], Ч. Болтон (Ch. Bolton) [999], Р. Брукс (R. Brooks), Дж. Уотерс (J. Waters) [1013], В. Глухих [177], Дж. Гудзік (J. Hudzik) [1318], К. Гуруц (K. Guruz) [1269], С. Кіанру (S. Qianru) [1675],

М. Ла Скала (M. La Scala) [1447], А. Леватіно (A. Levatino) [1468], Д. МакНамара (D. McNamara), Р. Гарріс (R. Harris) [1515], П. Муангі (P. Mwangi) [1557], Е. Роак (E. Roach) [1706], Й. Тернер (Y. Turner), С. Робсон (S. Robson) [1880], П. Тсукалес (P. Tsoukalas) [1878], С. Шапіро (S. Shapiro), Р. Фарреллі (R. Farrelly), З. Томас (Z. Thomas) [1753], Р. Шілде (R. Shields) [1758] та ін.

Проблему акультурації, акультураційних стратегій та ролі ідентичності особистості іноземців в акультураційних процесах розкрито в працях таких зарубіжних учених, як: С. Анандаваллі (S. Anandavalli) [891], Дж. Беррі (J. Berry) [1726], К. Бірвижонек (K. Bierwiazzonek), С. Вальдцюз (S. Waldzus) [989], С. Боафо-Артур (S. Boafo-Arthur) [996], М. Борштейн (M. Bornstein) [1001], У. Геджинс (W. Heggins), Дж. Джексон (J. Jackson) [1293], С. Годдард (S. Goddard) [1236], Г. Гонсалес (H. Gonzales) [1244], К. Джонсон (C. Johnson) [1386; 1387], С. Домінгес (S. Dominguez) [1141], Т. Едекунле (T. Adekunle) [866], А. Зухо (A. Zujo) [2005], С. Кан (S. Kang) [1393], В. Кастро (V. Castro) [1042], Дж. Кім (J. Kim) [1412], У. Кросс (W. Cross) [1101], П. Лекей (P. Lakey) [1440], К. Лі (X. Li) [1470], С. Лі (S. Lee), Д. те Ліндерт (D. te Lindert) [1479], Г. Махмуд (H. Mahmood) [1492], Г. Монтгомері (G. Montgomery) [1543], А. Паділья (A. Padilla) [1611], К. Парнтер (C. Parnter) [1624], А. Санчес-Ернандес (A. Sanchez-Hernandez) [1728], Д. Сем (D. Sam), Е. Бріонес (E. Briones) [1741], Р. Сміт (R. Smith), Н. Кавая (N. Khawaja) [1783], Дж. Собаль (J. Sobal), Е. Фронгільо (E. Frongillo) [1461], К. Уорд (C. Ward) [1923], К. Фу (K. Fu) [1195], С. Шварц (S. Schwartz), Дж. Унгер (J. Unger) [1742], М. Шоб (M. Shaub) [1755], Е. Юн (E. Yoon), Р. Лі (R. Lee), М. Го (M. Goh) [1977] та ін.

Різносторонні аспекти супроводу обґрунтовано в студіях таких зарубіжних науковців, як: Н. Артур (N. Arthur) [921], М. Ван (M. Wang) [1918], У. Гадікунст (W. Gudykunst) [1265], Б. Герн (B. Hurn), Б. Томалін (B. Tomalin) [1322], М. Гордон (M. Gordon) [1246], Р. Грешем (R. Gresham) [1255], Й. Гуй (Y. Gui) [1266], Н. Джамалудін (N. Jamaludin) [1374], Дж. Джексон (J. Jackson), С. Огуро (S. Oguro) [1369], Д. Ді Марія (D. Di Maria) [1133], Б. Діксон (B. Dixon)

[1137], Б. Енейе (B. Anayah) [892], Л. Жен (L. Zhen) [1996], К. Женгін (Q. Zhengying) [1999], С. Зумер (S. Sumer) [1807], Л. Каї (L. Cai) [1030], Дж. Керрол (J. Carroll), Дж. Райан (J. Ryan) [1041], К. Кінджинджер (C. Kinginger) [1415], О. Кодатенко [328], Й. Ку (Y. Xu) [1958], У. Ку (W. Qu) [1676], Р. Лезерус (R. Lazarus) [1450], Г. Лі (G. Li) [1472], К. Ліу (Q. Liu) [1481], К. Ліу (X. Liu) [1483], Дж. Маршалл (J. Marshall) [1506], С. Найар-Балерао (S. Nayar-Bhalerao) [1563], А. Панікаччі (A. Panicacci) [1617], К. Перкінс (C. Perkins) [1638], І. Піллер (I. Piller) [1650], І. Погорєлова (I. Pogorelova) [1654], Ф. Пруїт (F. Pruitt) [1672], Л. Репке (L. Repke) [1697], М. Сан Дієго (M. San Diego) [1732], Г. Сінгаравелу (H. Singaravelu), М. Поуп (M. Pope) [1770], К. Спарако (K. Sparaco) [1788], Н. Телбіс (N. Telbis), Л. Гелджсон (L. Helgeson), К. Кінсбурі (C. Kingsbury) [1831], Г. Фо (H. Pho), Е. Шертнер (A. Schartner) [1647], Ф. фон Хайнц (F. Von Heinz) [1295], М. Чемішанова (M. Chemishanova) [1058], М. Шульга [838] та ін.

Незважаючи на значну теоретичну дослідницьку роботу, проведену вітчизняними та зарубіжними вченими, проблема теоретико-практичного забезпечення соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів продовжує бути актуальною та недостатньо дослідженою в соціальному, соціально-культурному та психолого-педагогічному аспектах.

Зокрема, поза увагою дослідників залишилися питання єдності соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки іноземних студентів, а також систематизація теоретико-практичного досвіду впровадження компонентів медіаосвіти в адаптаційно-консультаційний процес.

Визначені недоліки теорії і практики соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США підтверджують виділені під час дослідження наукових студій *суперечності* між:

- практичною необхідністю системи вищої освіти у розвитку навчально-виховного простору для студентів з інших країн та студентів приймаючої держави і неготовністю до повноцінного полікультурного сприйняття особистостями один одного;

– науково-практичною потребою у модернізації соціально-культурного процесу закладів вищої освіти у зв'язку з новими глобалізаційними чинниками освітньої сфери та недостатньою розробленістю методологічних та технологічних засад соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів;

– об'єктивною потребою у вдосконаленні полікультурної підготовки іноземних студентів та недостатньою розробленістю її теоретико-методологічних засад.

Отже, актуальність проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, її недостатня розробленість у соціальній педагогіці, необхідність її вирішення на рівнях теорії та практики, а також визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження – **«Теорія і практика соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація є складником науково-дослідної теми кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» за темою «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення» (державний реєстраційний номер 0115U003305).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол №5 від 20.12.2018 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол №3 від 28.05.2019 р.)

Об'єкт дослідження – процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в умовах закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США.

Мета дослідження полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні організаційно-методологічних, соціально-психологічних, лінгвокультурологічних засад системи соціально-педагогічного супроводу іноземних

студентів у закладах вищої освіти США задля екстраполяції прогресивних ідей та інноваційних практик підготовки іноземних студентів до освітнього простору України.

Відповідно до теми та мети сформульовано такі основні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан теоретичної розробленості поняттєво-категорійного апарату та дослідити джерельну базу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

2. Обґрунтувати методологію дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти.

3. Визначити чинники, принципи та функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в освітньому середовищі університетів та коледжів США.

4. Розробити періодизацію становлення та розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

5. Вивчити, обґрунтувати та змодельовати систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США.

6. Схарактеризувати соціально-культурний, соціально-психологічний та лінгвістичний елементи та освітні технології їх упровадження в контексті соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США.

7. Представити сучасний стан та розробити рекомендації щодо розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти України на національному, регіональному та університетському рівнях з використанням модернових американських практик.

Концепція дослідження ґрунтується на висвітленні історичного досвіду і сучасних підходів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США. Це зумовлено широким упровадженням сучасних ІКТ в освітньо-адаптаційний процес, який забезпечує великі можливості

практичного застосування і елементів акультураційної тріади, і засобів медіаосвіти для підготовки іноземних студентів до соціально-академічної діяльності; реформаційними змінами в українській освітній системі, що вимагає вибудовування чіткого алгоритму адаптаційної підготовки іноземних студентів за допомогою узагальнення міжнародного досвіду.

Основоположні концептуальні засади визначають процедуру дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США та реалізовані на трьох рівнях: методологічному, теоретичному й технологічному.

Методологічний концепт визначив поліформізм проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що полягає в єднанні підходів і принципів. Так, *системний* підхід дозволив дослідити кожен компонент системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як окрему адаптаційну одиницю (підсистему); *культурологічний* – надав можливість визначити наявність культурних кодів, зміна яких призводить до виникнення культурного шоку і трансформаційних змін у поведінкової площині особистості; *історичний* – забезпечив виявлення першопричин особливостей, що вплинули на розвиток соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів; *гуманістичний* – використано для вивчення соціально-освітньої активності, спрямованої на розвиток понятійних, смислових, поведінкових, академічних структур, необхідних для пристосування до нової соціокультурної реальності; *синергетичний* – дозволив виявити негативний вплив тривалої стабільності системи соціально-педагогічного супроводу й необхідність контрольованої флуктуації системи, що призводить до проходження нею точок біфуркації в певний історичний момент, який би забезпечив перехід на новий якісний рівень; *компетентнісний* – застосований для виявлення й дослідження компетенцій, що становлять особистісно-професійну структуру іноземного студента; *особистісно зорієнтований* – визначив іноземного студента у якості суб'єктної одиниці соціально-педагогічного супроводу; *праксеологічний* – був використаний для

дослідження освітньо-адаптаційної діяльності особистості й логіки вибудовування системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що забезпечує наявність трансформаційних змін.

Своєю чергою, принцип *об'єктивності* дозволив провести критичний аналіз теоретико-практичних, історико-інституціональних та інформаційно-статистичних фактів, що забезпечують взаємодію компонентів системи соціально-педагогічної взаємодії; *детермінізму* – визначив умови, необхідні для особистісного розвитку іноземного студента, а також алгоритм вибудовування адаптаційного процесу для досягнення ефективного результату; *оптимальності* – використаний для дослідження тактичної і стратегічної адаптаційної діяльності в системі вищої освіти США, спрямованої на створення та практичне впровадження найбільш оптимальних підготовчих програм до соціально-культурної, психологічної та лінгвістичної сфер; *етичний* – дозволив дослідити проблему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у зв'язку з її актуальністю та необхідністю виконання екстраполяційних заходів для розвитку вітчизняної адаптаційної системи; *поєднання цілісного та аспектного підходів* – надав можливість аналізу елементів акультураційної тріади в якості окремих одиниць цілісної адаптаційної системи; *опису – пояснення – прогнозування* – сприяв усебічному розгляду розгалуженої системи супроводу іноземних студентів у контексті опису сутності адаптаційного процесу, пояснення процесу підготовки іноземного студента в розумінні логіки послідовності дій, прогнозування розвитку системи, з огляду на глобалізаційні зміни.

Теоретичний концепт представлений педагогічними ідеями і теоріями, що забезпечили трактування сутнісної термінологічної бази дослідження, без якої неможливе повноцінне розуміння значущості проблеми соціально-педагогічного супроводу особистості. У підсумку, *толерантність* потрактовано як надання можливості представникам інших країн та культур виконувати соціально-академічну діяльність у країні перебування; *соціалізацію* – як спроможність виконувати міжособистісну взаємодію у новому соціумі, використовуючи

сформовані соціокультурні навички; *культуру* – у якості усталеної системи значень, норм, положень тощо, які надають певній групі людей визначати себе як особистостей, які належать до того чи того культурного шару; *соціальне взаєморозуміння* – як здатність проводити міжособистісну та комунікаційну діяльність з іншими особами, чії культурні принципи і поведінкові норми мають відмінності від принципів іноземного студента; *іноземного студента* – як особу, що проходить навчання та інколи потребує соціально-педагогічного супроводу у країні, громадянином якої вона не значиться; *інтернаціоналізацію* – як процес, який має на увазі вибудовування постійних зв'язків між студентами та закладами освіти з різних країн і регіонів, що вимагає відповідної матеріально-технічної інфраструктури та методологічного супроводу; *самоефективність* – як переконання особистості у своїй здатності ініціювати та виконувати конкретні дії для досягнення поставлених цілей; *інкультурацію* – як процес, у межах якого людина зберігає свої корінні культурні принципи при тривалому перебуванні в новому культурному середовищі; *аккультурацію* – як процес, за допомогою якого особистість здатна пристосуватися до норм і принципів, які визначає домінуюча культура; *інтеграцію* – як об'єднання представників різних національностей у єдиний соціум, де кожна особистість постає в якості повноцінної одиниці; *асиміляцію* – як процес занурення студентів у соціальне або академічне середовище; *культурну маргінальність* – як поділ сприйняття особистістю нової культури за інкапсульованою та конструктивною формами; *коригування* – як внесення культурно спрямованих змін, унаслідок проведення заходів соціально-психологічного й академічного типу, що сприятиме трансформаційним перетворенням з боку культурного світогляду іноземного студента; *адаптацію* – у якості виконання певних заходів підготовчого характеру, що сприяють розвитку мовних, соціокультурних, міжособистісних та інших навичок, спрямованих на становлення здатності вибудовування контакту з представниками інших соціокультурних груп; *культурний шок* – як зіткнення особистості іноземного студента з новими культурними особливостями, що призводить до

внутрішньоособистісних змін, які часто мають негативні наслідки для академічної та соціальної діяльності; *соціальну децентралізацію* – як вибудовування міжособистісних зв'язків з представниками не тільки домінантною в конкретному соціумі культури, а й представниками інших держав, що мають відмінні соціокультурні характеристики; *соціально-педагогічний супровід* – у якості підготовки особистості іноземного студента до міжкультурної та міжособистісної взаємодії, використовуючи при цьому заходи психологічного, лінгвістичного, соціального, академічного та культурного характеру.

Теоретичний концепт також включає такі положення:

- феномен «соціально-педагогічного супроводу» є складною конструкцією, що спрямована на виконання трансформації особистості та формується через елементи акультураційної тріади, що є основою підготовчого процесу;
- формування лінгвістичних та соціально-культурних навичок іноземних студентів в умовах адаптаційного процесу відбувається одночасно з соціально-психологічним консультуванням і є складовою частиною системи соціально-педагогічного супроводу, що складається з алгоритму взаємодії підсистем;
- система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти повинна ґрунтуватися на розумінні сутності полікультурної освіти і створювати умови для практичної взаємодії мовної, соціокультурної підготовки, соціально-психологічного консультування та застосування елементів медіаосвіти в очному та заочному форматах академічної взаємодії;
- аналіз ефективності проведеного адаптаційного процесу ґрунтується на критеріях, що демонструють якісні дані про здатність іноземного студента взаємодіяти з іншими особистостями в академічній та соціальній сферах; відсутності психологічно спрямованих чинників, що впливають на поведінкові характеристики індивіда.

Технологічний концепт передбачав розробку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США; опис і реалізацію ефективності системи в сучасних умовах адаптаційного процесу підготовки іноземних студентів в університетах та коледжах Сполучених Штатів Америки.

Грунтовними положеннями системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США є суб'єкт-суб'єктний, методологічний, змістовий, оцінний блоки, блок засобів діагностики та результативний блок. Авторське розуміння цієї системи базується на значенні теоретико-практичної підготовки іноземних студентів до соціально-академічної діяльності; системному розумінні впливу цілісної системи соціально-педагогічного супроводу на формування особистості іноземного студента, який володіє необхідними компетенціями, що дозволяють виконувати різнопланову діяльність.

Цілісність системи визначається єднанням зазначених блоків та компонентів і впливом кожного з них на формування взаємопов'язаності всередині адаптаційного процесу. Так, *суб'єкт-суб'єктний блок* забезпечив можливість визначення суб'єктів двох типів, які є рівноправними учасниками освітнього та соціокультурного процесів, що є свідченням демократизації сфери соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Методологічний блок* був застосований для визначення підходів, принципів та методів, необхідних для проведення дослідження. *Змістовий блок* визначав мету, завдання та функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. Крім того, змістовий блок був заснований на певних компонентах, серед них: *емпірично-індуктивний* (забезпечив можливість включення до системи соціального, академічного, нормативно-правового та організаційного елементів, основним напрямом яких є історичний розвиток процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США); *аксіоматично-дедуктивний* (розширив розуміння сучасної структури супроводу іноземних студентів у єднанні трьох акультураційних елементів – соціально-культурного, соціально-психологічного та

лінгвістичного, що забезпечують цілісність підготовки соціально-академічного характеру); *полікультурний* (забезпечив трактування освітніх технологій в інформаційно-соціокультурному (підвищує рівень знань про особливості інших культурних груп), міжособистісному (установлює взаємозв'язки між студентами та консультантом) та особистісно-програмному (у якому переважає індивідуальний вид адаптації) напрямках); *компонент медіаосвіти* (доповнив систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів елементами візуалізації та демонстрації адаптаційного матеріалу прямого (безпосередньо демонструє соціокультурні відмінності) та непрямого (вимагає відповідного соціокультурного декодування) впливу, серед яких відео- та аудіоконтент, друковані засоби, а також інтернет-технології); *змістовий* (дозволив виділити структурні підрозділи ЗВО США, що сприяють проведенню соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки іноземних студентів; а також окреслити зміст їх діяльності); *технологічний* (визначав форми і засоби соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у структурних підрозділах ЗВО США).

Оцінний блок включав розгляд елементів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів (соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного) за відповідними рівнями супроводу, серед яких: низький, середній, достатній, високий. У свою чергу, *блок засобів діагностики* виокремлював опитування, тестування, співбесіди та спостереження у якості основних діагностичних елементів системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США. *Результативний блок* визначав кінцевий результат, який повинен бути досягнутий у підсумку проведеного соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів за соціально-культурним, соціально-психологічним та лінгвістичним елементами.

Технологічний концепт дозволив сформувавши розуміння системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як взаємодію трьох видів адаптаційно-організаційного устрою, а саме загального, індивідуального та

професійного. Практична реалізація всіх представлених блоків та компонентів зумовлює загальне розуміння системи соціально-педагогічного супроводу як розгалуженої структури, складові якої мають тісний структурний взаємозв'язок, що забезпечує адаптаційну підготовку конкретної особистості іноземного студента з формуванням необхідного набору компетенцій та лінгво-культурних шаблонів, що забезпечує індивідуальний підхід; і становлення компетентного представника соціуму, здатного ефективно застосовувати комплекс компетенцій та лінгво-культурних шаблонів у соціально-академічному процесі міжособистісної взаємодії, що характеризує професійну підготовку студента, забезпечену системністю структурних складових.

Джерельна база дослідження. У процесі написання дисертації використано наступні джерела та фонди:

- матеріали архівного характеру – публічні документи президентів Сполучених Штатів Америки електронної бібліотеки Університету Мічиган (The Public Papers of the Presidents of the United States, University of Michigan Digital Library);

- нормативно-правові джерела – нормативно-правові акти, кодекси та інші законодавчі документи щодо координації соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США, Закони України, Накази Міністерства освіти і науки України, Постанови Кабінету міністрів України щодо врегулювання співпраці вітчизняних закладів освіти з іноземними студентами;

- документальні джерела – положення, путівники, інструкції для іноземних студентів, що стали основою становлення та розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США;

- матеріали досліджень педагогічного, психологічного, соціологічного, історико-педагогічного напрямів: дисертації зарубіжних та українських дослідників, монографії, автореферати дисертацій, наукові публікації;

- зарубіжні та вітчизняні матеріали статистичного характеру;

– інформаційно-довідкові матеріали, отримані під час участі у «Виставці вищої освіти США 2020» (EducationUSA Eurasia and Central Asia Virtual Tour 2020) та «Виставці вищої освіти США 2021» (EducationUSA Eurasia and Central Asia Virtual Tour 2021);

– наукові періодичні видання (серед яких: зарубіжні («Journal of Studies in International Education», «Journal of Research in International Education», «Journal of International Students», «International Educator», «International Journal of Social and Human Sciences», «Journal of Intercultural Studies», «Intercultural Education», «Journal of Cross-Cultural Psychology», «International Journal of Educational Management», «Communication Experience of International Students», «Journal of Diversity in Higher Education», «International Journal of Intercultural Relations», «Journal of Counselling & Development»), вітчизняні («Проблеми соціальної роботи», «Соціальна психологія», «Освітологія», «Освітній простір України», «Шлях освіти», «Педагогіка і психологія», «Наука і освіта», «Теорія і практика викладання української мови як іноземної», «Соціальна педагогіка: теорія та практика», «Інформаційні технології і засоби навчання»)) та періодичні видання суспільного характеру («The Melbourne Beachsider», «Дніпровський університет»).

До проведеного дослідження залучено матеріали та репозиторії фондів Бібліотеки Університету прикладних наук Рейн-Майн (м. Вісбаден, Німеччина) (Hochschulbibliothek RheinMain, bibliotheksausweis №004300873531), Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, Національної бібліотеки України ім. Ярослава Мудрого, Львівської національної наукової бібліотеки України ім. В. Стефаника, Одеської національної наукової бібліотеки, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського, Харківської державної наукової бібліотеки ім. В.Г. Короленка, Чернігівської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. В.Г. Короленка, Хмельницької обласної універсальної наукової бібліотеки, Рівненської обласної універсальної наукової бібліотеки, а також електронні ресурси мережі Internet.

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження на різних етапах наукової розвідки використано наступні **методи дослідження**:

– *теоретичні*, спрямовані на отримання даних стосовно предмета дослідження та розробку висновків: аналіз (для розподілу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів на соціально-культурну, соціально-психологічну, лінгвістичну та медіа складові; детального вивчення структури кожної акультураційної ініціативи), синтез (для групування програм та підпрограм закладів освіти у систему соціально-педагогічного супроводу; об'єднання частин, відокремлених під час аналізу, а також встановлення зв'язків, які дозволяють охарактеризувати освітні програми у якості цілісних ініціатив соціалізації особистості; об'єднання елементів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в цілісну акультураційну систему задля дослідження їх значення в академічних та соціальних процесах); індукція (для вивчення переходу – від адаптаційних програм (конкретне), що досліджуються до проблеми розвитку акультураційних навичок (загальне) у зв'язку з тим, що пряма та зворотна акультурація є передумовою ефективної академічної та соціальної взаємодії між представниками закладу освіти, а програми, що аналізуються, характеризуються різним змістовним наповненням, в залежності від закладу освіти. Однак їх загальна концепція була застосована до всіх обраних для дослідження університетів та коледжів, у яких проводиться освітньо-адаптаційний процес) та дедукція (для виділення тих програм, які застосовували компоненти медіаосвіти у якості елементів загального процесу прямої та зворотної акультурації, а також задля розвитку лінгво-культурних шаблонів); абстрагування (для виявлення абстрактного образу акультураційної тріади та дослідження обраних елементів у якості основи соціально-педагогічної підготовки особистості іноземного студента); класифікація (для поділу програм та стратегій діяльності структурних підрозділів закладів вищої освіти США за певними критеріями, які визначалися елементами акультураційної тріади; розподілу компонентів медіаосвіти за певними напрямками в залежності від їх

сутнісних характеристик); порівняння (для дослідження компонентів медіаосвіти, які впливали на різні аспекти прямої та зворотної акультурації; розуміння відмінностей між елементами акультураційної тріади, незважаючи на те, що їх загальною метою є підготовка іноземного студента); опис (для визначення впливу медіаосвіти на формування мовно-культурних моделей іноземних студентів, що складаються з двох основних напрямів, а саме: розвитку мовних одиниць, що дає змогу безпосередньо виконувати міжособистісну комунікаційну взаємодію, а також культурно-орієнтованих елементів, що сприяє застосуванню правил спілкування, існуючих у конкретному соціумі); систематизація та узагальнення (для дослідження процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у якості єдиної системи, яка складається з елементів акультураційної тріади, що мають єдину мету); моделювання (для розробки моделі системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США); екстраполяція (для використання результатів аналізу особливостей соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США у визначенні перспективних напрямів української адаптаційної сфери); термінологічний аналіз (для дослідження та уточнення поняттєвого апарату); порівняльно-історичний (для визначення історичних передумов сучасного стану соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США; виділення критеріїв та етапів періодизації);

– *емпіричні*, зорієнтовані на практичне вивчення питань, пов'язаних з предметом дослідження: інтерв'ю (для отримання першоджерельної інформації з питань організаційного та адаптаційно-консультаційного супроводу іноземних студентів у ЗВО США від: учасників програм з освітніх обмінів та представників університетів та коледжів США у межах діяльності «Виставок вищої освіти США – 2020/2021»; координатора програми FLEX центральної України Діани Шалашної; учасників програми English Language Fellowship Декстера Блеквелла (Dexter Blackwell, Occidental College) та Франциско Ресто (Francisco Resto, Troy University), що проводили діяльність у ДВНЗ «Донбаський державний

педагогічний університет»); аналіз навчально-методичної документації ЗВО (для дослідження сучасного стану та подальших перспектив розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у Сполучених Штатах Америки та Україні, а також дослідження впливу соціально-культурного середовища закладу вищої освіти на соціально-академічний процес); графічний аналіз (для поєднання процесів синхронії та діахронії під час періодизації становлення та розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США, що дозволило застосувати дихотомічний «метод хронологічних координат»; візуалізації рівнів організаційного розгалуження систем соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки іноземних студентів у ЗВО США, що сприяло розробці «методики визначення рівня розгалуженості організаційно-структурної системи»);

– *інформаційно-статистичні*, спрямовані на отримання аналітичних висновків, пов'язаних із статистичним інформаційним компонентом: групування (для дослідження кількості іноземних студентів у закладах освіти США рік до року); кореляційний аналіз (для визначення взаємозв'язку між збільшенням/зниженням кількості іноземних студентів у ЗВО США та подіями соціополітичного характеру).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* теоретично обґрунтовано та змодельовано систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США, яка ґрунтується на відповідному методологічному інструментарію, у якому виражені емпірично-індуктивна (дескриптивне та описове методологічне знання для ретроспективного розуміння проблеми) та аксіоматично-дедуктивна (прескриптивне та нормативне методологічне знання для моделювання системи) позиції, а також відповідні підходи (системний, культурологічний, історичний, гуманістичний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, праксеологічний) та принципи (об'єктивності, детермінізму, оптимальності, етичний, суміщення цілісного і аспектного підходів, опису – пояснення – прогнозування); як цілісну

сукупність елементів акультураційної тріади (соціально-культурного, соціально-психологічного, лінгвістичного), що враховують вимоги до сучасного адаптаційного процесу, цифровізації освітньо-консультаційної діяльності; *схарактеризовано* соціально-педагогічні умови реалізації принципів полікультурної (складаються з інформаційно-соціокультурного, міжособистісного та особистісно-програмного підтипів, що зумовлюють виникнення полікультурної послідовності «інформування – міжособистісна взаємодія – особистісно-програмна участь») та медіаосвіти (ґрунтуються на єдності педагогічної медіатетради); *розроблено* періодизацію становлення та розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США, що ґрунтується на критеріях (структурно-модернізаційному, прескриптивно-стандартизаційному, соціально-педагогічному, глобалізаційно-моніторинговому) та представлена етапами (організаційно-установчим (1911 – 1919 рр.), нормативно-правовим (1920 – 1960 рр.), інституційно-структурним (1961 – 1972 рр.), консультативно-міжнародним (1973 – 1989 рр.), оновлювально-модернізаційним (1990 – 1999 рр.), інноваційно-безпековим (2000 – 2005 рр.), глобалізаційно-інтегровальним (2006 р. – наш час)); *введено у науковий обіг* поняття «акультураційної тріади», «діахронічно-синхронічного єднання», «прямої та зворотної акультурації», «синхронійної індивідуалізації історичного процесу»;

– *уточнено*: поняттєві категорії: «толерантність», «соціалізація», «культура», «соціальне взаєморозуміння», «іноземний студент», «інтернаціоналізація», «самоефективність», «інкультурація», «акультурація», «інтеграція», «асиміляція», «культурна маргінальність», «коригування», «адаптація», «культурний шок», «соціальна децентралізація», «соціально-педагогічний супровід»; методи соціально-педагогічної, соціально-культурної, соціально-психологічної роботи (вітальні тижні, дискусійні групи, екскурсії, круглі столи, індивідуальне та групове консультування) та лінгвістичної роботи (розмовні групи, навчально-тренувальні заняття, аудіювання) з іноземними студентами у закладах освіти США та України; визначено сутність моделей

міжкультурної взаємодії, що містять зв'язки акультурація – інкультурація, інкультурація – акультурація, акультурація (з елементами інкультурації) – інкультурація; критерії (структурно-модернізаційний, прескриптивно-стандартизаційний, соціально-педагогічний та глобалізаційно-моніторинговий);

– подальшого розвитку набули наукові положення теорії та практики соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, заснованого на принципах формальної/неформальної освіти; уявлення про підходи до адаптаційної підготовки іноземних студентів з урахуванням використання компонентів медіаосвіти та дистанційних форм освітньо-консультаційної діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці навчально-методичного супроводу соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів на соціально-культурних, соціально-психологічних, лінгвістичних, полікультурних та медіа засадах. Зокрема, підготовлено та апробовано: *монографію* «Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у системі вищої освіти США: теорія та практика», *оглядові статті у колективних монографіях* «Розвиток компетенцій, як основа формування компетентності молоді», «Інтернаціоналізація освіти: рушійні сили та основи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США», *навчальні посібники* «Лінгвокультурна підготовка та психологічна підтримка іноземних студентів: практичний курс», «Основи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США: теоретичний курс».

Практичні напрацювання дисертації можуть бути використані під час розробки та удосконалення робочих програм з підготовки іноземних студентів за лінгвістичними дисциплінами; програм вступних випробувань; під час соціально-психологічного консультування іноземних студентів; розробки навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій для викладачів та психологів; здобувачами освіти, магістрантами, аспірантами, докторантами під час наукових пошуків за дотичною проблемою.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №166 від 03.06.2022 р.), Західноукраїнського національного університету (довідка № 126-29/722 від 09.05.2022 р.), Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка №1/348 від 05.05.2022 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №396/01 від 18.05.2022 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №01-10-07 від 04.05.2022 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №01-12/24 від 12.05.2022 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 207 від 06.06.2022 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає у: обґрунтуванні сутнісних характеристик функцій прогнозування та проектування [476], розкритті змісту психологічного консультування іноземних студентів в університеті Міннесоти (США) [475], характеристиці особливостей психологічної підтримки іноземних студентів у закладах вищої освіти США [1775].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено у доповідях науково-практичних конференцій:

Міжнародних – «Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2019), «Практична психологія у сучасному вимірі» (Дніпро, 2019), «Молодь України в контексті міжкультурної комунікації» (Дніпро, 2019), «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (Київ, 2019), «Теорія та практика сучасної науки та освіти» (Дніпро, 2019), «Актуальні проблеми освіти і науки: теорія і практика» (Київ, 2019), «Освіта та наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2020), «Modern Scientific Challenges and Trends» (Warsaw, 2020), «Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри Європейської інтеграції України» (Вінниця, 2020), «Наукові пошуки: Актуальні дослідження, теорія і практика»

(Київ, 2020), «Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність» (Дніпро, 2020), «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика» (Київ, 2020), «Стан держави під час пандемії корона вірусної хвороби» (Київ, 2020), «Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica» (Lisboa, 2020), «Сучасні тенденції в розвитку педагогіки, психології та соціальної роботи» (Черкаси, 2020), «Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні: лінгвістичний, правовий та психолого-педагогічний аспекти» (Біла Церква, 2021), «Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування» (Київ, 2021), «Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості» (Полтава, 2021), «Трансформаційні процеси в Україні у контексті цивілізаційних і глобалізаційних викликів XXI ст.» (Переяслав, 2021)., «Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі» (Київ, 2021), «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (Запоріжжя, 2021), «Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика» (Дніпро, 2021), «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (Київ, 2021), «Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 2022).

Всеукраїнських – «Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених – Родзинка 2019» (Черкаси, 2019), «Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу» (Київ, 2021).

Основні результати дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (упродовж 2020–2022 рр.)

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 64 наукових працях (з них 61 – одноосібна), серед яких: 1 монографія, 2 розділи у колективних монографіях, 2 навчально-методичні посібники, 33 статті (з них 24 – у фахових

виданнях України, 5 статей у наукових періодичних виданнях інших держав із напрямку, за яким підготовлено дисертацію, 4 статті у виданнях, включених до наукометричних баз Scopus/Web of Science) та 26 публікацій апробаційного характеру у збірниках міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій).

Кандидатська дисертація на тему «Організаційно-педагогічні засади становлення та розвитку волонтерства у структурі Корпусу миру» була захищена у 2017 році у спеціалізованій раді К 18.053.01 Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (2005 найменувань, з них 1151 – іноземною мовою), 117 додатків на 317 сторінках. Робота містить 5 таблиць і 36 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 1016 сторінок, із них основного тексту – 448 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Важливість питання адаптації до нового соціуму шляхом використання всього комплексу системи соціально-педагогічного супроводу визначається сучасною проблемою інтернаціоналізації освіти, що передбачає вміння особистості переходити від принципів етноцентризму до етнорелятивізму. Сучасний студент, що проходить навчання за кордоном, має бути більш гнучким у плані проведення постійного модернізаційного особистісного процесу з формування певних компетенцій, що дадуть змогу проводити академічну та соціальну діяльність з представниками інших культур. Для цього студенту необхідно подолати негативний вплив інкапсулювання у звичній для себе культурі та стати більш активним учасником адаптаційних процесів.

Ефективний розвиток системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів неможливий без усвідомлення основних методологічних підходів, крізь які вибудовується вся адаптаційно-педагогічна діяльність.

Мета розділу – надати характеристику категоріально-поняттєвому апарату дослідження крізь призму наукових розвідок; проаналізувати результати висновків зарубіжних та вітчизняних учених з питання соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів і визначити методологію дослідження системи адаптації іноземних студентів у вищій освіті.

1.1. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів як напрям вітчизняних та зарубіжних досліджень

Розвиток глобалізаційних процесів призводить до регулярного збільшення кількості іноземних студентів не тільки в університетах та коледжах США, але й

інших країн, що вимагає регулярної модернізації системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що неможливо без наявності відповідної теоретичної бази, яка б давала відповіді на проблемні елементи адаптації іноземних студентів. Тому для дослідження адаптаційної системи, перш за все, необхідно розглянути педагогічні думки і вітчизняних (що сприятиме визначенню рівня сформованості теоретичної бази в питанні взаємодії з іноземними студентами), і зарубіжних (що дозволить зробити висновок про достатність теоретичного складника глобальної системи супроводу іноземних студентів) вчених.

Грунтуючись на висновках Н. Коляди, що «важливе значення для критичного переосмислення напрацьованого історико-педагогічного досвіду, усвідомлення закономірностей його розвитку, визначення напрямів, тенденцій, традицій щодо вивчення конкретних педагогічних проблем має педагогічна періодика» [339, с. 22], доходимо висновку, що аналіз наукових студій українських дослідників дозволить розглянути проблему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів (та її складових елементів) не лише в історико-педагогічному, а й у соціально-освітньому, соціально-психологічному та лінгвістичному аспектах. Для структуризації теоретичного матеріалу вважаємо за необхідне розподілити його за тематичними напрямками, а саме: поняттєво-категоріальним, підготовки іноземних студентів, соціально-психологічного консультування, а також напрямом полікультурних та інформаційних технологій.

Перший напрям характеризується трактуванням базового термінологічного апарату нашого дослідження (*поняттєво-категоріальний напрям*), розробці якого присвячено наукові студії вітчизняних учених, серед яких: Т. Алексєєва [11], О. Безпалько [35; 36; 37], О. Білецький [796], О. Білик [58; 59; 60; 62], М. Бойченко [75; 76], І. Братусь [100], С. Бурдіна [109], Т. Буяльська [113], Л. Гармаш [165], Н. Грищенко [190], В. Дмитрієв [227], М. Євтух [246], Х. Жунсі [256], О. Заболотна [259], Н. Зінонос [280], А. Кавалеров [297], В. Казміренко [300], А. Капська [307], О. Караман [311; 312], І. Кривошاپко [601], В. Курило

[594], С. Курінна [363], О. Литовченко [378], О. Осова [465], О. Петрунько [481], П. Плотніков [499], В. Поліщук [503; 506], Л. Пономаренко [520], О. Рассказова [557; 558], А. Рижанова [564; 565; 568; 570], Л. Романовська [584; 585], С. Савченко [593; 596], С. Саяпіна [602], О. Сердюк [246], О. Склярів [627], Я. Співак [707], Н. Столярова [717], О. Сушик та І. Сушик [732], А. Тадаєва [734], А. Фурман [776], С. Харченко [778; 780; 781], Л. Цибулько [798], І. Чистякова [79].

У зв'язку з тим, що об'єктами наших наукових пошуків є іноземні студенти, виникає необхідність визначення такого поняття, як толерантність, яка є важливою умовою ефективності соціально-педагогічного супроводу. Так, спираючись на визначення таких дослідниць, як В. Поліщук і Г. Лещук, що «толерантність – своєрідна гармонія в різноманітності» [503, с. 341], можемо охарактеризувати толерантність у ставленні до іноземних студентів як надання можливості для представників інших країн та культур виконувати соціально-академічну діяльність у країні перебування.

У підсумку толерантне ставлення призводить до мультикультурності. Ураховуючи, що нами обрано Сполучені Штати Америки як країну для дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, вважаємо за необхідне звернутися до висновку О. Заболотної, що «в соціально-груповому напрямі соціалізації в США ключовим є поняття мультикультурності» [259, с. 156]. Саме мультикультуралізм та супутня йому толерантність стають причиною появи дедалі більшої кількості іноземних студентів як мобільних особистостей. Звернемося до висновків таких дослідниць, як С. Саяпіна та Л. Онипченко, згідно з якими «наявність професійної мобільності передбачає готовність фахівця до зміни виконуваних професійних завдань, робочих місць, здатність швидко освоювати нові спеціальності» [602, с. 156]. Отже, академічно мобільний студент більш схильний до формування здатності пристосовуватися до змін соціокультурного середовища й, у підсумку, після здобуття освіти зможе бути більш конкурентоспроможним. Особливо значущим у визначенні

С. Саяпіної та Л. Онипченко є категорія «готовність», яку такі вчені, як Л. Романовська, О. Москалюк та І. Безимська, визначають як «установку на виконання певних дій та протидію перешкодам, що виникають в ході виконання дії» [584, с. 167]. Інакше кажучи, особистість, здатна ефективно діяти у форматі академічної мобільності, може якісніше долати недоліки професійного та соціокультурного характеру. Причини академічної мобільності, зокрема українських студентів, у питанні пошуку історичних передумов цього процесу досліджували також такі вчені, як О. Сушик та І. Сушик [732].

У підсумку толерантність, мультикультуралізм і мобільність призводять до виникнення інтернаціоналізації (і освіти загалом, і кампусу зокрема), яка передбачає міжкультурний обмін і, відповідно, обмін інформаційним складником, що призводить до змін структури діяльності закладів вищої освіти. Цей висновок підтверджено дослідженням таких учених, як О. Осова та Я. Бельмаз, згідно з яким «зміщення акцентів в освіті на взаємообмін інформацією в умовах інтернаціоналізації освіти та інтеграції в міжкультурний простір змінюють процес модернізації освіти» [465, с. 84]. Розглянемо результати наукових студій інших науковців у питанні інтернаціоналізації.

Так, у висновках М. Бойченко, «інтернаціоналізація освіти є багатовимірним процесом включення низки міжнародних проблем у дослідницьку, викладацьку та адміністративну діяльність вищих навчальних закладів» [75, с. 72]. Згідно з цим визначенням інтернаціоналізація кампусу характеризується залученням іноземних студентів до соціально-академічного та виховного процесів закладу вищої освіти. Отже, успішна інтернаціоналізація кампусу має ґрунтуватися на процесі соціального виховання. Розглянемо думки вітчизняних дослідників щодо цього процесу. Так, А. Рижанова зазначає, що «соціальне виховання є процесом цілеспрямованого створення сприятливих умов (через зміцнення та урізноманітнення позитивних впливів та нейтралізацію або мінімізацію негативних впливів соціального середовища) для розвитку соціальності ... всіх соціальних суб'єктів» [564, с. 124]. Своєю чергою,

Л. Цибулько висновкує, що «призначення соціального виховання – у забезпеченні гармонії взаємовідносин особистості і суспільства» [798, с. 8]. Знову простежується виділення гармонії в процесі соціальних взаємин. Відповідно, метою соціального виховання є підтримка та розвиток мультикультурних уявлень та в підсумку – інтернаціоналізації кампусу. Важливе пояснення соціального виховання знаходимо в дослідженні А. Капської. Так, «соціальне виховання виконує функцію соціального контролю. Сутність соціального контролю полягає в прагненні суспільства і різних його спільнот зміцнювати конформізм своїх членів, культивувати соціально бажані форми поведінки» [307, с. 56]. Тобто соціальне виховання сприяє виникненню поведінкових навичок, необхідних для толерантної поведінки й, отже, інтернаціоналізації кампусу. Крім того, ця форма виховання має особистісний аспект, що підтверджено висновком С. Саяпіної та І. Кривошاپко, що «виховний процес є ядром педагогічної діяльності будь-якого освітнього закладу й розглядається сьогодні як цілісна динамічна система, системоутворювальним чинником якої є мета розвитку особистості, що реалізується у взаємодії педагога та учня» [601, с. 20]. Проте зазначимо, що робота виховного характеру може бути і академічною, і позаакадемічною. Ураховуючи, що позаакадемічний характер є більш вільним у виборі стратегії виховної діяльності, метою цього типу виховної роботи також є, на думку Л. Цибулько, О. Білецького та Є. Бондаренко, «формування основ гармонічно розвинених особистостей» [796, с. 180]. Отже, ґрунтуючись на розумінні виховного процесу, зауважимо, що соціальний виховний процес у ЗВО – це система роботи з іноземними та місцевими студентами, метою якої є соціокультурний розвиток індивіда для реалізації ідеї інтернаціоналізації кампусу.

Підкреслимо наявність в українських наукових студіях трактувань понять «інтеграція», «адаптація» та «соціалізація». Так, М. Бойченко та І. Чистякова зазначають, що «інтеграція (*integration*) передбачає безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес із урахуванням їх особистісних, фізичних і психологічних особливостей» [79, с. 8]. Як бачимо, у цьому визначенні підкреслено збереження

(повністю чи на певному рівні) особистісних якостей при залученні до освітнього процесу. Проте без соціального простору (використовуючи лише освітній) неможливо провести ефективний соціально-педагогічний супровід. Тому зазначимо на можливість еволюційних змін, що є більш характерним для соціально-педагогічного супроводу як системи, гнучкої та чутливої до політичних, освітніх та соціальних трансформацій. Цю гнучкість адаптаційного процесу (як елемента системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів) позначено в трактуванні соціальної адаптації такими вченими, як М. Євтух та О. Сердюк, згідно з яким це «процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів» [246, с. 57].

Організаційно-методичні умови адаптації іноземних студентів у вітчизняних закладах вищої освіти розглядав Х. Жунсі, який указував, що необхідною умовою адаптаційного процесу є міжкультурне спілкування між представниками різних культур, які мають відмінні поведінкові норми й принципи. Відповідно, учений доходить висновку, що саме міжкультурне спілкування є важливим складником і розвитку полікультурності, і для запобігання конфліктних ситуацій [256]. Проте зазначимо, що недостатня підготовка до міжкультурної комунікації і може стати причиною конфлікту. Тому важливо не просто проведення комунікаційного контакту, а й підготовка іноземного студента до можливості проводити комунікацію.

Питання адаптації були також предметом вивчення, зокрема, Т. Алексєєвої [11] та А. Фурмана [776], які приділяли увагу питанню адаптації студентів до освітнього процесу закладу вищої освіти. Водночас проблему адаптації студентів, які навчаються на першому курсі, висвітлювала Л. Гармаш [165]. Важливими є також результати дослідження Н. Зінонос та О. Віхрової [280], у якому розглянуто саме можливі елементи адаптації. Недоліком зазначеної роботи для нашого дослідження є вузька спрямованість сфери пошуку вчених, що була присвячена адаптації до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Своєю чергою, етапи роботи едвайзерів з адаптації студентів вивчали Я. Бельмаз [966], Т. Буяльська та М. Прищак [113]. На їхню думку, вона складається з кількох етапів:

1. Інформаційного (коли консультант знайомиться безпосередньо зі студентом через вивчення особистої інформації, аналіз проведеного анкетування або тренінгу, проведення індивідуальних бесід тощо).

2. Адаптаційних заходів (етап складається з кількох адаптаційних напрямів, кожен з яких передбачає проведення певної діяльності. Так, професійний адаптаційний напрям передбачає проведення адаптації студента відповідно до освітнього процесу. Соціальний адаптаційний напрям представлено заходами щодо адаптації студентів до проживання в кампусі, гуртожитку тощо, створення в академічній групі необхідної для ефективної діяльності соціально-психологічної атмосфери, долучення студентів до діяльності громадського, культурного та соціального характеру тощо. Водночас як біологічний адаптаційний напрям спрямований на визначення стану фізичного та психологічного стану учня для планування освітнього процесу, залучення студентів до діяльності спортивного характеру, психологічний адаптаційний напрям має на меті розвиток свідомості іноземного студента, роботу консультанта, яка пов'язана з індивідуальною взаємодією, підтримка зв'язків з психологічними консультаційними центрами тощо).

3. Моніторингу та результатів (передбачається проведення аналітичної роботи, яка дозволить відповісти на питання щодо успішності студентів, участі в заходах наукового, соціокультурного і спортивного характеру тощо).

Іншим аспектам приділяли увагу В. Дмитрієв та В. Казміренко [227; 300], які вказували на наявність відмінних рис між іноземними та українськими студентами (тобто розглядалася проблема міжнаціональної взаємодії). Зазначимо, що, перш за все, подібного роду відмінності полягають у тому, що українському студенту необхідно встановити міжкультурний взаємозв'язок з іноземним студентом, якому, своєю чергою, потрібне проведення комплексу заходів. Отже,

автори доходять висновку, що для розуміння відмінностей між іноземними та українськими студентами необхідно враховувати особливості культурного та національного плану. Узагальнюючи думки вчених, уважаємо можливим виділення етапів адаптації іноземних студентів, що відбуваються в новому середовищі соціокультурного та академічного плану. Такими етапами є: встановлення міжособистісних зв'язків з іншими студентами – учасниками полікультурного суспільства; уміння керувати своєю поведінкою (цей етап характеризується тим, що при проведенні адаптаційного процесу іноземний студент стикається з новими поведінковими принципами, властивими культурі країни, яка приймає. Ці принципи повинні бути прийняті, і їм необхідно слідувати. Проте важливо, щоб зарубіжний студент усе ж використав у міжособистісній взаємодії певні елементи своєї етнічної поведінки. Головне, щоб вони не були подразником для представників культури країни навчання. Тому вміння управляти своєю поведінкою, використовуючи свої етнічні особливості разом з особливостями іншої культури, є важливим складником ефективної адаптації, розвитку мовних навичок, які сприятимуть формуванню здатності подолання лінгвістичного бар'єра.

Наступним важливим поняттям є «соціалізація». Але в такому випадку виникає потреба розгляду природи суспільства, яка, за твердженням О. Литовченко, «виступає проявом суспільної сутності людини на індивідуальному рівні й тому охоплює суб'єктність, яку розуміють як здатність бути джерелом власної активності, вираження індивідуального творчого ставлення до суспільного буття» [378, с. 417]. Отже, дослідниця розглядає соціальність як індивідуальний прояв особистості, не пов'язаний з колективною взаємодією. Природно, соціальність особистості є показником її здатності бути частиною суспільства, інакше кажучи, соціальність надає можливість індивіду самостійно забезпечувати свою міжособистісну взаємодію незалежно від наявності або відсутності адаптаційних проблем. Проте не можемо повністю погодитися з твердженням, що соціальність є проявом сутності людини. У такому

випадку виникає питання щодо проявів соціальності в усіх людей. Якщо ж ця здатність властива певній кількості індивідів, не є можливим говорити про сутність, у такому випадку, швидше за все, необхідний розгляд соціальності як сформованої якості особистості. Загалом соціальність може мати вроджені прояви до взаємодії, проте як про повноцінний компонент системи міжособистісних контактів ми можемо говорити тільки в контексті формування навичок соціальності. Цю тезу підтверджено висновком таких дослідників, як О. Рассказова, В. Григоренко та Н. Шевченко, що «розвиток соціальності виникає як наслідок процесу соціального виховання» [557, с. 160]. Отже, у цьому випадку соціальне виховання також характеризується як важлива умова ефективності процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Щодо соціалізації, то її значущість полягає в тому, що, за твердженням С. Савченка, «в ході соціалізації особистість активно включається в процеси самоперетворення, які проходять на фоні соціокультурного середовища, що змінюється» [596, с. 42]. Зазначимо, що в цьому визначенні також підкреслено особистісні трансформаційні зміни, на які безпосередньо впливає соціум. Проте при соціалізації іноземний студент може не лише отримувати соціокультурний інформаційний складник, а й спрямовувати його в соціальний простір, зокрема складник, пов'язаний з його власними культурними особливостями. Такий висновок простежується й у дослідженні О. Безпалько, згідно з яким «соціалізація – це процес двобічний, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з другого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його діяльності, входження в соціальне середовище» [35, с. 17]. До подібного висновку доходить С. Бурдіна, а саме щодо певних протиріч, коли зовнішня культура впливає на особистість. Так, «з одного боку, цей вплив веде до прилучення людини до загальних знань, навичок, принципів, тобто здійснює процес соціалізації особистості. З іншого боку, вибірне оволодіння цінностями культури забезпечує індивідуалізацію особистості,

розвиток її індивідуально неповторних рис, здібностей, дарувань» [109, с. 13]. Отже, соціокультурна підготовка не повинна мати вибіркового застосування, коли, наприклад, іноземний студент під час академічного процесу проводить міжособистісну взаємодію з представниками країни, що приймає, а в позаакадемічний час взаємодіє лише з представниками своєї культури. У такому разі іноземний студент не зможе повною мірою відтворювати культуру соціуму.

Зі свого боку, А. Рижанова також указує на відтворення культури соціуму, характеризує соціалізацію «як засвоєння, відтворення і розвиток соціальним суб'єктом культури соціуму в процесі стихійного та цілеспрямованого залучення до системи нових суспільних зв'язків і залежностей, що сприяє розвитку форм його соціальності» [568, с. 16]. Соціалізації як системі, що має мету й пов'язану з трансформаціями, присвятила свої наукові дослідження О. Караман. Так, згідно з її висновками, «постійні зміни вимог суспільства до особистості, постійне прагнення кожної людини до задоволення найвищих потреб у самореалізації та самоактуалізації дає нам підстави говорити про процес соціалізації як систему, що містить у собі цілі і джерело перетворення» [311, с. 45]. У зв'язку з тим, що соціалізації, як ми з'ясували, притаманні певні цілі, цей процес можна вважати розтягнутим за часовою шкалою. Відповідно, тривалість цієї шкали безпосередньо залежить від особистості (у нашому випадку – іноземного студента), зовнішніх чинників, а також зовнішніх впливів (зокрема з боку викладачів, консультантів, соціальних педагогів, одногрупників та ін.). У цьому випадку цікавим є висновок С. Савченка та В. Курила, згідно з яким «процес соціалізації відбувається в сукупності трьох векторів: стихійна, відносно спрямована, цілеспрямована» [594, с. 85]. Підкреслимо, що стихійна соціалізація є актуальною для початкового етапу перебування в новому соціокультурному середовищі, коли іноземний студент зазнає впливу культурного шоку. Відносно спрямована соціалізація актуальна для наступного етапу – початку процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, під час якого все ще відбувається стихійне сприйняття нового соціуму. І на останньому етапі –

цілеспрямованому – іноземний студент піддається повноцінному впливові підготовки під час соціально-педагогічного супроводу та знижує стихійну сприйнятливості соціокультурної дійсності. Щодо питання закінчення часової шкали соціалізації звернемося до висновків С. Савченка та О. Караман, згідно з якими соціалізація особистості «відбувається протягом усього життя людини у взаємодії із соціальним середовищем» [593, с. 61]. Тому зазначимо, що при «довічній соціалізації» необхідно досягти етапу «цілеспрямованості», у межах якого соціалізація матиме системність і цілі, на відміну від «стихійного» етапу.

Своєю чергою, дослідження О. Білик було спрямовано саме на освітньо-культурну площину соціально-педагогічного супроводу в закладі вищої освіти. Так, учена вказує на важливість феномену соціалізації як процесу становлення іноземних студентів частиною нового культурного товариства, що має на увазі не тільки ознайомлення з іншими культурними нормами і принципами, а й формування навичок, які допоможуть засвоїти ці норми. Також дослідниця акцентує увагу на тому, що при розвитку соціальності іноземних студентів, беручи до уваги їхні відмінності і в питаннях національного, і культурного плану, утворюється таке поняття, як міжкультурна соціальність, що є наслідком саме інтернаціоналізації освіти. Зазначимо, що науковиця наголошує на необхідності структуризації адаптаційного процесу. На це вказує її думка, що «для ефективності процесу соціалізації іноземних студентів у соціокультурному просторі України необхідно, перш за все, приділяти увагу соціально контрольованій соціалізації іноземних студентів» [59, с. 19]. Тобто процес акультурації іноземного студента не повинен бути довільним (стихійним / хаотичним), інакше кажучи, безконтрольним, що не має необхідного планування. Це й демонструє необхідність структурованого та контрольованого процесу одночасно в академічній та побутовій площинах (цілеспрямованість), адже «у ВНЗ є багато обставин, пов'язаних з навчанням та побутом, що впливають на соціалізацію студента. Якщо раціонально організувати ці обставини, можна забезпечити певний напрямок соціалізації» [519, с. 64].

Тривалість процесу соціалізації особистості пов'язана з наявністю багатьох чинників, кожен з яких має пройти свої етапи (стихійності, відносної спрямованості та цілеспрямованості [594, с. 85]). Так, М. Євтух та О. Сердюк зазначають, що «соціалізація – історично зумовлений процес розвитку особистості, передачі та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству» [246, с. 55]. Разом з тим С. Харченко висновковує, що «людина в процесі соціалізації прагне до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення, що означає не пасивне пристосування індивіда до вимог суспільства, а розвиток суб'єктної позиції, прагнення до активного творчого самоствердження в суспільстві» [778, с. 6]. Отже, проаналізувавши результати досліджень М. Євтуха, О. Сердюка та С. Харченка, доходимо висновку щодо багатофакторності процесу соціалізації. Від рівня досягнення кінцевої мети кожного з чинників залежить, зрештою, тривалість процесу соціалізації. Згідно з висновками Л. Романовської, для того, щоб ці цілі були швидше досягнуті, «в процесі соціалізації різноманітні її агенти повинні відшукувати міру взаємодії і корекції, узгоджувати свої інтереси» [583, с. 172]. Ця характеристика свідчить про значущість ролі консультанта, який має сприяти взаємодіям та коригуванням.

Досліджуючи питання соціалізації та адаптації іноземних студентів, інтерес становить наукова розвідка Н. Грищенко, що для ефективного результату процесу адаптації необхідна наявність компонентів соціально-педагогічного характеру, які допоможуть у досягненні поставлених цілей. Серед таких компонентів учена виділяє: наявність відповідного середовища, яке зможе забезпечити необхідний фон для якісної соціально-педагогічної діяльності; установлення взаємозв'язку між академічною діяльністю та участю в заходах культурного характеру, які мають виховні риси; спільна діяльність закладу вищої освіти та інших установ, що мають можливість сприяти адаптації іноземного студента, серед яких можуть бути центри з надання психологічної допомоги, місцеві заклади соціального спрямування тощо. Науковиця дійшла висновку про те, що ефективна соціалізація

можлива при новій системі освіти, яка повинна мати на меті створення «ефективної соціальної адаптованості студентів, соціальної компетентності, яка підпорядковуватиметься внутрішній мотивації особистості» [190, с. 195]. Отже, учена вказує на важливість компонента внутрішньої мотивації для проведення адаптаційного процесу і, перш за все, формування програми акультурації студента. Своєю чергою, О. Білик приділяла увагу саме соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі. Так, можемо погодитися з авторкою, що «провідними аспектами соціалізації іноземних студентів є міжкультурний та професійний» [62, с. 277]. Згідно з висновками О. Білик, міжкультурні навички можуть отримати розвиток тільки при проведенні безпосереднього контакту з представниками іншої культури, що вимагає участі в соціальному й культурному житті нового суспільства. Зазначимо, що цей висновок підтверджується на практиці діяльністю консультаційних центрів з підтримки іноземних студентів у системі вищої освіти США, у яких учням пропонується взяти участь саме в соціокультурних заходах університету, коледжу чи місцевої громади, що сприятиме встановленню міжкультурного контакту. Щодо професійного аспекту О. Білик указує на його формування під час процесу навчання, що проявляється в усвідомленні важливості тієї професії, яку опановує студент. Особливістю саме професійної соціалізації авторка виділяє придбання іноземним студентом певного досвіду, пов'язаного з тим видом діяльності, який підпадає під визначення спеціалізації. Усе це призводить до виникнення такого поняття, як «професійна компетентність», що включає комплекс навичок, спрямованих на розвиток особистості, здатної проводити ефективну діяльність, пов'язану зі своєю спеціалізацією. Інтерес становить твердження вченої, що «міжкультурна соціалізація іноземних студентів спрямовує професійну соціалізацію, є її підґрунтям і контекстом» [Там само, с. 277]. Тобто в цьому висновку йдеться про те, що професійна соціалізація є складовою частиною соціалізації міжкультурної.

Інакше кажучи, тільки коли іноземний студент сформує на достатньому рівні необхідні навички для проведення міжкультурного контакту, він буде мати можливість керувати своєю професійною соціалізацією.

Проте об'єднувальним поняттям для аналізу поняттєво-категоріального напрямку досліджень українських учених є «соціально-педагогічний супровід», що безпосередньо пов'язаний із соціалізацією. Це підтверджено висновком О. Безпалько, що «метою соціально-педагогічної діяльності ... є створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності» [36, с. 107].

Уважаємо за необхідне спочатку звернутися до терміна «педагогічна підтримка / супровід», який також був об'єктом досліджень вітчизняних учених. Так, Н. Столярова комплексно розглянула положення педагогічного супроводу, урахувавши всі найбільш необхідні напрями діяльності і консультанта, і студента (див. додаток А). Так, якщо говорити про соціально-педагогічний супровід, ми повинні розглядати не тільки того, хто бере участь у супроводі, а й фахівця, який організовує цей процес. Це підтверджено висновками З. Удич, яка вказувала, що «реалізація соціально-педагогічного супроводу передбачає наявність фахівця, який його здійснюватиме» [750, с. 168]. Отже, важливим елементом адаптаційного процесу є діяльність консультанта, роль якого полягає в координуванні процесу супроводу.

Щодо напрямів М. Бойченко визначає одним із напрямів педагогічної підтримки академічне та позаакадемічне «навчальне середовище, де надається педагогічна підтримка» [76, с. 313] (під час дослідження елементів акультураційної тріади в подальших розділах ми докладніше проаналізуємо природу академічного та позаакадемічного середовища). Отже, іноземний студент, беручи участь у заходах академічного та позаакадемічного характеру, отримує можливість особистісного розвитку в умовах нового соціуму, а отже, соціалізації. Це підтверджено висновком такої дослідниці, як І. Братусь, згідно з

яким «соціально-педагогічна діяльність створює сприятливі умови для соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб» [100, с. 61].

Водночас А. Рижанова розділяє соціально-педагогічну діяльність та соціально-педагогічний супровід, указуючи на початковість саме діяльності над супроводом. Згідно з її висновками, «під соціально-педагогічною діяльністю розуміємо науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму через активацію їх на вдосконалення цього соціуму» [565, с. 107]. Відповідно, соціально-педагогічна діяльність передбачає розвиток особистості іноземного студента, що дозволить сформувати внутрішні якості задля забезпечення здатності взаємодіяти з представниками країни, що приймає, та долати соціально-психологічні труднощі. Так, В. Поліщук зазначає, що соціально-педагогічна діяльність неодмінно пов'язана з цінностями, суттю й дією іншої людини, орієнтована на індивіда, вирішує питання оптимізації умов виживання, самореалізації, саморозвитку, сприяє переборенню кризових ситуацій з допомогою внутрішніх резервів індивідів [506, с. 38]. Схожа думка простежується у висновку А. Рижанової, що «провідним принципом соціально-педагогічної діяльності інформаційної доби є принцип гармонізації соціальності людини, групи, соціуму» [570, с. 171]. Щодо ситуацій кризового характеру, то вони є наслідком впливу культурного шоку та недостатнього рівня сформованості в іноземного студента необхідних компетенцій (передусім – соціокультурної, мовної та міжособистісної). Тому при соціально-педагогічному супроводі мають вироблятися механізми блокування впливу культурного шоку та супутніх йому психологічних подразників. Для підтвердження цього висновку звернемося до дослідження С. Курінної, згідно з яким «принциповою відмінністю супроводу ... є те, що ефективність перебігу соціалізації особистості досягається за рахунок створення умов, пошуку прихованих ресурсів, які дозволяють прищепити ... імунітет проти негативних впливів соціального оточення» [363, с. 54–55].

Разом з тим аналіз досліджень О. Безпалько дозволяє визначити «соціально-педагогічну роботу як різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та яка спрямована на точно визначений об'єкт впливу» [37, с. 14]. Тобто цей висновок свідчить про можливість виконання соціально-педагогічної діяльності у певній установі (інституції), у нашому випадку – закладі вищої освіти, що потребує застосування певних технологій, серед яких, згідно з думкою С. Курінної, «діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, проектування, програмування, планування» [364, с. 17].

Дещо інший погляд на поняття (а саме на зв'язок соціально-педагогічного супроводу із соціальним вихованням) висловлює Л. Пономаренко. Так, за висновком дослідниці, «соціально-педагогічний супровід є цілісною динамічною системою, системоутворюючим чинником якої є соціальне виховання» [520, с. 256]. Отже, у цьому визначенні супровід постає вже як система, а значить багаторівневий і розгалужений феномен. Крім того, основним її компонентом є, на думку науковиці, соціальне виховання особистості. Варто враховувати, що виховання не може бути єдиною складовою частиною супроводу іноземного студента, оскільки в рамках цього процесу відбувається також формування необхідних для міжкультурної взаємодії навичок, які не мають прямого відношення до виховання, а скоріше характеризуються як аспекти розвитку особистості. Тому це визначення не дає повноцінного розуміння соціально-педагогічного супроводу, приділяючи увагу лише виховному чиннику. Отже, система соціально-педагогічного супроводу є більш складною технологією, ніж просто підготовка особистості. Вона може бути охарактеризована як елемент освітнього менеджменту, принципи якого висвітлено в працях таких дослідників, як М. Братко (освітній менеджмент у США [98], менеджмент закладів вищої освіти [99]), Н. Батечко та М. Лут [31; 32].

Ураховуючи викладене вище, доходимо висновку, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів повинен мати певну системність, а

отже, керованість з боку консультантів, викладачів, соціальних педагогів та ін. Проте необхідно враховувати важливість наявності в осіб, які займаються управлінням соціально-педагогічним супроводом, певних компетенцій, як-от: лідерського, організаторського, комунікаційного характеру. Відповідно, важливим питанням у вивченні системності соціально-педагогічного супроводу є формування в консультантів / викладачів / соціальних працівників необхідного комплексу компетенцій. Цей висновок підтверджує дослідження Я. Співака, згідно з яким «у сфері соціально-педагогічної роботи компетенцію розглядають як знання та навички, необхідні для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах організації або агенції, що допомагають їй виконувати свою місію» [707, с. 73–74]. Тому для ефективності підсумкового результату процесу соціально-педагогічного супроводу іноземного студента важливі не лише мотиваційні аспекти самого студента, а й консультанта.

Отже, поняттєво-категоріальний напрям демонструє наявність наукових студій українських дослідників, які формують розуміння базового термінологічного складника процесу соціально-педагогічного супроводу. Значущість цього напрямку в нашій дисертаційній праці пов'язана з розумінням поняттєво-категоріальної бази як основи, без якої неможливе подальше вивчення проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Другий напрям досліджень вітчизняних учених характеризується працями, присвяченими різним аспектам підготовчої роботи, зокрема з іноземними студентами (*напряму підготовки іноземних студентів*), авторами яких були: М. Алексєєва-Вовк [12], В. Барко [29], Я. Бельмаз [45], І. Бойко [73], М. Бойченко [77; 78], Н. Василенко [120], М. Васильєва [124; 125], І. Волобуєва [150], О. Галус [163], О. Гуренко [205], Л. Зданевич [276], В. Коломієць [337], Н. Коляда [338], С. Коношенко [343], О. Кузьменко [357], Г. Лактіонова [370], О. Лисак [376], Н. Максимовська [394], С. Омельченко [457], О. Палка [470], В. Поліщук [504], Л. Рибаченко [563], Л. Романовська [582], С. Савченко [595], А. Сікалюк [305], В. Стрельцова [721], О. Татяниченко [735], С. Шашенко [820].

Підготовчий процес під час соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів має складатися з кількох векторів. Зважаючи на те, що, за висновком А. Капської та А. Сікалюк, «студентство – це одна із досить складних і проблемних соціальних груп, в якій постійно відбуваються внутрішні динамічні зміни» [305, с. 158], робота саме з іноземними студентами ускладнюється впливом культурного шоку та, відповідно, психологічних проблем, а також найчастіше і лінгвістичних. Тому раніше ми дійшли висновку про важливість мотиваційного компонента для особистості іноземного студента та достатньої компетентнісної сформованості консультанта / викладача / соціального педагога. Слід урахувати, що мотиваційний складник може мати внутрішню та зовнішню природу. Під час внутрішньої мотивації іноземний студент самостійно доходить висновків щодо необхідності проходження процесу соціально-педагогічного супроводу. Щодо зовнішньої мотивації, вона, згідно з М. Бойченко, «передбачає виконання завдань під впливом зовнішніх факторів» [78, с. 36]. Цими чинниками можуть бути безпосередньо соціум та потреба діяльності всередині нього, а також консультанти / викладачі / соціальні працівники (педагоги), однією з перших цілей яких є мотиваційна підготовка іноземного студента.

Насамперед культурний шок пов'язаний із соціокультурними та освітньо-культурними особливостями країни, що приймає. З погляду питань, що пов'язані з освітньо-культурними адаптаційними заходами, цікавими є висновки В. Стрельцової. Вона приділяла увагу вивченню освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти, яке, на її думку, є «сукупністю створених педагогами різноманітних умов (матеріальних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комунікативних, моральних, інноваційних тощо), які впливають на процес культурного розвитку й саморозвитку студентів та викладачів у просторі освітнього закладу» [721, с. 10 – 11]. Зважаючи на наведені висновки, звернемося до думки І. Волобуєвої, що «значну увагу необхідно приділяти і формуванню творчої особистості студента, його саморозвитку та самоосвіті» [150, с. 11]. Отже, мікроклімат закладу освіти та

відповідно феномен інтернаціоналізації кампусу виникає у зв'язку з потребами інституції, що підтверджено висновками С. Омельченко та О. Гавриш, що «напрями роботи соціального педагога необхідно деталізувати відповідно до визначених соціально-педагогічних проблем кожного навчального закладу» [457, с. 281]. Тобто процес соціально-педагогічного супроводу має відповідати наявним проблемним напрямам, що є свідченням системності такого супроводу.

Проте сам консультант / викладач / соціальний працівник (педагог) повинен, як зазначено раніше, мати необхідні якості та компетенції, які б дозволили проводити підготовчу роботу з іноземними студентами як представниками інших соціокультурних груп. Відповідно і консультанти повинні мати компетенцію міжкультурної взаємодії. Так, згідно з висновками В. Поліщук, «що стосується міжкультурної (або етнокультурної) компетентності фахівців, то вона передбачає високий рівень професіоналізму, знання, уміння і навички, які дозволяють вільно використовувати культурні засоби і об'єкти в етнокультурному середовищі» [504, с. 183]. За наявності достатнього рівня кваліфікації консультант зможе ефективно проводити процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Як зазначала у своєму дослідженні Я. Бельмаз, «наставник може допомогти новачку інтегруватися в академічну спільноту» [45, с. 487]. Отже, навіть за наявності внутрішньої мотивації іноземний студент не зможе повноцінно подолати наслідки культурного шоку, самостійно розробити та практично впровадити програму (також індивідуальну) соціально-педагогічного супроводу.

Однак необхідно розуміти, що, як стверджують С. Коношенко, Н. Коношенко та І. Кіс, «одним із засобів надання соціально-педагогічної підтримки ... є вербалізація підлітком проблеми» [343, с. 95]. Отже, не маючи можливості пояснити наявну проблему культурного чи психологічного характеру з використанням лінгвістичного компонента, іноземний студент та консультант не зможуть побудувати повноцінну взаємодію.

Ураховуючи, що подолання культурного шоку потребує активної розумової активності іноземного студента, що підтверджено висновками Л. Романовської, згідно з якими «мисленнєві здатності людини ... набувають визначального значення у сучасному соціокультурному процесі» [582, с. 1], проте, з іншого боку, згідно з такими дослідниками, як С. Савченко та В. Курило, «будь-яка думка формується і перевіряється тільки у спілкуванні з іншими» [595, с. 68], розумова діяльність як окремий процес, без наступної чи супутньої комунікації не підвищить ефективність соціально-педагогічного супроводу. У результаті доходимо висновку про важливість формування мовних навичок у межах підготовки іноземного студента.

У питанні вивчення іноземної мови (лінгвістичний компонент соціально-педагогічного супроводу) важливу роль також відіграє мотиваційний складник. Як зазначали Н. Коляда та А. Колісніченко, «головним чинником, на оволодіння іноземною мовою є мотивація, що зростає унаслідок усвідомлення практичного значення такої навички для життєдіяльності в цілому та професійної діяльності зокрема» [338, с. 84]. Отже, безпосереднє перебування в соціумі країни, що приймає, та міжособистісна взаємодія з її представниками може бути головним мотивувальним чинником мовного розвитку та подолання ізоляції. Каталізатором такої ізоляції, за висновком О. Лисак, є «можливість спілкування лише із співвітчизниками через низький рівень знання іноземної мови, недостатнє залучення мобільних студентів до позааудиторної діяльності, органів студентського самоврядування» [376, с. 104].

Окремо відзначимо наукові дослідження методів, які застосовуються у вивченні іноземних мов, що є важливим складником супроводу іноземних студентів. Так, М. Васильєва підкреслювала необхідність експерієнційного навчання, що «передбачає використання таких видів навчальних завдань, які імітують ситуації реального життєвого спілкування і передбачають мимовільне формування навичок і умінь, необхідних для здійснення повсякденної іншомовної комунікації» [124, с. 55]. Проте мовні ситуації можна не імітувати, а

організувати на практиці, чому присвячено дослідження М. Бойченко [77] щодо літніх мовних шкіл, які надають можливість додаткового розвитку лінгвістичних навичок. Характеристика таких курсів буде надана у відповідному розділі дисертаційної праці, присвяченого елементам акультураційної тріади.

Слід також урахувати дані дослідження М. Алексеевої-Вовк, яке виявило важливість розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення у студентів, що дозволить їм більш успішно проявити себе у використанні при безпосередньому спілкуванні з представником іншої культури різних функцій культури мовлення, наприклад, таких як «експресивна, культурологічна та соціальна» [12, с. 10]. Отже, здатність студентів проводити комунікаційні дії міжкультурного характеру на достатньому рівні дозволяє не тільки обмінюватися інформаційним складником, а й отримувати досвід спілкування. Але важливо враховувати, що знання іноземної мови може перебувати на рівні, якого достатньо для проведення звичайного комунікаційного процесу, проте недостатньо для виконання завдань, передбачуваних академічною діяльністю. Тому, за твердженням таких учених, як В. Барко, І. Бойко та Л. Зданевич [29; 73; 276], рівень знання мови повинен бути достатнім для розвитку в особистості тих компетенцій, які будуть необхідні в подальшій професійній діяльності.

Дослідження проблеми вивчення іноземної мови з погляду лінгвістичного складника простежується в працях В. Коломієць та О. Палки [337; 470]. Своєю чергою, Н. Василенко [120] розглядала фонетичні рівні і проводила порівняння української мови та мов, які є найбільш поширеними серед іноземних студентів в Україні. У якості прикладу авторкою була обрана арабська мова, у зв'язку з чим зроблено висновок про те, що недостатнє застосування фонем української мови може призвести до того, що іноземні студенти не будуть здатні повною мірою сприймати комунікативну інформацію й відтворювати її при проведенні міжособистісного контакту.

Важливе значення в підготовці іноземних студентів відіграє формування й подальший розвиток не тільки мовних навичок, а й знань різної спрямованості.

Тому відзначимо дослідження етнокультурної компетенції в науковій розвідці О. Гуренко [205]. Разом з тим Л. Рибаченко [563] розглядала проблему підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Учена виокремила і позитивні, і негативні елементи такої підготовки, а також провела експериментальне дослідження, яке за допомогою інтерв'ювання іноземних студентів дозволило виявити етапи, що негативно впливають на них під час перебування в країні, що приймає. До таких етапів авторка віднесла: прибуття іноземного студента до країни з іншим культурним складником; початок академічної діяльності після проходження первинної адаптаційної підготовки; проведення т.зв. реадаптації, яка необхідна після повернення студента в рідну культуру.

Отже, другий напрям досліджень українських учених характеризується особливостями мотиваційних заходів до участі в процесі соціально-педагогічного супроводу, а також розвитком у іноземних студентів комунікаційних навичок.

Окрім підготовки соціокультурного та лінгвістичного характеру, важливою умовою проведення ефективного процесу соціально-педагогічного супроводу є подолання психологічних проблем, спричинених перебуванням індивіда в умовах нового соціуму. Тому наступним напрямом теоретичних досліджень українських науковців виділяємо *напрямок соціально-психологічного консультування*, який був предметом вивчення таких учених, як: О. Безпалько [34], В. Бочарнікова [96], Р. Вайнола [116], Л. Гуменюк [202], М. Ільєнко [291], А. Капська [306], Е. Ковтуненко [327], Н. Кондратова [341], Н. Краснова [779], В. Курило [361; 362], О. Лютак [385], І. Ляхова [387], Н. Максимова [393], О. Ольхович [455], А. Першина [480], М. Починкова [530], Л. Романовська [581], С. Терно [740], В. Тименко [741], Т. Федорченко [763], А. Фурман [776], А. Циганенко [309], В. Цокало [344].

Деякі дослідники вказували на те, що навчання в закладі вищої освіти є процесом, що вимагає від студента розвитку своїх адаптаційних навичок. При виникненні певного роду проблем, пов'язаних з труднощами взаємодії з новою

культурою, виникає небезпека прояву в особистості психологічних проблем. На думку таких учених, як М. Ільєнко, Н. Кондратова та І. Ляхова [291; 341; 387], такого роду проблеми є наслідком неправильної течії адаптаційного процесу, що також негативно впливає на академічний процес, збільшуючи рівень проблеми. Подібного роду труднощі можуть свідчити, відповідно до твердження вчених, про недостатньо сильну основу адаптаційного плану, яка не може забезпечити ефективний процес пристосування до нової культури в проблемних ситуаціях, які можуть проявлятися в короткостроковій або довгостроковій перспективі. Тому, як стверджували А. Капська та А. Циганенко, «консультування в соціально-педагогічній діяльності є процесом взаємодії соціального педагога і клієнта, що спрямований на допомогу при вирішенні різного типу проблем клієнта, зумовлює використання його особистісних і соціальних ресурсів та передбачає встановлення запиту, з'ясування причин виникнення проблеми, оптимізацію можливостей клієнта в пошуку шляхів її вирішення» [309, с. 38]. Отже, соціально-психологічне консультування ґрунтується на активізації внутрішніх навичок іноземного студента для подолання негативних наслідків культурного шоку. У результаті можемо зробити висновок, що, виконуючи внутрішньоособистісну активізацію, консультант безпосередньо впливає на індивіда, а від якості консультаційних заходів залежить ефективність становлення соціально-психологічної стійкості іноземного студента. Так, В. Тименко зазначає, що «однією із найважливіших частин системи психологічної служби є консультування, тому що саме через неї проходить індивідуалізований вплив на особистість студента» [741, с. 81]. Спрямованість соціально-психологічного консультування на роботу з індивідами та за необхідності трансформування їхніх навичок міжособистісної взаємодії простежується у висновках таких учених, як С. Харченко, Н. Краснова та Я. Юрків, згідно з якими «під консультуванням мається на увазі робота з індивідуумами і їх взаєминами, спрямована на розвиток, підтримку під час кризи, наставництво або рішення проблем» [779, с. 6]. На підставі визначень дослідників доходимо висновку, що діяльність, яка

характеризується як психологічне консультування, має яскраво виражену соціальну спрямованість. Тому О. Безпалько [34] при дослідженні видів послуг соціального типу приділяє увагу важливості психологічної підтримки, що визначається т.зв. наданням послуг психологічного характеру. Наведені послуги, за твердженням науковиці, призначені для подолання індивідами ситуацій, що роблять негативний психологічний вплив на студента і можуть мати вигляд консультацій, тренінгів психологічного плану тощо. Але для подолання таких ситуацій важлива також наявність професіоналізму безпосередньо консультантів. Так, А. Першина [480, с. 132 – 133] розглядає психологічні чинники, які надають допомогу в адаптаційному процесі, а саме внутрішні та зовнішні. До зовнішніх чинників дослідниця зараховує аспекти адаптації професійного та соціально-психологічного плану. Внутрішні складаються з наявності професіоналізму консультантів, регулярного психологічного аналізу процесу навчання та адаптації, вміння знаходити шляхи взаємодії з різними студентами, готовності викладацького складу брати участь у супроводі іноземних студентів.

Своєю чергою, соціально-психологічні аспекти включають:

- чисельність групи, з якою проводиться адаптація (бо від кількості учасників безпосередньо залежить планування процесу);
- наявність або відсутність взаємозв'язків між учасниками групи;
- наявність активної міжособистісної роботи консультанта зі студентами;
- наявність або відсутність на базі закладу вищої освіти служби психологічної підтримки іноземних студентів;
- місце, де студент проживає в період навчання (на адаптаційний процес безпосередньо впливає місце, де студент проводить час поза кампусом: це може бути і гуртожиток, і проживання в прийомній сім'ї. Тому цей момент повинен ураховуватися при плануванні адаптаційних заходів, оскільки цей чинник також може і повинен брати участь в адаптації, у зв'язку з чим у системі

вищої освіти США застосовуються спеціальні програми, які будуть досліджені нами в наступних розділах).

Щодо внутрішніх чинників, на думку А. Першиної, вони представлені здатністю особистості до адаптації, а також проведенням психологічного самоконтролю своєї поведінки; наявністю навичок і бажання вирішувати проблемні ситуації.

Зазначимо, що професіоналізм консультанта проявляється в знанні психології, що потрібно під час проведення підтримки всіх типів студентів. Так, В. Курило та О. Караман підкресливали, що «формування психологічних якостей є невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх фахівців» [362, с. 24], що є актуальним для всіх категорій. Проте, якщо йдеться про іноземних студентів, у такому разі важливі також соціокультурні знання про соціуми саме тих студентів, з якими передбачається проведення соціально-психологічного консультування, що дозволить більш чітко визначити причини проблем і побудувати тактику консультування. Роль таких знань розглянуто в працях О. Ольхович, яка дійшла висновку, що «напруження, пов'язані із пристосуванням до нового оточення, а також наслідки минулих травм і втрат, які довелося пережити, можуть згладжувати та нівелювати інформовані професіонали соціальної сфери, які обізнані із культурними цінностями певних етнічних груп» [455, с. 28]. Підсумком якісного психологічного консультування можна вважати формування в іноземного студента соціально-психологічної компетенції, яка, згідно з висновками С. Коношенка, Н. Коношенко та В. Цокало, «включає в себе здатність до співпраці, ведення дискусії, готовність до узгоджених дій, прояви терпимості, встановлення ділового та особистісного спілкування» [344, с. 11]. Як ми можемо простежити, основними компонентами цієї компетенції дослідники виділяють толерантність та комунікаційну взаємодію. У такому разі також звернемося до висновків В. Курила та О. Караман, які виділили психологічні якості, якими повинен володіти майбутній фахівець, а саме: толерантність, комунікативність, рефлексивність [362, с. 19]. Отже, якості, представлені

вченими, дозволяють нам додати третій компонент – рефлексію – до компонентів соціально-психологічної компетенції. Саме здатність самоаналізу та згодом самоусвідомлення дозволяє іноземному студенту виявити наявні психологічні проблеми, а головне – їх першопричини, що є умовою подолання цих проблем. Проте для проведення такої самооцінки важливо також усвідомлення особистістю свого ставлення до соціуму країни, що приймає, оскільки в цьому питанні також може полягати причина психологічних проблем, що підтверджено висновком А. Капської, що «ставлення до конкретного соціуму і власне становище в його межах – є одним із важливих критеріїв оцінки ровесників і самооцінки» [306, с. 4]. У такому випадку саме неправильне, упереджувальне ставлення до суспільства може стати каталізатором конфліктних ситуацій та подальших проблем психологічного характеру. За Л. Романовською та О. Василенко, «конфлікт виникає тоді, коли люди починають усвідомлювати, що їхні інтереси, потреби, цілі не можуть бути задоволеними у разі збереження існуючої системи соціальних відносин і починають діяти так, аби змінити ситуацію» [581, с. 36]. Відповідно, наявність конфліктних ситуацій створює негативний емоційний фон, який екстраполюється зовні і призводить до психологічних проблем. Так, згідно з висновками таких дослідників, як Р. Вайнола та Н. Косюн, «емоції і почуття являють собою відображення реальної дійсності у формі переживань» [116, с. 5].

Отже, напрям соціально-психологічного консультування у вітчизняних наукових студіях розкриває особливості психологічного консультування; необхідність наявності в консультанта професійних та етнокультурних навичок для роботи з представниками інших соціумів; а також значущість формування соціально-психологічної компетенції, яка включає толерантність, комунікаційну взаємодію та рефлексію.

Підкреслимо, що під час проведення соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів необхідне застосування відповідних технологій. У зв'язку з цифровізацією сучасного суспільства, а отже, і підготовчого компонента, важливу роль відіграють інформаційні технології. Але якщо об'єкт нашого дослідження –

іноземні студенти, у такому випадку необхідним є застосування полікультурних технологій. Отже, як четвертий напрям теоретичних досліджень українських учених визначаємо *напря́м полікультурних та інформаційних технологій*, особливостям якого присвячено наукові студії таких науковців, як: Г. Абібуплаєва [2], Я. Бельмаз [41], Р. Вайнола [115], М. Васильєва [123], Я. Гулецька [197–199], Т. Зюзіна [282], А. Капська [308], О. Мілютіна [416], А. Рижанова [566], І. Сулим-Карлір [724], І. Сташевська [710], Л. Цибулько [797].

Зазначимо, що іноземний студент, перебуваючи в умовах нового соціуму, має застосовувати відповідні навички вибудовування міжкультурної взаємодії з представниками країни, що приймає (інше соціокультурне середовище). Відповідно, полікультурна освіта спрямована на формування таких здібностей, що підтверджено висновками Я. Гулецької, що «основна ідея полікультурної освіти виявляється у розвитку кроскультурних здібностей, які надають можливість молоді адаптуватися в різних культурних середовищах» [199, с. 27]. Отже, технології полікультурної освіти як складова частина соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів спрямовані на вирішення проблем соціокультурного та міжособистісного характеру, про що свідчать висновки таких дослідників, як М. Васильєва та М. Подберезський, на думку яких, «критерієм для класифікації технологій соціально-педагогічної роботи в вищому навчальному закладі має виступати спрямованість на вирішення існуючих у студентському середовищі соціальних проблем» [123, с. 45]. У полікультурній освіті можливо насамперед застосування ситуацій підготовленого та непідготовленого типу. Так, практика підготовлених ситуацій передбачає вибудовування міжособистісних контактів із представниками інших культур у заданому та регульованому тематичному складнику. Позитивний аспект цього підходу полягає в можливості запам'ятовування певних лінгвокультурних та поведінкових шаблонів, оскільки взаємодія не потребує додаткової внутрішньоособистісної підготовки. Негативний – у відсутності практики спонтанного спілкування без процесу підготовки. Щодо ситуацій непідготовленого типу зауважимо, що вони

характеризуються ситуаціями, актуальними для конкретного соціуму, у яких необхідно діяти та вибудувати комунікацію спонтанно, що також має позитивні (іноземний студент отримує досвід соціальної взаємодії у форматі «проживання в країні, що приймає») та негативні сторони (такі ситуації, особливо без попереднього підготовчого етапу формування міжособистісних і комунікаційних навичок, не дозволяють навчитися використовувати «в реальних ситуаціях» певні лінгвістичні та соціокультурні шаблони). Такі соціальні ситуації розглянуто Р. Вайнолою, згідно з якою «структурний компонент технологізації містить поняття керованих та некерованих соціальних ситуації та можливої післядії (результату та наслідку)» [115, с. 14]. Післядією таких ситуацій можна вважати зазначені негативні та позитивні наслідки.

Ураховуючи розвиток сучасних мультимедійних засобів, актуальним є застосування разом із полікультурними технологіями – інформаційних. Так, ІКТ сприяють не тільки професійному навчанню безпосередньо аудиторного формату, про що йшлося в дослідженні А. Рижанової, відповідно до якого «повномасштабне використання мультимедійних технологій оволодіння професією забезпечить впровадження інноваційного навчання» [566, с. 217]. Воно також може привнести інноваційність у процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, коли потрібне формування полікультурних навичок. Звернемося до висновків такої дослідниці, як І. Сулим-Карлір, яка зазначала, що «використання в позааудиторному навчанні студентів педагогічних коледжів США комп'ютерних і телекомунікаційних засобів розширює можливості варіювання матеріалу, інформаційного фонду, яким може користуватися студент» [724, с. 131]. Отже, інформаційні технології сприяють розширенню можливостей отримання необхідних матеріалів (зокрема медіахарактеру), а також дистанційного зв'язку з представниками інших культурних груп. Тобто практика вибудовування соціокультурних і міжособистісних зв'язків може відбуватися не тільки в аудиторному та позааудиторному, а й у дистанційному форматах. Відповідно, не можемо повною

мірою погодитися з висновками І. Сташевської стосовно того, що «негативним моментом поширення сучасних інформаційних технологій є також ... обмеження реальних соціально-комунікативних контактів» [710, с. 22]. У певному сенсі позиція дослідниці пов'язана з питанням витрати часу особистостями у віртуальному просторі. Проте вважаємо, що під час роботи з іноземними студентами за достатньої кваліфікації консультанта та виконанням ним своїх посадових обов'язків застосування інформаційних технологій може бути додатковим допоміжним засобом у процесі соціально-педагогічного супроводу, тому що такі технології підвищують і академічну, і позаакадемічну гнучкість студентів. Так, на думку Я. Бельмаз, «однією з вимог сучасності є гнучкість навчання, забезпечити яку може навчання on-line, використання комп'ютерних технологій для професійного розвитку» [41, с. 38].

Проте практичне застосування ІКТ стикається з певними труднощами, серед яких Л. Цибулько, О. Білецький та С. Мартинова [797, с. 214] виділяють технічні та мотиваційні труднощі. Так, проблеми технічного характеру пов'язані найчастіше з відсутністю доступу до інтернету, що останніми роками стає все менш відчутною перешкодою. Основною проблемою варто вважати мотивацію. З огляду на те, що під час соціально-педагогічного супроводу академічного (і під час певних заходів – позаакадемічного) формату консультант має можливість контролювати іноземного студента, то в дистанційному форматі індивід самостійно відповідає за якість свого соціально-підготовчого процесу. Тому питання мотивування є одним із найважливіших у плані роботи консультанта.

Отже, четвертий напрям наукових досліджень українських науковців присвячено полікультурним та інформаційним технологіям. Так, наголошено на значущості застосування підготовлених та непідготовлених ситуацій при полікультурній освіті, а також особливостям і проблемам використання ІКТ в академічному та дистанційному форматах під час соціально-педагогічного супроводу.

Проаналізувавши наукові студії українських дослідників, вважаємо за необхідне звернутися до теоретичного досвіду зарубіжних вчених. Так, наявні наукові розвідки щодо питання соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у дослідженнях зарубіжних авторів, ми можемо поділити на певні напрями, серед яких: термінологічний, проблемно зорієнтований, компетентнісно-формувальний, адаптаційний, соціально-психологічний, лінгвокомунікаційний, напрям соціально-педагогічної проблематики.

Для проведення повноцінного дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що охоплює всі його компоненти, важливим є розуміння сутнісних характеристик основоположної термінології, що слугує базою нашого дослідження. У зв'язку з цим, нами виділено *термінологічний напрям*, що дозволив виділити такі поняття, як культура, соціальне взаєморозуміння, іноземний студент, інтернаціоналізація, самоефективність, інкультурація, акультурація, інтеграція, асиміляція, культурна маргінальність, коригування, адаптація, культурний шок, соціальна децентралізація, соціально-педагогічний супровід (див. додаток Б).

Звернемо увагу на те, що, розглядаючи взаємодію з представниками інших культур, ми, перш за все, повинні зрозуміти значення поняття *культури*. Так, К. Гіртц (C. Geertz) указував, що культура – це «історично передана картина значень, утілена в символах; система успадкованих концепцій, виражена в символічних формах, за допомогою яких люди спілкуються, зберігають і розвивають свої знання та ставлення до життя» [1213, с. 89]. Отже, відзначимо, що культура є усталеною системою значень, норм, положень тощо, які надають певній групі людей визначати себе як особистостей, які належать до того чи того культурного шару. Тому при проведенні адаптаційного процесу важливо розуміти наявність подібного роду особливостей у культурі країни, що приймає, і враховувати їхній вплив на співрозмовника при проведенні міжкультурного контакту.

Проводячи академічну діяльність, іноземним студентам необхідно конструювати взаємини з одногрупниками та викладачами, що вимагає вибудовування міжособистісних зв'язків із застосуванням такого поняття, як *соціальне взаєморозуміння*. Так, згідно з висновками таких учених, як Г. Вульямі (G. Vulliamy) та М. Кросслі (M. Crossley), «прагнення до соціального взаєморозуміння – це процес відкриттів, який може бути значно посилений завдяки співпраці зі своїми колегами, чий сприйняття «знайомого і дивного» можуть відрізнятися від вашого» [1104, с. 25]. Тобто соціальне взаєморозуміння представляється як здатність проводити міжособистісну та комунікаційну діяльність з іншими особами, чий культурні принципи і поведінкові норми мають відмінності, в певних випадках істотні, від принципів іноземного студента.

Зважаючи на те, що соціально-педагогічний супровід є необхідною системою підготовки іноземних студентів до академічної та повсякденної діяльності в умовах перебування в новому культурному середовищі, виникає питання щодо необхідності надання характеристики такій групі, як *іноземні студенти*. Зазначимо, що з часом поширення глобалізації відбувалися зміни в термінології і, відповідно, ставленні до іноземних студентів. «Ті, кого в 1970-х роках називали іноземні студенти (foreign students), в 1980-х стали іменуватися закордонними студентами (overseas students), а в 1990-х – міжнародними студентами (international students)» [1424, с. 2]. Крім того, питання освіти в умовах глобалізаційного розвитку були предметом досліджень багатьох учених, серед яких С. Барнетт (S. Burnett), Дж. Х'юсман (J. Huisman) [1024], Н. Долбі (N. Dolby), Е. Ремен (A. Rahman) [1139], Дж. Лі (J. Lee) [1454], К. Мейдж (C. Madge), П. Реххурем (P. Raghuram) [1490], О. Слепухін [631] та ін. Зважаючи на студії вищеназваних дослідників, вбачаємо за можливе надати власне трактування терміну «іноземний студент» у якості особи, що проходить навчання та інколи потребує соціально-педагогічного супроводу у країні, громадянином якої він не значиться.

Зупинимося на тому, що, розглядаючи соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у якості системи підготовки, ми не повинні забувати про те, ким є іноземні студенти й чому їм потрібна підтримка. Так, у науковій розвідці Р. Брісліна (R. Brislin) іноземні студенти характеризувалися як особи, які тимчасово проживають в іншій країні для участі в міжнародному освітньому обміні [1011]. Загалом студенти, які самі є учасниками міжнародного освітнього процесу, і створили таке поняття, як *інтернаціоналізація* освіти, яке, згідно з висновками, наприклад, такого дослідника, як Дж. Найт (J. Knight), було визначено як «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального вимірів в цілі, функції вищої освіти» [1421, с. 2]. Отже, йдеться про те, що інтернаціоналізація освіти включає комплекс чинників, які необхідні для взаємодії між представниками держав, а саме: міжнародне співробітництво, культурні зв'язки та глобалізація, до того ж усі представлені чинники повинні об'єднуватися в рамках системи вищої освіти.

Зазначимо, що ефективна адаптація іноземного студента повинна забезпечуватися *самоефективністю*, яка характеризується переконанням особистості у своїй здатності ініціювати та виконувати конкретні дії для досягнення поставлених цілей. Ці переконання можуть допомогти у визначенні готовності особистості у формуванні конкретних поведінкових норм та наполегливості в продовженні тієї чи тієї діяльності в період виникнення перешкод [945]. Отже, А. Бандура (A. Bandura) дійшов висновку, що особи з більш високим рівнем самоефективності щодо їхніх здібностей та особистісних компетенцій схильні до більш низького ризику виникнення дезадаптаційних емоційних проблем.

Також слід ураховувати, що компетенція самоефективності є поширеною в освітньому контексті, включаючи такі аспекти, як успішність і розвиток кар'єри [919]. Ґрунтуючись на принципах бікультурації, можна говорити про те, що високий рівень поведінкової інкультурації та акультурації може асоціюватися з підвищеним рівнем самоефективності, що спрямовано на розуміння важливості

двох конструкцій – це *інкультурації* та *акультурації*. Так, Дж. Ебрю (J. Abreu) та Б. Кім (B. Kim) [1406] характеризують інкультурацію як процес, у межах якого людина зберігає свої корінні культурні принципи при тривалому перебуванні в новому культурному середовищі. Своєю чергою, акультурація представлена в якості процесу, за допомогою якого особистість здатна пристосуватися до норм і принципів, які визначає домінуюча культура. Тобто це взаємодія в мультикультурному суспільстві [719].

У свою чергу, *інтеграція* припускає, що особистість рівною мірою буде прагнути адаптуватися до принципів і домінуючої, і не домінуючої культури. Отже, можна говорити про те, що людина буде мати і високий рівень акультурації, і сильний ступінь інкультурації [1609].

Отже, рівень інтеграції передбачає занурення індивіда в культурне середовище (що складається з певного роду культурних принципів) незалежно від впливу домінуючої культури. У такому випадку іноземний студент отримує можливість одночасної адаптації до кількох культурних поведінкових норм, зокрема й домінуючих культур, що є важливим аспектом, особливо якщо студент передбачає продовжити працювати у Сполучених Штатах після закінчення навчання. Тому йому необхідно адаптуватися (принаймні базово) і до культур, що не розглядаються в якості основних. Так, Тлумачний словник із соціальної педагогіки та соціальної роботи визначає інтеграцію як «поєднання складових частин соціуму, передусім, індивідів і груп, в єдину соціальну цілісність як систему:

- 1) процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, цілісне утворення;
- 2) процес входження до певної системи, яка утворилася;
- 3) характеристика співпадання цілей різних соціальних груп, індивідів» [744, с. 77].

Отже, інтеграція представлена в якості процесу об'єднання особистості або групи з новим соціокультурним соціумом у єдине ціле, що підтверджено

словником української мови (редкол. І. Білодід, А. Бурячок та ін.), який визначив інтеграцію в якості «об'єднання чого-небудь у єдине ціле» [66, с. 35].

У тлумачному словнику із соціальної педагогіки та соціальної роботи поняття соціальної інтеграції потрактовано як «характеристика ступеня збігу цілей, інтересів різних соціальних груп, індивідів (єдність переконань, спільна діяльність, взаємне пристосування); входження у соціальну систему повноправним і активним її елементом» [744, с. 77]. Це визначення вказує на необхідність наявності об'єднувального чинника, коли ми говоримо про інтеграцію.

Інтеграція не є більш якісним та ефективним етапом, ніж адаптація, особливо в ситуаціях, що вимагають міжкультурної компетентності, але вона становить характеристику великої кількості людей – від довгострокових експатріантів до іноземних студентів [971].

З огляду на розглянуті визначення, ми можемо охарактеризувати інтеграцію як процес об'єднання представників соціуму, що мають різні соціокультурні норми і принципи в єдину систему, у рамках якої взаємодія між індивідами відбуватиметься як між рівноправними представниками одного соціуму.

Разом з тим, *асиміляція* передбачає, що особистість надасть перевагу адаптації до домінантної культури (висока акультурація), відкинувши взаємодію з культурою народів, не так широко представленою (низька акультурація) [1173].

Проте, використовуючи принципи цього рівня, іноземний студент буде позбавлений можливості проведення повноцінного комунікаційного процесу у зв'язку з відсутністю культурного досвіду спілкування з тією чи тією культурою. Як було з'ясовано, культурний досвід відіграє важливу роль у розвитку особистості іноземного студента як професіонала, чії навички можуть бути поставлені під сумнів з огляду на те, що індивід не матиме здібностей до взаємодії з певною культурою (або культурами) [789]. Адаптація тільки до культури домінантного типу призведе до обмеження можливостей особистості для проведення міжкультурного контакту. Тому цей рівень не може вважатися

ефективним для іноземного студента або індивіда, який протягом тривалого часу планує жити в Сполучених Штатах.

Проте рівень асиміляції має і позитивний бік. Наприклад, стосовно тих особистостей, які або припускають короткострокове перебування в США, або ж упевнені в тому, що протягом навчання або будь-якої іншої діяльності їм не знадобиться проведення міжкультурного контакту з домінантною культурою. Так, адаптацію іноземців до країни, яка приймає, можна схарактеризувати як натуралізацію, яка є ознакою асиміляції [1482, с. 242]. У такому випадку, природно, адаптація тільки до «основної» культури матиме раціональне пояснення й може мати характеристику можливої ефективності.

Варто враховувати твердження Н. Коене (N. Koehne), згідно з яким студенти повинні «влитися в сутність того, як викладаються предмети, вербальних і невербальних комунікацій, очікувань від студентів щодо діяльності викладачів, контекстуального володіння англійською мовою тощо» [1424, с. 7]. Інакше кажучи, можемо визначити асиміляцію як процес занурення студентів у соціальне або академічне середовище (адже «соціально спрямоване середовище – один із найважливіших аспектів університету» [1437, с. 26]), що передбачає детальне ознайомлення з найбільш значущими його елементами.

Асиміляція, за словником української мови (редкол. І. Білодід, А. Бурячок та ін.), є похідним терміном від асимілювати – «приспосовуватись до чого-небудь» [65, с. 66]. Отже, асиміляція може бути охарактеризована в якості процесу налагодження взаємозв'язків між особистістю і представниками іншого соціуму та культури, що передбачає, на відміну від адаптації, не формування навичок для проведення ефективної діяльності соціального або академічного характеру, а розвиток здатності пристосування до суспільства як ідентичного представника. Інакше кажучи, якщо адаптація переслідує основною метою створення умов для проведення взаємної діяльності (тобто має більш професійне спрямування), то асиміляція є більш тонким процесом, у рамках якого особистість засвоює необхідні норми і правила нового для себе суспільства, що дозволяє з

плином часу говорити про її трансформації в індивіда, не відмінного в ситуаціях повсякденного характеру від представника країни, яка приймає.

Своєю чергою, Дж. Беннет (J. Bennett) [973] виділила таку категорію, як «культурна маргінальність» («cultural marginality»), яка, за її твердженням, розділяється на дві форми: інкапсульовану (encapsulated), у якій відділення від культури сприймається як відчуження, та конструктивну (constructive), яка визначає переміщення серед культур у якості життєво необхідної частини ідентичності (див. додаток В.1).

Отже, можемо охарактеризувати форми «культурної маргінальності» у якості ймовірних моделей для формування дій людини. Інкапсульована форма передбачає закритість культурної оболонки особистості від впливів ззовні. Конструктивна форма має на увазі здатність легкої взаємодії з представниками різних культур. Тому для формування особистості як професіонала найбільш придатною є конструктивна форма, що не відкидає культурний обмін.

Отже, іноземні студенти, які перебувають у країні навчання, проходять етапи акультурації та трансформації. Тому, за твердженням таких учених, як М. Бейкер (M. Barker), І. Джонс (E. Jones) та С. Ремсі (S. Ramsay) важливим є визначення термінів «коригування» та «адаптація» в контексті отримання досвіду іноземними студентами [1679]. У цьому контексті розглянемо твердження У. Юн, згідно з яким «учені часто використовують терміни «акультурація», «адаптація», «асиміляція», «коригування», «інтеграція» для опису процесу залучення особистості в нове культурне середовище» [1982, с. 154].

Перш за все розглянемо значення поняття *коригування* в рамках адаптаційного процесу. Згідно зі словником української мови, корегувати – це «вносити корективи, поправки у що-небудь» [66]. Так, іноземний студент, який стикається з новою культурою, проводить підсвідоме або навмисне порівняння принципів своєї та чужої культури, виявляючи при цьому наявні розбіжності, розгляд яких і призводить до виникнення культурного шоку. Коригування передбачає поступове усунення упереджень і узгодження культурних і

поведінкових норм рідної культури індивіда і культури країни перебування, що сприяє зменшенню впливу культурного шоку.

У зв'язку з цим важливим є дослідження таких науковців, як Т. Імаї (T. Imai) та Е. Імаї (A. Imai) [1327], метою якого було вивчення негативного впливу упереджень при організації комунікаційної взаємодії. Міжетнічні упередження можуть бути подолані тільки при правильній послідовності вибудовування своєї поведінки й виконанні пояснювальних заходів, які продемонструють опонентам помилковість їхніх культурно спрямованих переконань.

Отже, коригування передбачає проведення соціально-психологічних, соціокультурних і академічних заходів, які сприятимуть коригуванню культурних поглядів студента, у результаті прийняття якщо не всіх, то найбільш важливих для проведення міжкультурної взаємодії норм.

Щодо *адаптації*, то, згідно з висновками Т. Духіної, В. Івашової, С. Тарасової та ін., адаптація становить складний багаторівневий процес, який включає набір уже наявних знань і навичок, а також нові цілі, які повинні бути актуалізовані в новому середовищі [1365]. Успіх студентів першого курсу навчання значною мірою пов'язаний з успішністю їхньої адаптації до умов внутрішнього і зовнішнього характеру, про що зазначено в студіях таких дослідників, як Д. Банджонг (D. Banjong) [946], У. Відаль (W. Vidal) [1906], Н. Коробова (N. Korobova), С. Старобін (S. Starobin) [1428], Б. Рінтіс (B. Rienties), С. Босорт (S. Beausaert), Т. Гронерт (T. Grohnert) [1704] та ін. Ця характеристика загалом описує адаптаційний процес. Дійсно, при адаптації до нової культури студенти застосовують також наявні навички, зокрема міжособистісної взаємодії, що допомагає при взаємодії з консультантами, тощо.

Зауважимо, що процес адаптації для іноземного студента можна поділити на два основних напрями:

1. Академічна адаптація (М. Андраде (M. Andrade) [893], Т. Баклашова, А. Казаков [939], Г. Ву (H. Wu), Е. Гарца (E. Garza), Н. Гузмен (N. Guzman) [1956],

Й. Жоу (Y. Zhou), К. Фрей (C. Frey), Г. Бен (H. Bang) [2000], П. Ледд (P. Ladd), Р. Рубі (R. Ruby) [1438], Р. Сенішин (R. Senyshyn), М. Уорфорд (M. Warford), Дж. Жан (J. Zhan) [1749]).

2. Соціокультурна (міжкультурна) та психологічна адаптація (Н. Агаджанян [4], Й. Бебе (Y. Baba), М. Госода (M. Hosoda) [931], К. Боумен (K. Bowman) [1002; 1003], Дж. Гебхерд (J. Gebhard) [1210], М. Гібсон (M. Gibson) [1217], Е. Гомес (E. Gómez), А. Урцуа (A. Urzúa), К. Глесс (C. Glass) [1222; 1240], Дж. Готта (J. Hotta), С. Тін-Тумі (S. Ting-Toomey) [1311], І. Гребенникова [186], Дж. Ді (J. Dee), Е. Ген (A. Hen) [1123], К. Демз (K. Demes), Н. Гіперт (N. Geeraert) [1124], Ю. Дорожкін [233], Л. Жаї (L. Zhai) [1988], К.-Т. Као (Q.-T. Cao), К.-Г. Вуонг (Q.-H. Vuong), Г.-Г. Фем (H.-H. Pham), Д.-Г. Луонг (D.-H. Luong) [1039], Ч. Као (Ch. Cao), Ч. Жу (Ch. Zhu), К. Менг (Q. Meng) [1037], К. Као (X. Cao), К. Л'ю (X. Liu), Й. Жан (Y. Zhang) [1038], П. Кузнєцов [356], Дж. Лі (J. Lee), А. Сіфтсі (A. Ciftci) [1455], Дж. Лі (J. Lee), М. Пістоль (M. Pistole) [1459], С. Лі (S. Lee), Г. Парк (H. Park), У. Кім (W. Kim) [1458], Дж. Лін (J. Lin), У. Пен (W. Peng), М. Кім (M. Kim) [1477], Дж. МакКлур (J. McClure) [1512], Ф. Меерсон [404], Дж. Месідор (J. Mesidor), К. Слай (K. Sly) [1527], М. Мосьондз [426], А. Налчаджян [437], Дж. Рассел (J. Russell), Д. Розенталь (D. Rosenthal), Г. Томсон (G. Thomson) [1719], Дж. Руї (J. Rui), Г. Ван (H. Wang) [1715], Р. Сікат (R. Sicat) [1765], М. Уінкельмен (M. Winkelman) [1946], К. Уорд (C. Ward), Е. Кеннеді (A. Kennedy) [1926], А. Чен (A. Chen), І. Ву (I. Wu), М. Байан (M. Bian) [1063], А. Шертнер (A. Schartner), Т. Ян (T. Young) [1740]).

Одне з перших графічних відображень міжкультурної адаптації було представлено таким ученим, як С. Лісгаард (S. Lysgaard) [1488], який висунув припущення, що культурне коригування з плином часу формує U-подібну криву, яка може застосовуватися при характеристиці процесу міжкультурної адаптації представників різних культурних спільнот в умовах країни, яка приймає [994]. На кривій (див. додаток В.2) виділено чотири основні етапи акультураційного

процесу відповідно до обґрунтування С. Лісгаардом (S. Lysgaard) явища культурного шоку.

Перший етап можна позначити як «медовий місяць», у період якого особистість захоплена незнайомим соціокультурним оточенням (що може включати лінгвістичний, міжособистісний, культурний та інші компоненти). Відповідно цей етап проходить в оптимістичному сприйнятті дійсності. Далі настає етап *культурного шоку*, який характеризується розчаруванням дійсністю. Методи подолання наслідків культурного шоку часто стикаються з певними адаптаційними бар'єрами, що досліджували такі вчені, як А. Пендсе (A. Pendse), А. Інмен (A. Inman) [1636].

Найзначніше цей етап може проявлятися в лінгвістичному складнику, коли особистість відчуває себе незрозумілою з боку представників країни, яка приймає. Одночасно відчувається відмінність між рідною й новою культурами, що викликає почуття занепокоєння, самотності. У підсумку, це призводить до додаткових складнощів у міжкультурному спілкуванні у зв'язку з мовним бар'єром. Так, у праці Д. Жен (D. Zeng) зазначено, що «два потенційних чинники ризику, що заважають адаптації, – мовний бар'єр та акультураційний стрес» [1987, с. 39]. Тобто культурний шок є комплексним чинником, що заважає адаптаційному процесу. Дослідженням саме акультураційного стресу як окремого елемента займалися в різний час такі науковці, як Дж. Баї (J. Bai) [934], М. Валенцуела (M. Valenzuela), С. Паласьос (S. Palacios) [1900], П. Геппнер (P. Heppner) [1932], Дж. Ёе (J. Ye) [1969], К. Ёен (K. Yan), К. Девід (C. David) [1963], Ф. Мена (F. Mena) [1525], М. Міллер (M. Miller) [1531], К. Салліван (C. Sullivan) [1806], Д. Сендху (D. Sandhu), Б. Асрабаді (B. Asrabadi) [1731], Г. Сон (H. Song), Н. Парк (N. Park) [1621], Б. Фінч (B. Finch), У. Вега (W. Vega) [1178] та ін. Згідно з їхніми висновками, акультураційний стрес виникає саме під час перебування в інших соціокультурних умовах та притаманний саме іноземним студентам.

Після такого стресового стану особистість починає розуміти причини культурних відмінностей і долати їх – настає *етап відновлення* – який характеризується виникненням емоційного комфорту. Останнім етапом є *етап адаптації* – коли особистість інтегрується до соціуму країни перебування, приймаючи наявні відмінності [1965, с. 8 – 9].

Свою чергою, Дж. Е. Галлахорн (J. E. Gullahorn) та Дж. Т. Галлахорн (J. T. Gullahorn) розширили трактування U-подібної кривої міжкультурної адаптації до W-подібної кривої з тими ж теоретичними концептуальними принципами [1267] (див. додаток В.3). Дослідники визначили кожен етап у якості високої або низької точки кривої, де міжкультурні та психологічні проблеми представлені нижніми точками. Проте W-подібна крива спрямована значною мірою на представників інших країн, які прибули до країни, яка приймає (етап «медового місяця»), відчули різницю соціокультурних та лінгвістичних елементів (культурний шок), прийняли особливості нової культури (етап початкової адаптації) та, на відміну від U-подібної кривої, повернулися до рідної країни після перебування в умовах соціуму, який приймає (етап психологічної ізоляції), знову прийняли соціокультурні особливості рідної країни (етап інтеграції) [1965, с. 10 – 11].

У підсумку, розглянувши обидві моделі, відзначимо, що при їх використанні стосовно іноземних студентів найбільш ефективною є модель W-подібної кривої, у зв'язку з тим, що іноземні студенти часто піддаються повторній короткотривалій адаптації в рідній країні після періоду перебування в умовах іншої культури.

Але, зважаючи на те, що позначені моделі кривих розроблялися в 1950 – 1960-ті роки, стає очевидним необхідність певного коригування уявлень про міжкультурну адаптацію, з огляду на сучасні реалії глобалізаційних процесів і більшої кількості іноземних студентів. У зв'язку з цим W-подібна крива міжкультурної адаптації була нами доповнена елементами, які є необхідними умовами сучасних акультураційних перетворень особистості (див. рис. 1.1). Перш

за все, необхідно включити до основи кривої три основні виміри адаптації, а саме: соціально-культурний, соціально-психологічний та лінгвістичний, через кожний з яких крива повинна проходити. Відповідно, етапи адаптації відбуваються в усіх вимірах, безпосередньо впливаючи на певні процеси міжособистісної взаємодії, що вже ускладнює модель.

Першим етапом, згідно зі сформованою нами вдосконаленою моделлю, є *етап уявлення*, у період якого іноземний студент дещо ілюзорно уявляє соціокультурні особливості іншої країни. Після настає падіння кривої, у зв'язку з чим виникає етап культурного шоку загальноособистісного значення, який характеризується ймовірним розчаруванням порівняно зі своїми початковими уявленнями. Далі крива знову сходить на *етапі базової адаптації*, коли особистість формує основні елементи, необхідні для виконання міжособистісної взаємодії. Як і на прикладі W-подібної моделі, розробленої такими дослідниками, як Дж. Е. Галлахорн (J. E. Gullahorn) та Дж. Т. Галлахорн (J. T. Gullahorn), особистість (іноземний студент) при поверненні до рідного соціокультурного середовища буде схильним до культурного шоку, проте такий шок уже матиме *поверхове значення* у зв'язку з тим, що елементи базової адаптації будуть сформовані. Й, у підсумку, настає *етап глибинної адаптації*, коли навіть відсутність взаємодії з представниками рідної країни протягом деякого часу не призводить до істотних проблем, викликаних культурним шоком. Тому вважаємо тривимірну модель W-подібної кривої міжкультурної адаптації такою, що відображає сучасні реалії акультурації іноземного студента, коли зазначені зміни відбуваються одночасно в соціально-культурній, соціально-психологічній та лінгвістичній площинах.

Основною проблемою психологічного характеру, що негативно впливає на академічну діяльність іноземного студента, є виникнення *культурного шоку*, який є причиною невідповідності соціокультурних уявлень між особистостями з різних країн. Тому подолання цього негативного чинника можна вважати одним з основних завдань консультаційних заходів, що розглядалися в дослідженні

Дж. Хуа (J. Hua), Г. Чан (G. Zhang), Ч. Коко (Ch. Coco) [1315] і за результатами якого вчені дійшли висновку щодо необхідності об'єднання різних елементів адаптаційного процесу (серед яких соціальне навчання, застосування крос-культурної літератури (що сприятиме використанню крос-культурного методу адаптаційної підготовки [1949]).

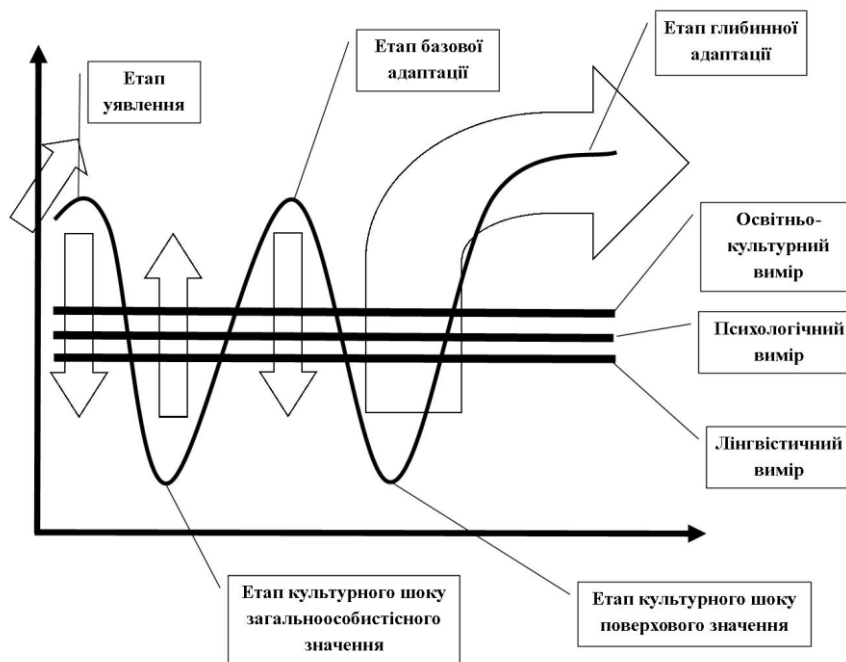


Рис. 1.1. Тривимірна модель W-подібної кривої міжкультурної адаптації

Цей метод, за твердженням учених (К. Вен (K. Wan), У. Чен (W. Chan) [1917], Е. Перес-Рохас (A. Pérez-Rojas), Ч. Гельзо (Ch. Gelso) [1637], Г. Фінк (G. Fink) [1180] та ін., сприяє впровадженню іноземного студента до нового соціуму)) для формування передумов для створення іноземним студентом психологічної надбудови, що забезпечує стійкість особистості до міжособистісної взаємодії в умовах нового соціуму. Культурний шок – це прояв дискомфортних відчуттів у результаті втрати чіткого усвідомлення того, як має вибудовуватися твоя поведінка в новому культурному середовищі [1849, с. 25 – 26]. У більшості випадків такий психологічний прояв має місце у випадках, коли особистість взаємодіє з соціумом, правила міжособистісної взаємодії в якому відрізняються від звичних. Це проявляється в тому, що студенти і викладачі, з якими учню

необхідно взаємодіяти, мають інші поведінкові принципи, тому особистість, відповідно, не знає, як правильно вибудувати міжособистісний контакт.

Отже, розглянувши найбільш значущі визначення культурного шоку в контексті різних теорій, вважаємо за необхідне надати власну характеристику явища культурного шоку як прояву, що виникає при проведенні міжкультурного контакту, під час якого особистість стикається з незвичними для себе культурними проявами та поведінковими принципами, що чинять негативний вплив на адаптаційний процес та сприяють трансформації і внутрішньої, і зовнішньої культурної свідомості індивіда.

Крім того, вважаємо компоненти соціально-педагогічного супроводу «культурний шок» та «акультурація» основними для виконання процесу особистісної трансформації іноземного студента. Так, акультурація та культурний шок є різноспрямованими компонентами, у зв'язку з чим особистісна трансформація може виникати в середині їхньої взаємодії, як показано на рис. 1.2. У підсумку, адаптаційний процес сприяє виникненню *кривої особистісної трансформації*, яка, знижуючись до певного рівня культурного шоку, повинна виконати адаптаційне повернення до аналогічного значення акультурації. Якщо, наприклад, особистість виявилася на високому рівні культурного шоку й отримала середній рівень акультураційного розвитку після цього, загальний адаптаційний рівень буде знижений. Тому для ефективної адаптації важливо, щоб адаптаційне повернення після отримання культурного шоку було порівняним з ним або перевищувало показники на акультураційній площині.

У межах дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів ми повинні також розглянути таке поняття, як *соціальна децентралізація*, яка, за твердженням М. Люсвейта (M. Lewthwaite), включає здатність розуміти й адаптуватися до інших, забезпечувати сприятливу атмосферу для проведення міжособистісного контакту [1469, с. 170], що, на нашу думку, не повною мірою демонструє значущість процесу соціальної децентралізації.

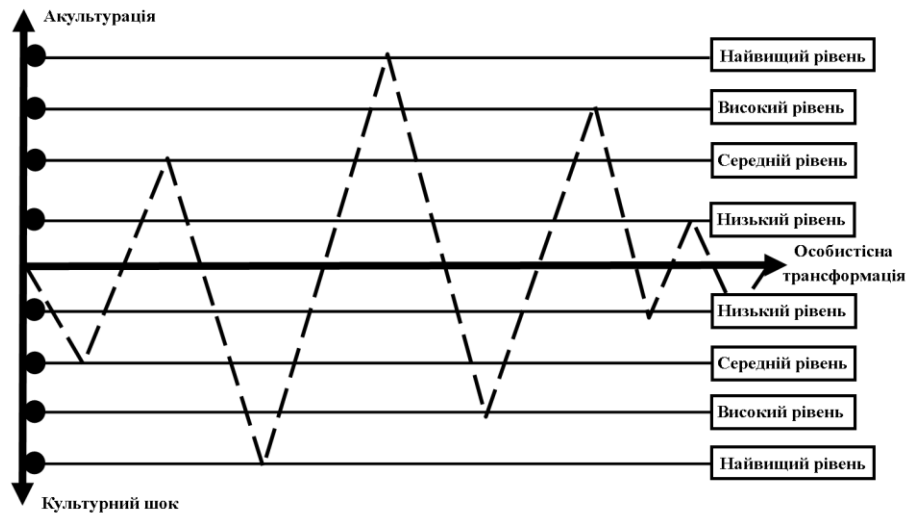


Рис. 1.2. Крива особистісної трансформації під час впливу елементів «акультурація» та «культурний шок»

Отже, з огляду на визначення М. Люсвейта (М. Lewthwaite), ми характеризуємо соціальну децентралізацію як процес, у якому особистість використовує можливість адаптації й подальшої взаємодії з представниками різних культур, не зупиняючись на доміантній культурі країни, яка приймає.

Щодо *соціально-педагогічного супроводу*, варто враховувати дослідження О. Козлової, яка при розгляді феномену підтримки вказувала, що це «комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління» [330, с. 92]. У цьому визначенні не представлено перерахування компонентів комплексу підтримки, що складається з соціально-психологічного, соціокультурного та лінгвістичного чинників, проте важливим є уточнення, що в процесі виконання певних заходів можлива оптимізація академічної та виховної форм розвитку особистості. Дійсно, соціально-педагогічна підтримка спрямована на формування здатності особистості проведення міжособистісного контакту з представниками іншої культури в рамках академічного процесу [1707], що вимагає, зокрема, внутрішнього виховання особистості, що дозволить адекватно ставитися до

присутності інших, у деяких випадках – кардинально протилежних, культурних принципів.

З іншого боку до визначення поняття соціально-педагогічного супроводу підійшла Л. Оліференко, згідно з якою, «... по-перше, це допомога з боку вчителів, соціальних педагогів конкретному підлітку у подоланні ним особистісних проблем, і, по-друге, це послідовна робота державних органів влади і управління, а також недержавних організацій, що спрямована загалом на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління» [453, с. 211]. Представлене визначення надає досить повноцінну характеристику організаційного процесу соціально-педагогічного супроводу, у якому повинні брати участь не тільки заклади освіти, але й органи влади, що мають можливість прийняття необхідних законодавчих рішень для впровадження і розвитку програми адаптації іноземних студентів. Л. Оліференко вказала, що допомога надається саме у вирішенні проблем особистого характеру, проте відзначимо, що підтримка іноземного студента передбачає також і розв'язання академічних проблем, а також проблем соціокультурного типу, які вимагають у деякому роді інших заходів, на відміну від особистих проблем [953]. Отже, незважаючи на наявність пояснення певних аспектів організаційного характеру поняття соціально-педагогічного супроводу, ми не отримали чіткого визначення напрямів, у рамках яких необхідна підтримка. Тому для створення освітнього середовища (здатного забезпечити соціально-педагогічний супровід іноземного студента) необхідне використання заходів різного спрямування, які в комплексі будуть сприяти розвитку й саморозвитку іноземних студентів [1503].

Отже, розглянувши визначення дослідників, а також пояснення, надані словниками, ми можемо надати власну характеристику *соціально-педагогічного супроводу*, який, на нашу думку, є *підготовкою особистості іноземного студента до міжкультурної та міжособистісної взаємодії, використовуючи при цьому заходи соціально-психологічного, лінгвістичного, соціального, академічного*

та культурного характеру, які створюються й розвиваються за безпосередньої підтримки закладів освіти, НКО, державних структур тощо та спрямовані на розвиток і саморозвиток індивіда з метою його професіоналізації в сучасних глобалізованих умовах.

Для систематизації термінологічної бази звернемося до моделі айсберга, яка була застосована в дослідженні Дж. Тайнера (J. Turner) [1883, с. 93], та висновків наукових розвідок у праці такого вченого, як Д. Стюарт (D. Stewart) [1797], щодо дослідження досвіду прийняття рішень іноземними студентами. Уважаємо за необхідне застосувати цю модель щодо розглянутих термінів, які є складовими компонентами системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Так, представлено дві площини – верхня характеризується компонентами соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, які є видимими для інших людей. Своєю чергою, площина, що позначає «підводну частину» айсберга, представлена компонентами внутрішньоособистісного характеру, які часто або завжди не мають прямого прояву в діях іноземного студента, проте безпосередньо впливають на стратегічну діяльність особистості. Чим нижче компоненти розташовані в площині айсберга, тим менш чітко вони проявляються і тим складніше з ними працювати в період адаптаційного процесу (див. рис. 1.3).

Отже, проаналізовані характеристики основоположної понятійної бази нашої праці дозволили надати власне визначення соціально-педагогічного супроводу та зрозуміти сутність основи, на якій буде базуватися дослідницька база проблеми супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. З огляду на велику термінологічну основу процесу супроводу до проведення діяльності в полікультурному суспільстві, важливим є розуміння того, як інші вчені (зарубіжні та українські) розглядали питання підготовки іноземних студентів у своїх дослідженнях.

Отже, термінологічний напрям демонструє наявність досліджень достатньої кількості базисних понять та дозволяє надати власне трактування поняттєвому апарату, а також простежити, з яких соціально-педагогічних та психологічних

елементів складається система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

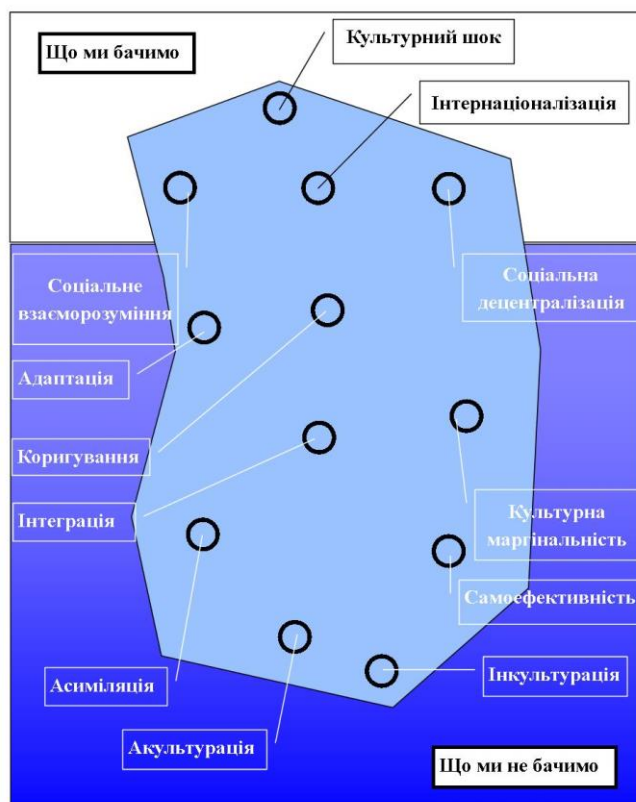


Рис. 1.3. Рівні прояву компонентів системи соціально-педагогічного супроводу іноземного студента на прикладі моделі айсберга

Крім термінологічного, наукові студії зарубіжних дослідників також можна розподілити за наступні напрями: *проблемно зорієнтованим, компетентнісно-формувальним, адаптаційним, соціально-психологічним, лінгво-комунікаційним, соціально-педагогічної проблематики*. Характеристика означених напрямів представлена у додатку Г (див. додаток Г).

Отже, провівши аналіз наукових досліджень українських та іноземних учених, що пов'язані з проблемною соціально-педагогічного супроводу, ми виділили наступні напрями наукових пошуків: *поняттєво-категоріальний, підготовки іноземних студентів, соціально-психологічного консультування, полікультурних та інформаційних технологій (українські дослідники);*

термінологічний, проблемно зорієнтований, компетентнісно-формульвальний, адаптаційний, соціально-психологічний, лінгвокомунікаційний, напрям соціально-педагогічної проблематики (зарубіжні дослідники). Доходимо висновку про наявність недостатньої уваги вчених саме сучасній системі супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах Сполучених Штатів. Проте зупинимося на тому, що для проведення наших розвідок важливо виявлення методології дослідження проблеми адаптації іноземних студентів.

1.2. Методологія дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у вищій освіті

Фундаментальною основою дослідницького процесу є методологія, що характеризується певними методами та підходами, збудованими за затвердженням ученим алгоритмом. Підтверджується ця характеристика висновком В. Зацерковного, І. Тішаєва та В. Демидова, що «методологія – це схема, план розв’язку поставленого наукового завдання» [407, с. 71]. Використання відповідного методологічного інструментарію задля дослідження процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є важливим етапом та має визначальне значення у досягненні поставлених завдань. Так, А. Рижанова підкреслювала, що «серед найактуальніших проблем є розробка методологічних основ соціально-педагогічного супроводу становлення та розвитку соціальності інформаційної доби різноманітних соціальних суб’єктів» [567, с. 78]. Отже, наше дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів також має мати певну послідовність підходів, які забезпечать ефективність кінцевої мети, що полягає у вивченні структури і характеристик адаптаційної системи під час роботи з іноземними студентами в системі вищої освіти США, а також проведення екстраполяції отриманих теоретичних знань щодо практичної адаптаційної діяльності у сферу досвіду роботи вітчизняних центрів з підготовки

іноземних студентів, що дозволить підвищити якість їхньої діяльності і, відповідно, післяадаптаційний ефект. У підсумку, результати дослідження будуть характеризуватися світоглядними принципами, що забезпечать роботу над актуальними проблемами теоретико-практичного спрямування, що підтверджується висновком Є. Пліска, згідно якого «у широкому сенсі слова методологія – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів у їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника» [498, с. 180 – 181].

Методологія нашого дослідження основана на базі наукових студій таких українських дослідників, як: О. Адаменко [5], М. Білуха [68], І. Бондаревич [87], Л. Ваховський [127], С. Гончаренко [181; 182], І. Добронравова [408], В. Зацерковний [407], П. Йолон [296], С. Кримський [354], В. Кушнір [367], А. Малько [397], Л. Подшивайлова [501], В. Сидорко, Н. Тверезовська [614], Н. Сидорчук [615], С. Сисоєва [618], С. Харченко [778], Є. Хриков [406; 788], О. Ясь [851].

Так, І. Добронравова, О. Руденко та І. Сидоренко надають визначення методології як «учення про правила мислення при створенні науки, здійсненні наукових досліджень» [408, с. 30]. Це твердження при його проектуванні на проблему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів дозволяє також стверджувати щодо необхідності вибудовування послідовності проведеного дослідження, під час якого правила мислення можна позначити в якості чітко прописаної послідовності дій пошукового та аналітичного характеру, спрямованих на пошук рішень поставленої проблеми. У такому випадку ми знову доходимо висновку, що для якісно проведеного дослідження необхідно, перш за все, вибудовування методологічного алгоритму дій.

Крім того, В. Зацерковний, І. Тишаєв та В. Демидов у науковій праці «Методологія наукових досліджень» характеризують методологію в якості «концептуального викладу мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про

процеси та явища» [407, с. 72]. На основі цього визначення ми маємо можливість позначити функції методології саме для нашого дослідження, серед яких:

1. Виявлення способів, на підставі яких будуть отримані результати дослідження, що характеризують інноваційні адаптаційні процеси.
2. Визначення напряму дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу, що забезпечить ефективне досягнення поставленої мети.
3. Надання можливості пошуку інформаційних даних у джерелах різнопланового характеру.
4. Упровадження в наукову теорію термінології адаптаційного плану.
5. Систематизація отриманої теоретичної інформації, заснованої на практичному досвіді діяльності центрів з підготовки іноземних студентів у системі вищої освіти США.

Кожна наукова проблема, яка вимагає проведення дослідження, повинна включати використання певного методологічного інструментарію, проте слід пам'ятати, що вирішення кожної нової проблеми не вимагає створення нових методів, прийомів та підходів, що дозволяють здійснювати пошук її розв'язання. Важливо саме зробити ефективний підбір методів та підходів, а також створити алгоритм цих підходів, який надасть можливість вирішення конкретної проблеми.

У підсумку, результати дослідницької діяльності залежать безпосередньо не тільки від суб'єкта (дослідника) та об'єкта пізнання (на що спрямована діяльність дослідника) [372], але й від того, які підходи, методи та принципи були при цьому застосовані, що підтверджується твердженням, згідно з яким «за допомогою прийомів і методів суб'єкт пізнання виконує певні дії для досягнення заздалегідь поставлених цілей, що можуть бути як практичними, так і теоретичними, пізнавальними» [408, с. 30]. Отже, ефективно підібрані та вибудовані в правильній послідовності методи й підходи надають суб'єкту пізнання можливість проводити дослідницьку діяльність, спрямовану на досягнення поставленої мети, безпосередньо пов'язаної з проблематикою дослідження.

Зазначимо, що методологію як систему послідовності дослідницького мислення аналізували й зарубіжні вчені, наприклад, В. Краєвський указував, що методологію слід розглядати в якості системи принципів та способів, що сприяють конструюванню діяльності теоретичної й практичної спрямованості [353, с. 119]. Разом з тим В. Сластьонін визначав методологію як учення про форми і способи діяльності науково-пізнавального характеру [478, с. 93]. Отже, ми знову доходимо висновку, що методологія становить певну послідовність діяльності (у нашому випадку – дослідження), матеріал для вибудовування цієї самої діяльності в такому вигляді, який буде сприяти досягненню поставленої наукової мети.

У зв'язку з цим виникають певні питання щодо наведених визначень. По-перше, незважаючи на різне трактування, глибинний сенс визначень методології призводить їх до одного формулювання – сенсу методології у вибудовуванні алгоритму наукового мислення. У зв'язку з цим виникає сумнів у правильності цього визначення. Так, як зазначав вітчизняний дослідник Л. Ваховський, «методологія виникає в контексті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення» [127, с. 7 – 8]. Відповідно, цей взаємозв'язок ускладнює визначення методології за розглянутими раніше висновками дослідників у зв'язку з тим, що підсумкові показники, отримані за допомогою використання пізнавальної діяльності, безпосередньо залежать від сутнісних характеристик досліджуваних явищ, що знижує ефективність вибудовування заздалегідь затвердженої послідовності наукової думки. У підсумку, ці висновки призводять до розуміння необхідності створення більш складновибудованої структури, яка й надасть найбільш точну характеристику методології. Для цього вважаємо за необхідне звернутися до висновків зарубіжного вченого Г. Щедровицького, який стверджував, що характеристики методології притаманне рефлексивне ставлення до елементів діяльності науково-пізнавального характеру, а також подолання кордонів цих елементів, що сприятиме виникненню ефекту планування майбутньої діяльності, інакше кажучи, розробка проєкту [840, с. 50 – 51] (у

нашому випадку – дослідницького проекту). Отже, згідно з висновками українського дослідника Л. Ваховського, «методологію слід розглядати не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення» [127, с. 8]. Відзначимо, що проект пізнавальної діяльності також повинен включати встановлену послідовність дій, проте внутрішня структура проекту є більш розгалуженою, ніж структура алгоритму діяльності, та включає існування методологічних позицій, охарактеризованих Л. Ваховським у якості емпірично-індуктивної та аксіоматично-дедуктивної методології [Там само, с. 8]. Уважаємо за необхідне провести більш повний аналіз кожної з позицій для розуміння суті проекту пізнавальної діяльності.

Відзначимо, що емпірично-індуктивна позиція необхідна в нашому дослідженні у зв'язку з тим, що вона може бути використана, за Л. Ваховським [Там само, с. 8], в історико-педагогічних працях. Наголосимо також, що дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США вимагає, поза іншим, проведення історичного ретроспективного аналізу, виконаного емпірично-індуктивним способом, при вивченні та описі історичних елементів і передумов сучасного розвитку адаптаційної системи. Природно, застосування такої позиції не може свідчити про отримання будь-якої наукової новизни в результаті проведеного аналізу у зв'язку з тим, що етапи історичного розвитку адаптаційного процесу в деяких моментах можуть мати передбачуваність, відповідно, позиція найбільш ефективна для вирішення конкретної проблеми історичного характеру, зокрема пов'язаної з питаннями адаптації та виховної роботи з іноземними студентами. Проте відсутність наукової новизни не дозволяє говорити про повноцінну конструктивність методології емпірично-індуктивного характеру, що вимагає застосування в дослідженні такої позиції, сформульованої Л. Ваховським, як аксіоматично-дедуктивної [Там само, с. 8].

Відзначимо, що дослідження історичних передумов (наприклад, у студіях таких українських (О. Адаменко [6], Т. Диченко [225], І. Курліщук [365]) та зарубіжних (Дж. Боднер (J. Bodnar) [998], П. Дадлі мол. (P. Dudley, Jr.), Г. Луо (H. Luo) [1146]) учених) адаптаційної та консультаційної роботи з іноземними студентами не дає можливості виконання дій, що сприяють моделюванню необхідних ситуацій і, у підсумку, екстраполяції іноземного досвіду. Відповідно, важливим елементом дослідження є аксіоматично-дедуктивна позиція, що дозволяє зробити конструювання тієї чи тієї системи світу або соціуму.

Отже, ця позиція надає можливість, вивчивши іноземний досвід соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, зробити схематичне моделювання адаптаційної системи досліджуваної держави, виконати аналіз сучасного стану адаптаційної системи підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України і, в кінцевому підсумку, сформулювати передумови для екстраполяції отриманих теоретичних знань щодо зарубіжного адаптаційного досвіду на реалії практичної консультаційної діяльності з іноземними студентами у нашій країні. Виконання такого багатоетапного та структурованого дослідницького процесу вимагає спільного використання обох методологічних позицій – і емпірично-індуктивної, і аксіоматично-дедуктивної, оскільки відсутність однієї з позицій не дозволить відбутися екстраполяційному процесу, бо не буде існувати один з визначальних компонентів – теоретично-історичний або компонент моделювання.

Представлений висновок підтверджено визначенням таких вітчизняних дослідників, як Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило, С. Савченко, Л. Ваховський, І. Сташевська, що «методологію слід розглядати не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення» [406, с. 128]. Отже, основна сутність методології повинна полягати не в описі принципів, способів, методів та підходів методологічного знання, а бути безпосередньо рушійною силою моделювання

пізнавальної діяльності для виявлення сутнісних характеристик предмета пізнання [823], інакше кажучи, досліджуваної проблеми.

Виділення методологічних компонентів дозволяє визначити методологічні знання. Так, відповідно до висновків Е. Юдіна [842, с. 40], емпірично-індуктивний компонент, необхідний у вивченні історичного процесу розвитку будь-якого процесу, може бути охарактеризований у якості дескриптивного або описового, тобто спрямованого на теоретичне вивчення послідовності розвитку досліджуваної проблеми. Щодо аксіоматично-дедуктивного компонента, він представлений ученим у якості прескриптивного або нормативного.

У цьому випадку для розуміння представлених елементів методологічного знання нам слід звернутися до поданих характеристик методологічних компонентів. Так, дескриптивне методологічне знання або емпірично-індуктивний методологічний компонент передбачає опис тих процесів, які вже пройшли і можуть бути проаналізовані й представлені в якості теоретико-історичних висновків. У випадку нашого дослідження, дескриптивне методологічне знання застосовано для вивчення етапів історичного розвитку консультативної системи роботи з іноземними студентами у США, що дозволило виявити першопричини, які стали рушійними силами подальшого розвитку адаптаційної системи, зокрема такі, що безпосередньо вплинули на сучасний стан і змістовну частину соціально-педагогічного супроводу.

Інший вид методологічного знання – прескриптивний або аксіоматично-дедуктивний методологічний компонент – є елементом більш сучасного дослідження певної проблематики, який дозволяє провести моделювання системи адаптаційної діяльності. Отже, можемо говорити про те, що прескриптивний тип є більш ефективним для проведення порівняльного аналізу двох або більше національних систем (у випадку нашого дослідження – адаптаційних) і дозволяє виконати необхідні дії, потрібні для проведення повноцінно вибудованого дослідження, а саме: провести критичний аналіз досліджуваної проблеми і, власне, сформулювати ті вразливі межі, у яких буде проходити вивчення питання;

провести ефективні організаційні заходи з підготовки до дослідження, що може включати і вивчення теоретико-історичного матеріалу, і моделювання проблематики; виконати кінцеву інтерпретацію отриманих результатів теоретичного та теоретико-практичного (моделювання, екстраполяція) характеру. Проте, як зазначали раніше, виконання процесу екстраполяції вимагає застосування двох видів методологічного знання – дескриптивного та прескриптивного.

У результаті застосування перерахованого методологічного інструментарію для проведення дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виникає питання про можливість позначення цього процесу в якості системи. Так, згідно з висновками Б. Старостіна та Філософського енциклопедичного словника, ознаками системи є: цілісність, структурність, взаємозалежність системи і зовнішнього середовища, ієрархічність, багатоваріантність опису системи [709, с. 8; 768, с. 610]. Перерахувавши ознаки системи, маємо можливість виконати їх накладення на основу нашого дослідження, що призводить до таких висновків:

1. Кожен структурний елемент адаптаційного процесу становить унікальну одиницю, роль якої має визначальне значення для функціоналу всієї системи; основною характеристикою є не просто взаємодія цих елементів (лінгвістичного, соціально-психологічного, культурного тощо), але значущість кожного з них є визначальним для якісного функціонування заходів щодо адаптаційної діяльності. Отже, ми можемо говорити про наявність ознак системності соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

2. Усі елементи адаптаційної діяльності мають тісний взаємозв'язок та взаємодоповнюваність, що дозволяє стверджувати щодо значущості саме якості цих компонентів, коли ми говоримо про цілісність соціально-педагогічного супроводу, визначального для структурності підготовчого процесу.

3. Виконавши умови підготовчих заходів, іноземний студент отримує необхідні навички не тільки академічного, а й соціального значення, що сприяє

виникненню впливу адаптаційних елементів акультураційної тріади на зовнішнє середовище, з яким необхідно контактувати іноземному студенту. Отже, процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виявляє залежність системи від зовнішнього простору, з яким відбувається взаємодія, і навпаки. Інакше кажучи, без адаптаційного процесу студент не матиме можливості якісної академічної та соціальної взаємодії; водночас навколишнє середовище не зможе прийняти іноземного студента в якості повноцінної одиниці, здатної діяти в певних соціокультурних кордонах.

4. При дослідженні елементів акультураційної тріади, а саме культурного, лінгвістичного та соціально-психологічного, ми виявили наявність у кожному з них складної структури, що дозволяє кожному елементу проводити діяльність у якості окремої одиниці, що демонструє можливість визначення адаптаційного компонента у якості окремої системи, яка при спільній взаємодії в межах акультураційної тріади перетворюється на підсистему.

5. Процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є складноструктурованим та розгалуженим, що вимагає для проведення якісного дослідження вивчення різних моделей, які можуть бути збудовані для опису окремих елементів адаптації. Відповідно, простежується багатоваріантність опису цього процесу.

Отже, розглянувши ознаки системи та застосувавши їх до особливостей нашого дослідження, ми можемо зробити висновок, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у системі вищої освіти США можна охарактеризувати як систему, елементи якої створюють певну цілісну структуру.

Отже. для створення цілісності дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу нам необхідний алгоритм застосування підходів, який забезпечить досягнення мети дослідження і можливості застосування зазначених методологічних функцій. У зв'язку з цим нами була встановлена така послідовність методологічних підходів: системний – культурологічний –

історичний – гуманістичний – синергетичний – компетентнісний – особистісно зорієнтований – праксеологічний.

Перш за все необхідно розуміти, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів є складною та структурованою системою, що вимагає використання *системного підходу* під час дослідження її компонентів, наприклад, особливість системного підходу об'єктивно відображена у висновках Н. Самборської [597, с. 100], згідно з якими такий підхід має певні характеристики, що узагальнені у додатку Д.1 (див. додаток Д.1).

У зв'язку з тим, що всі складники системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів мають на меті формування навичок, що сприяють професіоналізації особистості, ми можемо говорити про те, що компетентність також є системою, бо має у своєму складі компоненти (компетенції) у якості складових елементів компетентності, яка має домінантне становище порівняно з компетенціями. Це підтверджено і дослідженнями такого вченого, як О. Березюк [49, с. 193–209], який надав опис компетентності як системи (див. додаток Д.2).

Варто враховувати, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів має, крім усього, освітню основу, у межах якої проводяться навчальні заходи. У зв'язку з цим цікавими є етапи системного підходу, виділені В. Журавським [258], для характеристики системного підходу в освітньому процесі (див. додаток Д.3).

У філософському словнику соціальних термінів зазначено, що «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [771, с. 536].

Крім того, системний підхід як складник соціально-педагогічного супроводу було опрацьовано вченими в якості методу для проведення досліджень підготовки викладацького складу та вивчення теорії системи освітньо-виховного типу, а також об'єктів, пов'язаних безпосередньо з педагогічними явищами (В. Ковальчук [321; 323]); проведення методологічних розвідок та позначення етапів, які повинні існувати для реалізації системного підходу (В. Волкова,

А. Денисов [149], В. Сидорко, Н. Тверезовська [614]); вивчення впливу на правильність прийнятих рішень у сфері управління освітнім напрямом (Т. Гуменюк, М. Корець [200]).

У межах нашого дослідження цей підхід сприяв виявленню основних складових частин соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а саме різних видів підготовки – лінгвістичної, соціально-культурної, соціально-психологічної, не в якості окремих компонентів, які повинні бути застосовані на практиці для формування навичок кожної з них окремо, а як усього лише частин загальної системи підтримки, які можуть, природно, теоретично та практично засвоюватися розрізнені, але, у підсумку, повинні взаємодіяти при проведенні студентом безпосередньої академічної та соціальної діяльності після закінчення підготовчого процесу. Тому ми можемо говорити, що системний підхід дозволив дійти висновку щодо необхідності проведення аналізу складників соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як окремих елементів, що мають тісний зв'язок із системою супроводу, більше того, є частиною цієї системи; а також надав можливість вибудувати взаємозв'язки між підготовчими заходами, що призвело до їх перетворення в єдине ціле, кероване комплексом різного роду підсистем, серед яких виділяються підготовчі матеріали та заходи. Так, кожен компонент системи супроводу має у своїй основі певну кількість підготовчих курсів, кожен з яких при внесенні змін може надавати істотний вплив на всю соціально-педагогічну систему. Тому чітка структуризація освітніх та підготовчих матеріалів має визначальне значення для ефективності всієї системи, оскільки відсутність однієї важливої складової частини (наприклад, невикористання матеріалів, призначених для підготовки конкретного напрямку в тому ж лінгвістичному елементі, призведе до відсутності повноцінного міжособистісного розуміння у зв'язку з тим, що комунікаційні можливості іноземного студента стануть більш обмеженими) матиме негативні наслідки в контексті якості супроводу.

Отже, системний підхід дозволяє не тільки зрозуміти, з яких складників конструюється аналізована система, але й провести вивчення проблематики в такій послідовності, яка дозволить говорити про систему як розгалужену та складновибудовану соціальну конструкцію. Подібну послідовність дослідницьких дій Т. Ільїна визначила в якості підходу «системно-структурного» характеру, у рамках якого передбачено, що «спочатку проводиться структурний аналіз, а потім слідує системний розгляд об'єкта» [284, с. 7]. Отже, спочатку ми проводили розгляд кожної системної структури окремо, а потім доходимо висновку про необхідність цілісності системи, що складається із структурних компонентів.

Системний підхід дозволив нам провести дослідження кожного компонента системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як окремої підсистеми. Так, згідно з висновками Л. Дибкової, «важливим атрибутом системи є її внутрішня структура, що складається із компонентів, які взаємодіють і взаємозалежні один від одного» [221, с. 38]. Отже, цей підхід демонструє можливість виявлення складових компонентів системи супроводу іноземних студентів, їхніх сутнісних характеристик, а також присутніх взаємозв'язків. Доходимо висновку про те, що кожен елемент цієї системи – соціально-психологічний, лінгвістичний або соціально-культурний – становить повноцінну систему, але при взаємодії з іншими елементами, що спрямовано на створення системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, елементи перетворюються на підсистеми, які мають залежність одна від одної. Отже, якщо в рамках системи супроводу один з елементів не буде ефективно використовуватися, тобто не матиме зв'язку з іншими елементами, система не буде здатна виконувати встановлені функції.

Відзначимо, що перебування в новому академічному та соціокультурному середовищі передбачає необхідність вирішення культурних проблем, що виникають у зв'язку із впливом культурного шоку. Тому системний підхід має бути пов'язаним із *культурологічним*.

Професіоналізація студента має визначальне значення в процесі його формування як спеціаліста. Якщо ж ми говоримо про соціально-педагогічний супровід іноземних студентів, необхідно розуміти важливість такого чинника, як культура, яка згодом стає основою культурологічного підходу, який важливий і для розгляду іноземного досвіду адаптації, і для дослідження реалій та перспектив українського соціально-педагогічного супроводу. Так, Закон України «Про освіту» в рамках позначення основних вимог до освітньої системи вказує, що освіта повинна мати можливість підтримати «інтеграцію особистості в системі світових і національних культур» [442, с. 21].

Отже, одним з основних завдань освіти є тісна взаємодія з культурологічними елементами і щодо культурних особливостей окремих націй, і щодо ознайомленням зі світовими основами міжкультурної діяльності. Щоб проводити інтеграцію особистості в культурний простір, необхідно, перш за все, з'ясувати сутність культури. Зупинимося на висновках А. Лук'янець, у яких дослідниця доходить висновку, що «культура включає в себе способи і результати діяльності людини, культура також розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором, культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою» [382, с. 50].

Отже, коли людина здійснює взаємодію з навколишнім простором, проводячи спілкування з іншими індивідами або беручи участь у культурно спрямованих заходах, вона отримує певний досвід, що складається, зокрема, з культурологічних аспектів. Згодом такі аспекти, проходячи процес суміщення з особистісними характеристиками, утворюють поведінкову структуру, яка буде в подальшому визначати світовідчуття індивіда. До того ж необхідно враховувати, що подібного роду культурні чинники є не стільки внутрішніми особливостями людини, а її зовнішніми проявами. Інакше кажучи, культурні аспекти, що формують поведінкові норми, значною мірою впливають назовні.

Культуру людини також не можна вважати навичкою, формування якої й забезпечує здатність взаємодіяти з представниками інших культур. Дійсно, існують культурна та міжкультурна компетенції [497; 1570; 1945], але вони є всього лише частиною культурологічного підходу, проте є різними поняттями. Щодо культурної компетенції, то її можна визначити, за твердженням Л. Корпорович, як об'єднання всіх здібностей індивіда, які є показниками культурної поведінки особистості [1429]. Спочатку таке трактування може підштовхнути до думки щодо своєї помилковості у зв'язку з тим, що об'єднання здібностей і/або навичок сприймається не як компетенція, а в якості компетентності. Однак у цьому й полягає структурованість цієї навички – у її схожості з компетентністю, що проявляється в тому, що індивід для можливості формування й подальшого використання культурної компетенції змушений використовувати всі свої внутрішні здібності у зв'язку з тим, що ця компетенція вимагає мобілізації особистісних ресурсів, які включають такі здібності, як міжособистісної взаємодії, лінгвістичні, соціально-психологічні тощо. Тому ми можемо говорити про те, що культурна компетенція є формулою «компетенції в компетенції», коли для практичного застосування однієї компетенції необхідна активізація кількох інших.

Щодо культурної компетенції, її сутність пов'язана, згідно з визначенням А. Павлуцького [497, с. 87], з «культурними знаннями», тобто вона становить інформаційний складник, у рамках якого індивід отримує культурні знання теоретичного плану, що не потребують практичного застосування. Проте не слід сприймати культурну компетенцію як навичку, яка не має визначальної важливості для міжкультурної діяльності особистості. Так, Е. Родзевич (E. Rodziewicz) указує, що «недостатність знань загального характеру, ... відсутність передумов для створення і застосування поведінкових цінностей можуть призвести до формування в особистості впевненості в необхідності віддалення та навіть відчуження від проблем громадського характеру» [1709, с. 130].

Отже, культурна компетенція є більшою мірою інформаційною, проте її значущість і полягає в цьому аспекті – наданні знань про особливості інших культур, що надасть допомогу і в подоланні культурного шоку при зіткненні з іншою культурою, і в усвідомленні особистістю себе як складової частини світової культури, що сприятиме внутрішній соціалізації, яка полягає в переконаності причетності до світового культурного простору. Щодо цього висновку, то його підтверджує М. Ціолковський (M. Ziolkowski), який стверджував, що значущість для особистості компетенції культурного плану визначається тим, що вона стає каталізатором формування інших компетенцій і такого більш складного елемента, як традиції культурного плану [2004, с. 20].

Культурна компетенція – це становлення та розвиток навичок культурного плану, проте не їх практичне застосування, а саме внутрішнє формування, що дозволяє говорити про цю компетенцію як інформаційний компонент адаптаційного процесу, у якому бере участь особистість, а також у якості основи для розвитку компетенцій іншого порядку, зокрема культурних традицій та поведінкових норм.

Своєю чергою, міжкультурна компетенція становить дещо інший напрям культурологічного підходу. Так, основою міжкультурної взаємодії є комунікаційний процес, у рамках якого відбувається міжособистісний контакт між представниками різних культур, якщо ми говоримо про іноземних студентів, наприклад, О. Леонт'єв зазначав у своєму дослідженні, що для повноцінної міжособистісної взаємодії індивід повинен не тільки володіти, а й уміти практично застосовувати різні навички, серед яких уміння проведення швидкого аналізу комунікаційного процесу, що дозволить виявити умови, які є актуальними саме для спілкування в цій ситуації; здатність планування комунікаційного контакту, що передбачає визначення змісту розмови до моменту, коли будуть допущені помилки; володіння здатністю передавати інформаційний складник комунікаційного контакту в такому вигляді, який би дозволив її адекватно сприйняти співрозмовником; управління розмовою на такому рівні, який би

сприяв створенню передумов для зворотного зв'язку з боку співрозмовника [373, с. 33].

Отже, ці умови демонструють, що комунікація є невід'ємною частиною міжкультурної компетенції, оскільки без розуміння культурних особливостей, які притаманні співрозмовнику, неможливе створення умов для ефективного міжособистісного спілкування. Так, не можна проаналізувати комунікаційні умови для виявлення найбільш підходящої тактики подальшої розмови без наявності знань про культурні особливості співрозмовника. Отже, ми доходимо висновку про те, що культурна та міжкультурна компетенції є взаємодоповнювальними компонентами комунікаційного підходу, що має на увазі неможливість якісного функціонування однієї компетенції без розвитку іншої. Якщо ми говоримо тільки про культурну компетенцію, то особистість отримує інформаційний контент, який впливає на розвиток внутрішніх переконань та уявлень про іншу культуру, проте це не сприяє міжкультурній взаємодії.

Своєю чергою, використання тільки міжкультурної компетенції дозволить проводити спілкування, але без знань культурних особливостей та поведінкових норм представника іншої культури неможливо вибудовування повноцінного комунікаційного процесу, що призведе до виникнення регулярних проблемних ситуацій. Тому важливим є формування в індивіда і культурної, і міжкультурної компетенції, що забезпечить можливість і проведення комунікації, і використання під час цього процесу міжособистісної взаємодії, знань про культурні особливості, що надасть можливість вибудовування та планування свого спілкування з урахуванням необхідних норм культурного плану.

Для розуміння сутності міжкультурної компетенції, Т. Грушевицька, В. Попков та О. Садохін [194] виділили п'ять функцій комунікації, що забезпечують взаємодію між представниками різних культур: інформаційну, соціальну, експресивну, прагматичну, інтерпретаційну (див. додаток Д.4).

У межах теоретичного дослідження культурологічного підходу важливим є також розгляд методологічних елементів, які безпосередньо впливають на процес

міжкультурної взаємодії, серед яких Н. Кіш виділяє такі [319, с. 130]: функційний підхід, пояснювальний підхід, критичний підхід (див. додаток Д.5).

Досліджувана нами проблема соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів має свої історичні передумови у зв'язку з тим, що процес підготовчої та консультативно-координаційної роботи з представниками інших країн розпочав активно впроваджуватися у Сполучених Штатах Америки на початку ХХ століття. У зв'язку з цим виникає потреба при дослідженні сучасного рівня розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, виявлення першопричин тих чи тих особливостей, які безпосередньо вплинули на сучасну систему організації супроводу. Насамперед зазначимо, що питання історичних досліджень та процесів історико-педагогічного характеру ставали предметом наукових студій багатьох учених, серед яких українські дослідники О. Адаменко [5], М. Богуславський [71], Л. Ваховський [127], М. Воровка [152], І. Кулик [358], І. Курліщук [365], Н. Стеценко [715], О. Сухомлинська [728], Ю. Федотова [765], Є. Хриков [788], О. Ясь [851] та іноземні, як-от: Т. Бевіс (Т. Bevis) [984], Дж. Бенкс (J. Banks) [949] та ін.

Застосування *історичного підходу* в дослідженні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів базувалося на двох особливостях: аналогії та діахронно-синхронній залежності. Використання цих особливостей дозволяє сформулювати критерії періодизації певного періоду та виділити етапи, що базуються на значних подіях певного процесу. Проте зазначимо, що при застосуванні історичного підходу особлива роль належить джерелам, у яких розглянуто необхідну проблематику. Але важливо критично ставитися до відповідних висновків таких джерел у зв'язку з їх безпосереднім зв'язком з тим проміжком часу, у якому саме в представленому текстовому вигляді прийнято було трактувати соціально-педагогічні особливості супроводу іноземних студентів. У зв'язку з таким припущенням звернемося до висновку М. Воровки, що «джерело відображає ті культурні та соціальні інформаційні процеси, які відбувалися у період його створення та доджерельного існування, а отже, воно є

не лише історичним фактом, а й соціальним явищем та продуктом культури досліджуваного часу» [152, с. 14]. Тобто проаналізовані в дослідженні джерела, також і нормативно-правового характеру, що регулювали порядок перебування іноземних студентів у США і систему їхньої підготовки та підтримки, можна характеризувати як соціальне явище у зв'язку з тим, що ці положення безпосередньо впливали на інтернаціоналізацію соціуму, тобто на розвиток та трансформацію певних соціальних явищ.

Досліджуючи особливості історичного підходу щодо процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, необхідно виділити аналогію. Так, історичні ініціативи, застосовувані раніше, можуть бути представлені в різних програмах, структурних підрозділах наступних часових періодів. Тому, вивчаючи певну проблематику та знаючи історичні приклади підтримки іноземних студентів, можна виявити аналогії в сучасних технологіях.

Другою особливістю виділяємо діахронно-синхронну залежність. Зазначимо, що будь-яка історична подія розвивається в напрямках синхронії та діахронії. Відповідно, не тільки кожен з історичних етапів, що виділяються в рамках дослідження, проходить через ці напрями, але й безпосередньо весь позначений часовий період. Це сприяє зв'язності етапів і можливості визначення наявності системності процесу. У результаті наявні сьогодні організаційні структури із соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів безпосередньо пов'язані з початковою соціальною інфраструктурою щодо підтримки представників інших країн, наприклад, підготовчі програми та методики, що застосовуються сьогодні, є наслідком і трансформацією путівників для іноземних студентів, що видавалися у США на початку 1900-х років. Отже, діахронно-синхронна залежність історичного підходу свідчить про безпосередній зв'язок сучасної системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США з ініціативами на початку ХХ століття. У зв'язку із викладеним вище зазначимо, що застосування історичного підходу в нашій дисертаційній праці було необхідним для визначення структурних та соціальних взаємозв'язків між

соціально-педагогічним супроводом іноземних студентів різних часових періодів, а також суспільними змінами, безпосередньо пов'язаними з розвитком мультикультуралізму в освітній сфері.

Важливо розуміти, що збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються в університетах та коледжах, вимагає регулярного вдосконалення всього комплексу педагогічної діяльності, спрямованої на соціально-педагогічний супровід. Адаптаційна підготовка сучасного типу повинна відповідати вимогам до професіоналізму іноземного студента і з боку соціуму (де без якісно проведеної підготовки студент не зможе проводити повсякденну діяльність, а значить вибудовувати необхідні міжособистісні та міжкультурні зв'язки), і закладу освіти (тому що академічна діяльність вимагає наявності не тільки теоретичних, а й практичних навичок). Отже, для дослідження рівня соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти ми використовували *гуманістичний підхід*.

Укажемо на те, що підготовчий адаптаційний процес повинен ураховувати і індивідуальні особливості іноземного студента, і вимоги сучасного соціуму щодо виховання та розвитку професійної особистості, яка може проводити якісно вибудовану діяльність з представниками інших держав та культур, що не повинно надавати негативного впливу на кінцевий результат. Тому підготовчий процес повинен не тільки сприяти формуванню різного роду компетенцій, а й стимулювати розвиток уже наявних у особистості навичок, наприклад, у питаннях ефективного управління навичками.

Вірогідно, що не завжди студент, більше того, такий, що зіткнувся з новими для себе культурними нормами та поведінковими принципами країни навчання, здатний самостійно провести необхідну роботу з власного розвитку. Отже, гуманістичний підхід демонструє нам важливість такої особистості в рамках соціально-адаптаційного процесу, як консультант. Своєю чергою, В. Воронкова доходить висновку, що педагог (у нашому випадку – консультант) становить центр культури професійно-педагогічного характеру, що дозволяє долати

проблеми, зокрема педагогічного типу, в більш ефективному форматі [155, с. 205].

Ми можемо говорити про те, що консультант повинен мати певний рівень знань того напрямку підготовки, у якому він виконує свої функції, і саме він повинен надавати допомогу іноземним студентам у вирішенні проблем, що виникають, різного плану: соціально-психологічних, мовних, культурних, академічних тощо. Цей підхід дозволяє нам говорити про те, що система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є, за твердженням О. Савченко, особистісно спрямованою, що має на увазі виконання особистістю дій, які можна визначити як самоаналіз та саморозвиток [592, с. 5 – 16], що вимагає спрямування зусиль студента не тільки зовні для розвитку практичних умінь вибудовування міжкультурних та комунікаційних взаємин, але й усередину, що вимагає проведення регулярного самодослідження для виявлення аспектів, які можуть негативно позначитися на якості проведеної соціальної або академічної діяльності та їх виправлення.

Дослідник Г. Балл зазначає, що власне гуманізація – це «специфічна педагогічна діяльність, спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її прояви у власне «особистісних» діях – цілепокладанні, смислоутворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді» [26, с. 8]. Отже, щодо супроводу іноземного студента гуманістичний підхід відіграє важливу роль, що допомагає зрозуміти педагогічну сутність адаптаційного процесу, яка складається не тільки із заходів підготовчого та навчального характеру, але й включає також виховні елементи, спрямовані на розвиток шанобливого ставлення до представників інших національностей, культур, рас тощо. Такого роду педагогічна діяльність відображається в особистісно зорієнтованих діях іноземного студента, що сприяють, перш за все, саморозвитку та самовдосконаленню. Це також важливо при проведенні адаптації.

Наведений підхід дозволив нам виявити компоненти, що дозволяють виробити та застосовувати на практиці найбільш ефективні аспекти адаптаційної підготовки, які дозволяють виявити та розвинути навички, що допомагають особистості усвідомити себе, свої вміння та здібності, отримати знання з управління такими вміннями, а також повністю усвідомити культурну складність навколишнього соціуму й наявність великої кількості умовностей, яких необхідно дотримуватися при підготовці та безпосередньому проведенні міжособистісного контакту з представником іншого культурного середовища. Загалом гуманістичний підхід становить тісний контакт особистісних характеристик та потреб з громадськими [242, с. 268]. Тобто соціально-педагогічний супровід іноземного студента повинен складатися з соціальних і особистісних компонентів. Так, елементи особистісного порядку в адаптаційному процесі проявляються у формі потреби учня у формуванні та наявності вмінь ефективного практичного застосування певних компетенцій, оскільки діяльність студента пов'язана з виконанням заходів, що вимагають постійної міжособистісної взаємодії, тому потрібною є лінгвістична підготовка; важливе розуміння особливостей культури іншої країни для вибудовування тактики і стратегії комунікації – для цього необхідні навички, що формуються соціально-культурним напрямом; потрібна психологічна підтримка для нормалізації наслідків культурного шоку. Щодо потреб соціуму, то їх природа криється в прагненні проводити ефективну взаємодію міжособистісного характеру [248, с. 149], коли представники іншої культури не відчуватимуть себе не такими, як індивіди, які їх оточують. Отже, гуманістичний підхід демонструє нам важливість аспектів щодо суспільних та особистісних потреб, що демонструє нам наявність єдиної мети і в особистості іноземного студента, і соціуму, яка полягає в можливості асиміляції студента в нових для себе умовах.

Гуманістичний підхід, ужитий у нашому дослідженні, дозволив розглянути всі підходи, які використовує іноземний студент у процесі адаптаційної підготовки, що включають участь в індивідуальних та групових заняттях, які

надають допомогу в пристосуванні до незнайомої соціально-культурної реальності, що володіє великим спектром і позитивних, і негативних чинників, спрямованих на особистість іноземного студента. Це призводить до того, що освітня і підготовча діяльність дозволяє застосувати теоретичні навички у взаємодії міжособистісного та міжкультурного характеру, що дозволить говорити про набуття досвіду комунікаційної діяльності з представниками інших культур. Досвід відіграє важливу роль у розвитку вміння управляти набутими компетенціями, урахувавши і культурні особливості опонента, і поточну ситуацію, а також знаходити найбільш сприятливе рішення, яке дозволить мінімізувати негативні наслідки можливої міжособистісної помилки. Тому гуманістичний підхід дозволив нам більш детально вивчити компоненти, спрямовані на визначення ефективності підготовчих напрямів, серед яких:

1. Визначення організаційних форм підготовчої діяльності (компонент передбачає роботу індивідуального або групового характеру, використання різних методів закріплення отриманого теоретичного матеріалу тощо).

2. Проведення перевірочних заходів, що дозволяють проаналізувати якість отриманих знань (для цього необхідно розглянути способи застосовуваної перевірки, які можуть виражатися і в письмових роботах, і безпосередньо в якості практики міжособистісної діяльності або в рамках навчального приміщення, або в непередбаченій ситуації).

3. Визначення критеріїв оцінювання (що вимагають розгляду вмінь, які іноземні студенти повинні вміти застосовувати в практичній діяльності соціального або академічного характеру).

4. Визначення якості роботи консультантів та консультаційних центрів при закладах вищої освіти (компонент вимагає вивчення рівня професіоналізму консультантів, а також проведення характеристики організаційного чинника, інакше кажучи, чи ефективно збудована інфраструктура для проведення підготовчої діяльності іноземних студентів?).

Звернемо увагу на те, що адаптаційний процес вимагає від особистості іноземного студента проведення певних трансформаційних процесів, спрямованих на виправлення помилок, що надалі має зменшити кількість та негативний вплив на емоційно-психологічний стан учня проблемних ситуацій. Отже, ми можемо говорити про те, що система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів не може бути непорушним адаптаційним монолітом, оскільки вимагає регулярного вдосконалення та змін. Тому дослідження системи подібного роду, що має передумови до зміни, повинно спиратися також на *синергетичний підхід*. У зв'язку з тим, що система супроводу іноземного студента складається з компонентів, кожен з яких також має свою розгалужену структуру, важливим є розуміння того, що її цілісність виникає тільки при впорядкуванні цих компонентів та вибудовуванні між ними взаємозв'язку, коли кожен з них буде доповненням іншого. Такого роду впорядкування, за твердженням І. Пригожина, а також Г. Хакена [533; 534; 777], може бути виконано за умови спільної діяльності підсистем, елементів або компонентів, що є складовими частинами кінцевої системи. Так, кожна підсистема володіє своєю структурою, що складається з підготовчих заходів та завдань. У зв'язку з цим важливою є взаємодія структур усіх компонентів системи, що дозволить говорити про взаємозалежність підсистем і, відповідно, впорядкованості.

Проте не тільки в принципах вибудовування чіткої структури системи супроводу іноземних студентів криється мета використання синергетичного підходу в нашому дослідженні. Так, В. Альошкін дійшов висновку, що синергетика «має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі загалом можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин» [15, с. 74]. Тобто синергетичний підхід дозволяє розглянути процес підготовки іноземного студента, який дозволить виявити особливості, властиві системі супроводу загалом, проте не є характерними для підсистем, наприклад, у зв'язку з тим, що лінгвістичний, соціально-психологічний та соціально-культурний

елементи вибудовують взаємозв'язок між собою в рамках системи соціально-педагогічного супроводу, вони надають їй можливість виконання підготовки студентів та модернізації контенту за всіма трьома тематичними напрямками, що не є можливим для кожного елемента окремо. Так, лінгвістичний елемент не має можливості проводити дії з психологічної підтримки або розвитку міжкультурних навичок з використанням елементів соціально-культурного плану. Тому система супроводу іноземних студентів, отримуючи у своє розпорядження характеристики всіх трьох елементів, має можливість використання аспектів, що не можуть бути застосовані в адаптаційному процесі, який проводиться окремо кожним з елементів.

Своєю чергою, синергетичний підхід надає можливість зрозуміти необхідність трансформації системи, важливість проведених змін для продовження фактичного її існування. Так, за логікою М. Моїсеєва [419], система, яка має сталий характер та є такою, що не проводить модернізаційні дії, наближається до того краю, за яким слід припинення будь-якого розвитку. Система, що не розвивається, приречена на зникнення. Природно, стабільність системи є важливим проявом ефективної роботи з адаптації іноземного студента. Але надмірна стабільність призводить до стану системного застою, у рамках якого система припиняє реагувати на особливості, що стрімко змінюються, та принципи навколишнього простору і соціуму, що призводить до припинення розвитку та зниженню ефективності педагогічного потенціалу. Тому можна дійти висновку, що стабільність є важливим складником, проте її надмірність або недостатність призводять до зниження ефективності системи супроводу, що не буде належною мірою забезпечувати необхідний рівень адаптації іноземного студента до особливостей нового культурного середовища.

Зі свого боку, адаптація іноземного студента складається, зокрема, з формування комплексу необхідних компетенцій, що сприятимуть становленню особистості в якості повноцінної академічної та соціальної одиниці суспільства, яке приймає. Тому в процесі підбору методологічного інструментарію треба

звернути увагу на *компетентнісний підхід*. Перш ніж надати характеристику його особливостям та напрямам використання в нашому дослідженні, необхідно визначитися з розумінням компетентності. Так, І. Бех указує, що «трактування поняття компетентність дуже широке...» [52, с. 5]. Дійсно, не можна трактувати поняття компетентності як будь-який індивідуальний елемент професіоналізму людини у зв'язку з тим, що компетентність становить комплекс різних навичок, які, взаємодіючи під час виконання практичної діяльності, надають можливість виконання професійних дій.

Відзначимо, що інтерес до дослідження компетентнісного підходу виник у вчених не так давно. Так, І. Зимня визначає найбільш значущі етапи розвитку компетентнісного підходу в якості предмета вивчення в педагогіці, психології та соціології. Відповідно до твердження науковиці існує три етапи: перший (1960 – 1970) показує часовий проміжок, у період якого було розпочато використання в науці терміна «компетенція», а також виникли умови для подальшого пояснення наявної відмінності між «компетенцією» та «компетентністю»; щодо другого етапу, він має більш тривалі часові рамки, а саме 1970 – 1990 рр., і характеризується активним уживанням обох понять і в науковому середовищі, і при описі якісного рівня спеціаліста; третій етап має точкою відліку 1990 рік і виділяє дослідження компетентності як окремої категорії [279].

Учені характеризують компетентнісний підхід по-різному. Так, Г. Селевко доходить висновку, що «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [604, с. 138]. Тобто такий підхід передбачає трансформацію освітнього аспекту особистості з упровадженням та подальшим використанням нових навичок – компетенцій, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності

(«виживання», як зазначали Н. Кавайе (N. Khawaja) та Г. Столмен (H. Stallman) [1405]) особистості в сучасних умовах. Своєю чергою, В. Болотов указує, що компетентнісний підхід ставить основною метою не «інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми» [83, с. 10].

Отже, основним завданням компетенцій є не надання студенту інформаційного складника про отримувані можливості та умови застосування таких навичок, інакше кажучи, не теоретичний компонент, а безпосереднє практичне застосування компетенцій, тобто навчання їх використання для вирішення тактичних та стратегічних проблемних ситуацій, що мають адаптаційну природу. У разі, якщо мається на увазі не процес адаптації як такої (коли об'єктом є іноземний студент), а просто формування навичок виконання певної діяльності, ми також можемо говорити про адаптацію, оскільки в такому випадку йтиметься про внутрішньокультурну адаптацію, тобто пристосування до проведення комунікаційної та міжособистісної взаємодії, перебуваючи при цьому у своїй культурі. Отже, компетентнісний підхід може бути використаний не тільки при адаптаційній діяльності класичного характеру, у якій відбувається поєднання представників різних культур.

Інтерес становлять висновки такого дослідника, як Дж. Равен, який виділив причини, що сприяють застосуванню компетентнісного підходу в освітньому процесі. Так, автор висловлює думку, що цей підхід повинен застосовуватися, щоб студенти мали можливість визначення своїх якісних сутнісних характеристик, подальшого їх розвитку та проведення аналізу (для виявлення можливостей покращення); викладачі мали можливість проведення контролюваної діяльності за якістю виконання затвердженого індивідуального плану розвитку навичок; проводилися діагностичні заходи, спрямовані на виявлення негативних аспектів підготовчих програм та подальше їх удосконалення з боку відповідальних осіб; була отримана можливість виявлення найбільш професійно придатних фахівців для діяльності в тому чи тому напрямі при організації набору фахівців на вакантні робочі місця, що дозволить виявити

найбільш підходящі для конкретної посади кадри, урахувавши практичний рівень володіння ними необхідними компетенціями [556, с. 65 – 66].

Отже, висновковуємо, що компетентнісний підхід має більш широке застосування й може бути використаний не тільки в рамках освітнього процесу (що передбачає теоретичний та практичний розвиток певного набору компетенцій, а також проведення різних діагностичних заходів, що дозволяють виявити наявні недоліки в підготовчих програмах і сприяти їх усуненню), але й після закінчення закладу освіти, при відборі кадрів на певні посади (що має на увазі розгляд кандидатів з погляду наявності в них здібностей та досвіду застосування тих компетенцій, які необхідні для конкретного виду діяльності).

Відзначимо, що компетентнісний підхід передбачає наявність таких аспектів індивіда, як компетенції, які, своєю чергою, мають різні характеристики. Так, Глумачний словник чужомовних слів в українській мові подає визначення, що компетенція – це «добра обізнаність із чим-небудь» [632, с. 235]. Отже, компетенція передбачає, перш за все, отримання індивідом достатньої кількості теоретичних знань щодо конкретного напрямку. Одночасно, якщо ми розглядаємо компетенції в компетентнісному підході, виникає питання щодо поняття «компетентності». Так, А. Хуторський [790] вважає, що компетенція має відмінності від компетентності та є її частиною. Своєю чергою, Т. Недашківська вказує, що компетенція характеризується залежно від внутрішніх особливостей індивіда та рівня його навичок, у той час як компетентність визначає загальний кваліфікаційний рівень особистості [443, с. 70].

Отже, резюмуємо: компетентність є більш широким значенням, ніж компетенція. Звернемо увагу на висновки такого дослідника, як М. Армстронг, у яких компетенція визначається в якості показника професіоналізму особистості в контексті проведення нею будь-якої діяльності, у той час як компетентність характеризується визначенням особистості, зокрема її професійних та поведінкових рис [19, с. 272 – 273]. Отже, компетенції є навичками, що надають допомогу у виконанні певної діяльності, до того ж кількість цих навичок може

відрізнятися залежно від складності дій, які необхідно виконати. Тоді як компетентність становить уміння управляти комплексом компетенцій у процесі діяльності.

Проаналізуємо також й інші результати дослідників. Так, Г. Данилова наголошує, що компетентність становить «...здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків» [209, с. 10]. Тобто вміння приймати рішення про використання тієї чи тієї компетенції в конкретний момент і є проявом здатності керувати своїми навичками. Своєю чергою, Н. Ничкало вказує, що компетентність – це «...не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [218, с. 96].

Отже, компетентність необхідно розглядати не тільки в якості застосування комплексу компетенцій, а й наявності в індивіда внутрішніх характеристик, що дозволяють проводити діяльність професійного плану, до яких можна віднести самоконтроль, самоаналіз, саморозвиток. Проте наведені характеристики також є компетенціями, тому ми повертаємося до висновку про те, що компетентність є вмінням ефективно використовувати сформовані навички на практиці.

Розглянувши категорії компетенції та компетентності, узагальнюємо, що вони як складники компетентнісного підходу безпосередньо впливають на професійну компетентність фахівця. Отже, компетентнісний підхід становить формування в особистості студента теоретико-практичних навичок (соціально-психологічного, лінгвістичного, соціокультурного характеру), які сприяють ефективному проведенню міжособистісної та міжкультурної діяльності.

Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів, крім іншого, має базуватися на *особистісно зорієнтованому підході*, який був предметом досліджень таких українських учених, як І. Бех [51], І. Мазайкіна [388], О. Пехота

[484], Н. Письменна [488], В. Чубар [811], О. Швець, Н. Осьмук, Ю. Ліцман [821], Г. Шишкін [828], С. Яценко [853]. З огляду на те, що іноземні студенти є носіями різних культурних цінностей та поведінкових уявлень, саме особистісно зорієнтований підхід дозволяє проводити з ними ефективну діяльність з огляду на індивідуальні соціокультурні характеристики. Звернемося до висновку В. Чубара, згідно з яким «педагоги у процесі реалізації особистісно-орієнтованого підходу ... повинні брати до уваги значну кількість чинників: широкий спектр відомостей про психофізіологічні особливості, навчальні можливості, інтереси, нахили, здібності, професійні наміри» [811, с. 167]. Проте цей висновок характерний для «звичайних студентів». При супроводі іноземних студентів консультанти / викладачі повинні враховувати саме культурний складник у кожному із зазначених чинників. Приміром, психологічні особливості індивіда безпосередньо залежать від культурних традицій суспільства. Тому при використанні особистісно зорієнтованого підходу виникає, згідно з такими дослідницями, як О. Швець, Н. Осьмук та Ю. Ліцман, «ідея розробки індивідуальної освітньої траєкторії з кожним і для кожного студента» [821, с. 48]. Отже, у своєму дослідженні ми відображали відповідно до цього підходу значущість індивідуальної роботи з іноземними студентами, яка, зокрема, полягає в спільній розробці стратегії процесу соціально-педагогічного супроводу, унаслідок чого буде також застосований мотиваційний аспект у зв'язку з тим, що іноземний студент не буде ознайомленим з фактичним планом своєї діяльності без особистої участі в такій розробці.

Не викликає сумнівів, що іноземні студенти більшою мірою вимагають уваги з боку консультантів / викладачів, оскільки вони перебувають під безпосереднім негативним впливом культурного шоку, часто мають труднощі лінгвістичного характеру, що призводить до соціальних проблем, згодом – психологічних. Відповідно, особистісно зорієнтований підхід дозволив нам дійти висновку, що консультант / викладач має брати активну участь у академічному та позаакадемічному житті іноземного студента. Цей висновок підтверджено

дослідженням І. Мазайкіної, що «особистісно зорієнтована освіта – це ... ціннісне ставлення до учня, до культури, до творчості, це турбота про здоров'я учня; уважне ставлення до його життєдіяльності (а не лише до навчання); ... це створення й постійне збагачення культурно-інформаційного та предметно-розвивального освітнього середовища» [388, с. 31]. Також додатково наголосимо на важливості культурно-інформаційного наповнення ціннісної системи іноземного студента, що характеризується не заміщенням його власних соціокультурних уявлень, а формуванням здатності прийняття культури країни, яка приймає, та за необхідності представлення власної. Отже, особистісно зорієнтований підхід був нами використаний при дослідженні ознайомчо-практичних та зворотно-ознайомчих заходів.

У випадку, якщо взаємодія між консультантом / викладачем та іноземним студентом має виходити за межі академічного процесу, виникає необхідність установлення довірчих відносин, ураховуючи гендерні, вікові, соціокультурні, релігійні відмінності. Тому особистісно зорієнтований підхід дозволив нам дійти висновку про необхідність заміщення суб'єкт-об'єктних відносин суб'єкт-суб'єктними, у межах яких консультант / викладач та іноземний студент можуть взаємодіяти на рівних соціально-ієрархічних рівнях (зберігаючи при цьому статуси «викладач» та «студент» у процесі академічної діяльності). Як підтвердження цього висновку звернемося до результатів дослідження Г. Шишкіна, згідно з яким «застосування особистісно-орієнтованого підходу ... сприяє розвитку суб'єктно-суб'єктних відносин між педагогами та студентами» [828, с. 292].

Отже, особистісно зорієнтований підхід був застосований у нашому дослідженні для визначення іноземного студента як повноцінної особистості з власними соціокультурними уявленнями, яка потребує суб'єкт-суб'єктної взаємодії з консультантом / викладачем у процесі академічної та позаакадемічної діяльності, а також особистої участі у формуванні стратегії соціально-педагогічного супроводу.

Розуміння підходів, використовуваних при індивідуальних чи групових заняттях з адаптаційної підготовки іноземного студента, не дозволяє розуміти як і завдяки чому поставлені адаптаційні цілі досягаються. Тому ми маємо розглянути *праксеологічний підхід*, що потребує, перш за все, ознайомлення з визначенням поняття праксеології. Так, А. Еспінаса (A. Espinas) можна вважати одним з основоположників застосування цього терміна в рамках наукової діяльності, який надав характеристику праксеології як науки про підвищення якості проведеної ким-небудь діяльності [1168, с. 103]. Згодом австрійський учений Людвіг фон Мізес (Ludwig Heinrich Edler von Mises) запропонував більш широке визначення праксеології як способу, за допомогою якого відбувається досягнення певних поставлених цілей [410]. Так само вітчизняні дослідники праксеології мали більш розширений погляд на цю проблему. Так, О. Романишина доходить висновку, що праксеологія є «особливою галуззю знань, що спрямована на виявлення загальних тенденцій логіки діяльності, складова методології, що намагається теоретично узагальнити величезний досвід людства в результативній діяльності, визначає якісні характеристики діяльної особистості» [580, с. 56].

Отже, відповідно до наведеної характеристики ми можемо визначити загальні аспекти праксеології, які були застосовані в процесі нашого дослідження. Так, нами був розглянутий соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у якості системи. Зі свого боку, будь-яка система є складною конструкцією з наявністю основних, а також безлічі додаткових та допоміжних елементів, які повинні не просто застосовуватися в підготовчому процесі, а й взаємодіяти між собою, створюючи, таким чином, логіку побудови системи супроводу. Крім того, взаємодія з іноземними студентами в США, країні, яка стала основою нашого дослідження, дозволяє говорити про наявність досвіду подібної взаємодії, який нараховує не одне десятиліття. Відповідно, для розуміння сутності системи супроводу іноземних студентів, виявлення можливих недоліків необхідна обробка великої кількості теоретичного та практичного матеріалу, що також вимагає застосування праксеологічного підходу. Більше того, основною дійовою особою

системи супроводу є студент, а саме іноземний студент, який у рамках проведення підготовчих адаптаційних заходів виконує діяльність різноманітного характеру. Отже, праксеологічний підхід надав можливість дослідження і безпосередньо діяльності особистості, і змін, яких зазнає студент під час адаптації.

Відповідно до твердження В. Поліщук [505], яка охарактеризувала основні особливості праксеологічного підходу, ми можемо вказати, що цей підхід також використовувався у вивченні питання професіоналізму консультантів, які проводять підготовку іноземних студентів, принципів їх навчання та приділяють увагу важливості підвищення професійного рівня. Також необхідно вказати на важливість розгляду власне підготовчих планів, які використовуються в процесі адаптації, у різних напрямках системи супроводу іноземних студентів – і лінгвістичному та культурному, і соціально-психологічному. Від якості програм і планів підготовки безпосередньо залежить успішність та якість адаптації. Але варто розуміти, що в цій сфері, яка зачіпає матеріально-технічне забезпечення, основними елементами є матеріали, що використовуються для підготовки, та плани, згідно з якими вибудовується послідовність та черговість тих чи тих тем занять.

Праксеологічний підхід використовувався також у цьому контексті для виявлення якості та рівня професіоналізму названих елементів. Так, високий рівень теоретичного матеріалу, що надається іноземним студентам, не зможе надати необхідний рівень ефективної підготовки без наявності якісно побудованої системи планування підготовки в тому чи тому напрямі супроводу. Своєю чергою, використання якісного планування, спільно з використанням теоретичної бази, що має низький рівень якості, не сприятиме продуктивному використанню розпланованого адаптаційного процесу. Отже, праксеологічний підхід дозволив нам дійти висновку про важливість високого якісного рівня і матеріалів, що надаються студентам у процесі адаптаційної підготовки, і ефективного планування діяльності, яке дозволить вибудовувати послідовність занять таким

чином, що забезпечить високий рівень засвоєння матеріалу. Подібного роду підхід у системі супроводу є показником професіоналізму консультантів та організаторів консультаційного центру для іноземних студентів. Проте цей підхід дозволив нам вивчити також проблему теорії та практики в адаптаційному процесі.

Так, теоретична та практична діяльність іноземного студента під час проведення адаптаційного процесу повинна володіти елементами взаємозв'язку, тому що їх окреме застосування не дозволить досягти необхідного результату. Ефективно вибудована система теоретичної підготовки з наявністю якісного планування, що враховує необхідність правильно вибудованого тематичного порядку, не зможе належним чином вплинути на адаптаційний процес, якщо отримані теоретичні знання не будуть перетворені на навички практичного характеру, які можуть сформуватися виключно при проведенні безпосереднього міжособистісного контакту з представниками іншого культурного середовища. Щодо практичної підготовки, вона може мати ефективну організацію, що включає проведення безлічі міжкультурних контактів, проте без наявності теоретичної основи (за допомогою якої формуються основні уявлення про особливості інших культур, етапи, які необхідно пройти для проведення міжособистісного контакту) практичний складник не буде мати бази для взаємодії, яка виникає лише при наявності підготовки теоретичного плану.

Отже, ми можемо говорити про те, що праксеологічний підхід був нами використаний для вивчення професіоналізації особистості іноземного студента шляхом його участі в заходах адаптаційного процесу, що передбачає вдосконалення його навичок, інакше кажучи, професіоналізму, його здатності виконувати дії практичного характеру на якісному рівні. Отже, праксеологічний підхід дозволяє виділити такі особливості (виконання яких надає можливість говорити про професіоналізацію особистісної діяльності), як: самопізнання, уміння вибудовування своїх планів та стратегій, уміння ефективно діяти в нестандартних ситуаціях (див. додаток Д.6).

Відзначимо, що праксеологічний підхід передбачає діяльність з боку іноземного студента, що повинна мати певну мету, для досягнення якої необхідно докладати максимальну кількість зусиль. О. Бартош виділено навички та вміння, важливі для професійної діяльності. Відповідно до висновків авторки, праксеологічний підхід дозволяє говорити про те, що іноземний студент повинен володіти аналітичними, прогностичними, конструктивними, організаторськими, комунікативними, діагностичними та рефлексивними навичками [30] (див. додаток Д.7).

Вивчення історико-педагогічної та соціально спрямованої проблематики вимагає застосування комплексу методологічного інструментарію, який дозволить проаналізувати і згодом синтезувати досліджуваний об'єкт для вибудовування теоретичного алгоритму його впливу на певну проблему, у нашому випадку – систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Спільне застосування в межах дослідження різних методологічних підходів, прийомів та методів дозволило провести не тільки більш детальний аналіз поставленої проблеми з подальшим обґрунтуванням отриманих результатів, що необхідно при створенні аргументованого дослідження, а й сформулювати основні принципи, необхідні для виконання повноцінного дослідження, серед яких принципи: *об'єктивності, детермінізму, оптимальності, етичний, поєднання цілісного й аспектного підходів, опису – пояснення – прогнозування.*

Відзначимо, що дослідження може ґрунтуватися на двох підходах – об'єктивному та суб'єктивному. Так, слідуючи висновкам О. Івакіна, головна сутність принципу об'єктивності – «це спрямованість на те, щоб зрозуміти світ і будь-яку складову його частину такими, які вони були, є чи можуть бути» [286, с. 99]. Крім того, питання об'єктивності вивчали такі вчені, як І. Аносов, М. Елькін, М. Головкова, А. Коробченко [464], С. Гончаренко [182; 183], П. Девіс [219], Р. Декарт [214], А. Кадикало [299], К. Поппер [521], О. Рубанець [587], Н. Сидорчук, О. Дубасенюк, О. Антонова [615] та ін.

Водночас суб'єктивний підхід є більш особистісно спрямованим і пов'язаним безпосередньо із суб'єктом дослідження. Отже, для проведення ефективного дослідження, яке буде включати історико-педагогічний розгляд проблеми, необхідне виконання аналізу сучасного стану цього питання і надання можливості прогнозування подальшого процесу розвитку (у нашому випадку – системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів). Отже, *принцип об'єктивності* повинен базуватися на відсутності суб'єктивізму, критичному ставленні до теоретичних джерел, які надають необхідну інформаційну базу, а також при оцінюванні фактів, що належать до певного періоду історико-педагогічного дослідження.

Процес створення дослідницького алгоритму (інакше кажучи, послідовність вивчення проблеми) повинен включати етап аналізу безпосередньо підготовчого компонента, що складається з детермінант особистісного розвитку й саморозвитку іноземного студента. Отже, *принцип детермінізму* забезпечує визначення ключових умов для розвитку особистісного потенціалу, а також способів найбільш ефективної побудови консультаційної послідовності, що складається з елементів акультураційної тріади. Ці характеристики детермінізму, а також етапи його історичного розвитку вивчали такі дослідники, як Л. Божович [72], С. Дробот [236], С. Коврига [326], Г. Михайлишин [413], О. Рудоміно-Дусятська [589], А. Чеснокова [804] та ін. Крім того, принцип детермінізму демонструє важливе значення в адаптаційній системі такого явища, як самомотивування, що забезпечує розуміння «особистості» як рушійної сили процесу супроводу, тобто в такому випадку виникають дві акультураційні сфери впливу, а саме: консультаційні та підготовчі центри, з одного боку, та особистісне бажання іноземного студента адаптуватися до нового соціокультурного середовища – з іншого.

Водночас діяльність підготовчих центрів і самомотивування не можуть бути ефективними без правильно вибудованої стратегії адаптаційної підготовки, що повинна враховувати різні чинники, здатні негативно вплинути на кінцевий

аккультураційний результат. Перш за все, такими чинниками є культурні особливості іноземного студента, а також психологічний стан. Відповідно, *принцип оптимальності* дозволив виявити ті стратегії підготовчого процесу в системі вищої освіти США, які надають змогу запобігти практичному застосуванню неоптимальних підготовчих програм, курсів тощо. Питання вибору оптимального вектора для виконання соціально-педагогічної діяльності розглядали такі дослідники, як О. Дубасенюк, А. Іванченко [531], В. Кожевников [329], Н. Кондрук [342], Л. Файнзільберг, О. Жуковська, В. Якимчук [754] та ін. Отже, для проведення якісного адаптаційного процесу необхідне використання найбільш оптимальних адаптаційних заходів, що має враховувати ймовірні особливості особистості іноземного студента, а також ситуації, у якій він перебуває.

Проведення дослідження різноспрямованого характеру вимагає виконання низки етичних умов, серед яких: критичне ставлення до думки вчених, які досліджували певну проблему; проведення повноцінного теоретичного і практично спрямованого аналізу, який дозволить виявити всі наявні особливості та проблеми питання, що вивчається; створення критичних висновків не через необхідність їх наявності в дослідженні, а у зв'язку з дійсною потребою критичного смислу, що дозволить дійти власних підсумкових висновків. Отже, проведений нами аналіз науково-педагогічної бази з критичним її осмисленням і наданням власних висновків дозволяє виділити *етичний принцип*, особливості якого лягли в основу наукових пошуків таких дослідників, як А. Варецька [118], О. Гомонюк [179], В. Писаренко, І. Писаренко [487], С. Рік [571], І. Синиця [616], С. Степаненко, Н. Степаненко [712], Л. Хоружа [786], Я. Якобсон [845]. Крім того, положення етичного принципу виділено в Законах України «Про освіту» [267] та «Про вищу освіту» [265]; Етичному кодексі ученого України, прийнятому на загальних зборах національної академії наук України [243]; Бухарестській декларації про етичні цінності та принципи вищої освіти в Європі (The Bucharest

Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region) [1839].

Вивчення адаптаційного процесу при роботі з іноземними студентами в системі вищої освіти США вимагає детального дослідження всієї системи соціально-педагогічної підтримки, що проблематично через масштабність та розгалуженість цієї системи. У зв'язку з цим виникає необхідність у застосуванні *принципу поєднання цілісного й аспектного підходів* при проведенні аналітичних дій, спрямованих на процес становлення, розвитку та виділення перспективних шляхів розвитку адаптаційної системи. З огляду на те, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів є цілісним формуванням, важливим є проведення детального вивчення і всіх значущих складових частин системи, і особливостей, що впливають на взаємодію між цими частинами, що сприяє їх перетворенню на системні елементи. Зважаючи на масштабність адаптаційної системи, найбільш ефективним способом її вивчення ми вважаємо поділ аналітично-дослідницького процесу на два напрями, а саме: розгляд соціально-педагогічного супроводу в якості цілісного утворення та його вплив на глобальні процеси студентської мобільності, інтернаціоналізації кампусу, соціалізації, глобалізації тощо; а також одночасно з вивченням цих теоретичних сфер спрямування наукової уваги на практичні елементи, необхідні для можливості функціонування зазначених теоретичних аспектів, серед яких складові частини т.зв. акультураційної тріади, яка складається з підготовки культурного, лінгвістичного та соціально-психологічного характеру. Більше того, принцип цілісного й аспектного підходів дозволив нам розглянути взаємозв'язок *«вплив глобальних теоретичних процесів на практичну підготовку – вплив елементів акультураційної тріади на глобалізаційні соціально-педагогічні процеси»*. Відзначимо, що значущість вивчення елементів акультураційної тріади, які спрямовані на підготовку та консультування іноземних студентів, дозволила нам сформулювати певні висновки, що сприяють розумінню ефективності сучасного стану та перспектив розвитку глобалізаційних процесів, а також ролі системи соціально-педагогічного

супроводу в цих процесах. Отже, застосувавши цей принцип, ми отримали можливість в елементах акультураційної тріади простежити стан світового інтернаціоналізаційного процесу, з погляду якого піддати аналізу підготовчі елементи спільно з їх фундаментальними особливостями та внутрішньосистемними зв'язками.

Зазначимо, що при дослідженні системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів необхідно застосування трьох аналітичних напрямів, а саме:

1. Опису процесу підготовки іноземного студента до міжкультурної діяльності, що має на увазі необхідність наявності навичок соціокультурної та лінгвістичної взаємодії, а також соціально-психологічного консультування, що сприяє подоланню особистісних проблем, пов'язаних з перебуванням у країні, яка приймає.

2. Пояснення сутності цих процесів, що вимагає об'єднання наявного інформаційного складника та вибудовування його в необхідній логічно-підготовчій послідовності, що надає можливість сформувати конструкцію підготовчих процесів, інакше кажучи, провести соціально-педагогічну реконструкцію, яка дозволить виявити сутнісні положення діяльності підготовчих елементів акультураційної тріади.

3. Проведення критичного аналізу результатів виконаної реконструкції, що дозволить виявити положення, які сприятимуть подальшому розвитку системи соціально-педагогічного супроводу.

Отже, ми можемо виділити *принцип опису – пояснення – прогнозування*. Більше того, цей принцип є одним з фундаментальних при виконанні дослідницьких заходів, спрямованих на вивчення складновибудованих та розгалужених структурних утворень, тому що, саме провівши опис, пояснення і прогнозування подальшого прогресу тієї чи тієї системи, ми отримаємо можливість вивчення системи не на поверховому рівні, а детально.

Відзначимо, що застосування тільки підходів та принципів у процесі дослідження системи адаптації іноземних студентів, яка становить

складновибудовану конструкцію, недостатньо. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне позначення методів дослідження, які ввійшли до комплексу методологічного інструментарію нашої роботи.

Важливо провести розмежування методів для створення більш чіткої конкретизації дослідження. Класифікація методів наукового дослідження була обґрунтована в працях таких учених, як М. Білуха [68], Б. Гершунський [170], В. Давидов [207], О. Локшина [522], Н. Мойсеюк [420], П. Образцов [451], О. Рудницька, А. Болгарський, Т. Свистельнікова [588], В. Сидоренко [613], М. Фіцула [772; 773] та ін. Так, Г. Подкоритов [500] поділяє методи дослідження на діалектичні, методи загальнонаукового пізнання (актуальні для всіх наукових категорій), а також спеціальні (необхідні при вивченні конкретизованих аспектів). Зі свого боку, О. Рудницька, А. Болгарський, Т. Свистельнікова [588] виділяють такі методи дослідження, як: аналіз інформаційного складника з досліджуваної проблеми емпіричного характеру, теоретичні, кількісної обробки отриманих результатів дослідження.

Отже, спираючись на класифікації наукових методів учених, нами було виділено дві основні групи методів, актуальних для вивчення проблематики нашої роботи, а саме: *загальнонаукові та методи професійно спрямованого характеру.*

Уважаємо за необхідне провести, у першу чергу, аналіз значущості для проведеного дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів *загальнонаукових методів*, серед яких виділяємо: *аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогію, конкретизацію, системний аналіз, діалектичний.*

Застосовуючи метод *аналізу*, ми повинні зрозуміти сутність його визначення. Так, Н. Чайченко, О. Семенов, Л. Артюшкіна, О. Рудь характеризують аналіз як «метод пізнання, який дає змогу поділити предмет на частини з метою детального вивчення кожного елемента або сторони педагогічного явища як частини цілого, мислене або фактичне розчленування предмета вивчення або явища на складові елементи, виділення в ньому окремих

сторін» [440, с. 36]. Подібного роду визначення ми можемо простежити у висновках С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, що аналіз – це «уявне або фактичне розкладання (поділ) досліджуваного цілого на частини» [618, с. 90].

Отже, застосування аналізу в межах нашого дослідження було продиктовано необхідністю вивчення складових компонентів адаптаційної системи, що дозволило згодом виявити існування підсистем та проаналізувати ефективність застосовуваних на рівні підсистем програм і заходів з культурної, лінгвістичної та соціально-психологічної підготовки. Крім того, використання методу аналізу надало можливість упровадження до наукового обігу терміна «акультураційна тріада» одночасно з деталізуванням кожного її елемента в розрізі системи соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. Разом з тим аналіз є визначальним методом у характеристиці дійових осіб адаптаційного процесу, а саме: безпосередньо іноземного студента, представників країни, яка приймає, консультантів центрів по роботі з іноземними студентами, викладачів університетів або коледжів.

За допомогою аналізу виявлено алгоритм послідовності проведення адаптаційного процесу; його основоположних складових компонентів, умов внутрішнього і зовнішнього характеру, які безпосередньо впливають на якість адаптаційних заходів; особливості та наслідки взаємин «іноземний студент – представник країни, яка приймає», що стають першопричиною виникнення прямої та зворотної акультурації.

Особливо відзначимо важливість застосування методу аналізу при дослідженні теоретичних аспектів адаптаційної проблеми, які можна розділити на два складники: понятійний та науково-аналітичний. Так, понятійний складник дослідження виник при використанні аналізу у зв'язку з необхідністю розчленування терміна «соціально-педагогічний супровід» на структурно-понятійні частини, що дозволило детально дослідити термінологічну базу проблеми, розділивши основне поняття на смислові компоненти, а саме: культуру, соціальність, соціальне взаєморозуміння, інтернаціоналізацію, самоефективність,

інкультурацію, акультурацію, інтеграцію, асиміляцію, культурну маргінальність, коригування, адаптацію, культурний шок, соціальну децентралізацію.

Зі свого боку, науково-аналітичний складник містить можливість проведення аналізу науково-педагогічної літератури, у якій порушено питання інтеграції особистості до нового соціокультурного простору.

Отже, метод аналізу був нами застосований для можливості виявлення компонентів системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів та їх дослідження з усіх можливих векторів. Проте, зробивши такого роду деструкцію, ми потребували застосування методу *синтезу* для повторного вибудовування адаптаційної системи.

Важливо розуміти, що процес синтезу не може бути довільним об'єднанням будь-яких розрізнених частин системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Так, розглянемо визначення синтезу, надані Словником української мови. Перша характеристика поняття синтезу дає розуміння процесу як «логічного прийому, за допомогою якого ми мислено сполучаємо в одне ціле розчленовані в аналізі окремі частини предмета, явища» [67, с. 186]. Отже, слідуючи цьому визначенню, синтез є прямою протилежністю аналізу та дозволяє нам зібрати воєдино систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, розділену нами на складники при проведенні аналізу. Але інтерес становить друге визначення синтезу, згідно з яким – це «єдність, цілісність певних сполучених, пов'язаних між собою явищ, предметів дійсності» [Там само, с. 186]. Отже, друге визначення створює передумови до необхідності виконання додаткового трактування поняття у зв'язку з тим, що об'єднуватися повинні не просто частини системи супроводу, а компоненти, які мають між собою безпосередній взаємозв'язок, що призводить до розуміння можливої помилковості кінцевого вибудовування системи у випадку застосування синтезу в прямому розумінні, без урахування внутрішньосистемних зв'язків, що підтверджується визначенням синтезу, як «возз'єднання цілого з частин» [184, с. 24].

Тому в нашому дослідженні ми застосовували метод синтезу в більш розширеному розумінні цього процесу, що дозволило, зрештою, зберегти необхідні зв'язки між структурними елементами системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що передбачало вибудовування більш тісного зв'язку між підготовчими елементами і менш вираженої взаємодії між передадаптаційною (пропедевтичною) та безпосередньо адаптаційною підготовкою. Природно, це не є ознакою розриву внутрішньосистемних зв'язків між компонентами, проте окремі структурні групи повинні мати тісніший рівень взаємодії з огляду на свою спрямованість.

Також у вивченні системи супроводу застосовано метод *узагальнення*, який, згідно з педагогічним словником, позначає «логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання» [Там само, с. 337]. Отже, система підтримки іноземних студентів у своїй основі є системою адаптаційної підготовки особистості до проведення діяльності академічного та соціального характеру. Відповідно, нам потрібно було розглянути у вигляді окремих компонентів адаптаційні конструкції та провести їх зіставлення з цілим, тобто системою. Отже, ми досліджували підсистеми як поодинокі компоненти адаптаційного процесу в контексті цілої системи, частинами якої вони є, що потребувало переходу від одиничного до більш загального.

Необхідно також указати такий метод, як *порівняння*, що також активно використовувався в процесі дослідження системи супроводу. Так, педагогічний словник дає визначення порівнянню як розумової діяльності, що сприяє проведенню заходів щодо виявлення «схожості й відмінності між певними предметами та явищами» [Там само, с. 265]. Порівняння використано нами в якості допоміжного методу для виявлення особливостей систем супроводу іноземних студентів у Сполучених Штатах Америки та України, що дозволило з'ясувати, які елементи, використані за кордоном, є ефективними в межах практичного застосування та можуть бути впроваджені до вітчизняної моделі адаптації до нового лінгвосоціокультурного простору.

Одним з важливих компонентів нашого дослідження було виділення та характеристика термінологічної бази. У зв'язку з тим, що система соціально-педагогічного дослідження включає безліч термінів, багато з яких мають схожу сутність, виникла необхідність застосування *методу аналогії* (вивченням якого займалися С. Бондар [91], Л. Петько [483], Т. Девіс (T. Davies) [1120] та ін.), який дозволив виявити, за Новим словником української мови, «подібність, схожість у чому-небудь між предметами, явищами, поняттями» [449, с. 30], а за Українською малою енциклопедією – «подібність, рівнобіжність прикмет двох відмінних явищ» [459, с. 29 – 30]. Отже, цей метод дозволив знайти схожі риси між різними поняттями, які дозволили визначити їх у якості термінологічної бази системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Більше того, відповідно до ще одного визначення аналогії Нового словника української мови, цей метод характеризується як «вплив одних елементів мови на інші однорідні чи споріднені з ними, в результаті чого менш впливові елементи змінюються за зразком більш впливових» [449, с. 30]. Отже, спираючись на це визначення, метод аналогії був нами застосований при дослідженні особливостей лінгвістичної підготовки іноземних студентів в університетах та коледжах США, де розглядалися різні елементи підготовчого процесу, що дозволяють сформувати мовну компетенцію, серед яких: письмова діяльність, читання, говоріння, аудіювання, вивчення лексики та граматики. У підсумку, відповідно до законів аналогії, менш впливові елементи лінгвістичної підготовки, наприклад, вивчення лексики, підлаштовуються під потреби більш впливових, таких як читання, говоріння тощо. Тому нами виявлено, що при проведенні на початковому етапі адаптаційної підготовки часто приділяють увагу вивченню лексичного мінімуму тієї тематичної спрямованості, яка буде необхідна іноземному студенту для академічної (загальної та професійно спрямованої) та соціальної діяльності.

Детальне вивчення системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виявило проблему багатоструктурності адаптаційного процесу, що ставило під сумнів доречність виконання абстрагування, оскільки в такому

випадку простежувалося зменшення кількості аналізованих системних елементів, а значить і якість дослідження мала б тенденції до зниження. Отже, для виконання більш повноцінного вивчення явища ми застосовували *метод конкретизації*, теоретичне визначення якого отримали з досліджень методології, проведених М. Білухою [68]. Крім того, що, за твердженням В. Колесникова, «у процесі конкретизації уточнюються відомі дані, деталізуються положення, що стосуються окремих частин роботи в тих чи інших умовах» [332, с. 78], конкретизація сприяла більш повноцінному аналізу всієї повноти адаптаційної системи, що й дозволило виявити ті напрями, які мають, на нашу думку, недостатню ефективність та аспекти, які можливо та необхідно впровадити до системи супроводу іноземних студентів в українських ЗВО.

У зв'язку з тим, що основна спрямованість нашого дослідження стосувалася вивчення системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, необхідно було застосування *методу системного аналізу*, трактовкою якого займалися такі науковці, як М. Бондаренко [89], В. Варенко, І. Братусь, В. Дорошенко, Ю. Смольников, В. Юрченко [117], В. Лямець, А. Тевяшев [386] та ін. Розглянемо характеристику системного аналізу, надану таким дослідником, як М. Дивак, згідно з яким цей процес визначається як «методологія дослідження таких властивостей та відношень в об'єктах, які важко спостерігаються та важко розуміються, за допомогою представлення цих об'єктів у вигляді цілеспрямованих систем та вивчення властивостей цих систем та взаємних відношень як відношень між цілями та засобами їх реалізації» [222, с. 12]. Отже, саме складна конструкція та компонентна розгалуженість системи супроводу іноземних студентів вимагає її поділу на окремі системи, підсистеми й елементи, що дозволить застосувати конкретизацію. Отже, ми можемо відзначити безпосередній взаємозв'язок між методами системного аналізу та конкретизації. Застосування системного аналізу передбачало виконання певних завдань, властивих цьому типу методів, які були потрактовані М. Диваком. Серед виділених ученим завдань відзначимо такі [Там само, с. 10]:

1. Вибір інструментарію (визначення ефективного й доречного методологічного інструментарію дозволить провести повноцінну дослідницьку та аналітичну роботу).

2. Декомпозицію мети (сформована мета дослідження може надати неправильний дослідницький шлях з огляду на те, що на етапі її формування не повною мірою може визначатися багаторівневість поставленої проблеми. У зв'язку з цим мета повинна проходити процес декомпозиції, тобто розчленовування на підцілі, що дозволить піддати аналізу більш великий прошарок проблеми, а значить підвищити рівень і якість роботи).

3. Формування критеріїв (що дозволить визначити основні причини побудови свого дослідження саме відповідно до обраної структури. Застосування критеріїв спрямовано на формування певних рамок наукової роботи, виконання планування тощо).

4. Обґрунтування рішення (кожен наданий дослідником висновок повинен бути підкріплений відповідним обґрунтуванням, що дозволить запобігти виникненню ефекту «бездоказовості твердження»).

Отже, метод системного аналізу надав можливість виконання дослідження та аналізу поставленої проблеми в комплексному розумінні.

Відзначимо, що дескриптивне методологічне знання, за твердженням Є. Хрикова, О. Адаменко, В. Курила, С. Савченка, Л. Ваховського, І. Сташевської [406, с. 138], має ґрунтуватися на особливостях діалектичного методу, що включає: дослідження певної проблеми в динаміці її історичного розвитку; у взаємодії з явищами, які могли безпосередньо вплинути на векторність подальшого розвитку цієї проблеми; виявлення етапів історичного розвитку, які визначили перехід змін кількісного характеру в якісний.

Отже, застосування *діалектичного* методу в межах нашого дослідження дозволило (при вивченні процесів лінгвістичного, культурного та соціально-психологічного консультування) простежити структурованість розвитку не тільки названих елементів акультураційної тріади, але й усього комплексу підготовки

іноземних студентів до виконання ефективної академічної та соціальної діяльності; виявити взаємозв'язок адаптаційних компонентів, а також спадкові характеристики між початковими етапами становлення та розвитку адаптаційної культури та її сучасними положеннями.

Друга група була представлена методами *професійно спрямованого характеру*, які включали: *індуктивно-дедуктивний, метод моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний*.

При проведенні дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, ураховуючи наявність складновибудованої структурованості, був застосований *індуктивно-дедуктивний метод*, який став предметом вивчення таких дослідників, як Ю. Бабанський [22], С. Гончаренко [182], Р. Лівшиць, О. Шумейко [375], С. Мартиненко, Л. Хоружа [401], Ю. Скиба [626] та ін. Згідно з такими вченими, як С. Мартиненко та Л. Хоружа, «індукція втілюється у принципі: від часткового до загального, від конкретного до абстрактного» [401, с. 62]. Отже, метод індукції був застосований у нашому дослідженні під час аналізу практичної консультативної діяльності університетів та коледжів США. Аналіз окремих підготовчих курсів або особливостей застосування сучасних медіазасобів закладами освіти дозволив зробити висновок щодо загального стану підготовчої системи й перспективних напрямів подальшого її розвитку.

Так само метод дедукції, згідно з С. Мартиненко та Л. Хоружою, становить «перехід від загального до часткового, абстрактного до конкретного й означає процес логічного переходу від деяких припущень, посилянь до їх наслідків, висновків» [Там само, с. 62]. Отже, метод дедукції був нами застосований при безпосередньому переході від теоретичних припущень до розгляду практичного консультування іноземних студентів у закладах вищої освіти, що дозволяє говорити про перехід, що відбувся від загального розуміння адаптаційної проблеми до конкретних практичних її проявів.

Дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів продемонструвало необхідність створення адаптаційної моделі, яка повинна враховувати всі структурні елементи. У зв'язку з цим застосовано *метод моделювання*, дослідження якого лягли в основу наукових висновків таких учених, як О. Веденов [128], М. Вартофський [119], Б. Грудинін [192], О. Дахін [210 – 212], О. Єжова [247], А. Кочергін [348], Є. Лодатко [379; 380], Є. Павлютенков [469], А. Теплицька [737], М. Тютюнник [749], В. Штофф [836].

Перш за все відзначимо, що поняття модель, у визначенні В. Маслова, – це «відображення різними способами найістотніших ознак, рис і якостей, які властиві конкретному об'єкту або процесу» [736, с. 180]. Отже, при створенні моделі системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів ми враховували важливість найбільш адекватного відображення всіх сутнісних характеристик адаптаційного процесу, оскільки тільки в такому випадку можна говорити про це відображення в якості моделі. Але створення моделі можливо тільки при проведенні моделювання. Так, згідно з Філософським енциклопедичним словником, моделювання – це «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання» [770, с. 392]. При зверненні до висновків таких дослідників, як В. Волович, В. Тарасенко, М. Захарченко, ми можемо отримати визначення моделювання в якості «наукового методу пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях» [705, с. 337]. Своєю чергою, Сучасний педагогічний словник зазначає, що процес моделювання як «універсальна форма пізнання застосовується в дослідженні та перетворенні явищ в будь-якій сфері діяльності» [695, с. 434]. Отже, дотримуючись окресленої характеристики, ми мали право застосовувати метод моделювання у вивченні адаптаційної діяльності консультаційних центрів у системі вищої освіти США. Крім того, при вивченні американського досвіду роботи з іноземними студентами, особливо під час етапу аналізу та екстраполяційних висновків, виконувалися

дослідницькі дії опосередкованого характеру, що також є ознакою процесу моделювання.

Відзначимо істотний вплив на наше дослідження *конструктів* та *концептів*, які активно застосовуються при використанні методу моделювання. У дослідженні В. Янчука зазначалося, що «важливою особливістю науково-дослідницької діяльності ... є наявність ... особливого роду конструктів» [849, с. 19]. Так, конструкти в межах нашої наукової роботи характеризуються в якості визначень акультураційної тріади, що включає культурну та лінгвістичну адаптацію, а також соціально-психологічне консультування. Тобто конструктами були ті адаптаційні явища, які ми могли розглянути і проаналізувати їх практичну сутність, застосовуючи ті чи ті показники (зокрема, методи). Концептами в нашому дослідженні слугували загальні уявлення про адаптаційний процес та соціально-педагогічний супровід іноземних студентів загалом, формулювання яких було можливим тільки при застосуванні конструктів.

Проте може виникнути питання про доцільність застосування моделювання в нашій науковій роботі. У зв'язку з цим зазначимо, що досліджені адаптаційні явища та характеристики, притаманні системі вищої освіти США, ми повинні були змоделювати на реалії ЗВО України. Для цього і була вибудована модель системи соціально-педагогічного супроводу, діюча у Сполучених Штатах, що дозволило нам накласти цю модель на реалії вітчизняних ЗВО і виявити ті структурні компоненти, які відсутні або потребують модернізації, що, урешті-решт, призвело до виділення перспектив розвитку української адаптаційної системи. Відповідно, проведене моделювання, виконане протягом дослідження, сприяло можливості вибудовування перспективного плану розвитку вітчизняної консультаційної системи.

Ураховуючи наявність у нашому дослідженні історіографічного компонента, було застосовано *порівняльно-історичний метод*, який дозволив виконати порівняльну характеристику різних часових етапів та внаслідок цього дослідити певні організаційні інституції, ініціативи, соціально-історичні явища в

розрізі певних періодів. Значення історичного методу для методологічних досліджень було предметом вивчення українських (Г. Бондаренко [90], Л. Зашкільняк [271], А. Мартинов [402]) та зарубіжних (І. Ковальченко [325], Б. Могильницький [418], Н. Смоленський [691], Т. Шидер [825]) учених.

Насамперед звернемося до Філософського енциклопедичного словника, який трактує порівняльно-історичний метод як «сукупність пізнавальних засобів, процедур, які дозволяють установити схожість між явищами, що вивчаються, виявити їх генетичну спорідненість (зв'язок за походженням)» [770, с. 499]. Отже, розглядаючи в межах нашого дослідження процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, ми виявили формування у певних історичних періодах структур (явлень), які характеризуються як основи цього процесу. У подальшому при розвитку таких структур виникали нові інституційні утворення (метою яких також був супровід іноземних студентів) або відбувалася трансформація наявних. У такому разі порівняльно-історичний метод дозволив розглянути дві рівні за значущістю структури, але утворені в різні часові періоди, та виявити їх «генетичні» точки функційного дотику. Також при дослідженні трансформаційних змін інфраструктури соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів цей метод був необхідним для виявлення ймовірних внутрішньосистемних змін і позначення принципів діяльності певних структур до трансформацій та після, що дозволило визначити наявність чи відсутність якісних змін. Звернемося до висновків А. Мартинова, згідно з якими «напрямами можливих досліджень можуть бути соціально-історичні фактори, які зумовлюють виникнення і трансформацію великих груп як соціальних суб'єктів, виявлення історичних особливостей їх соціальної взаємодії» [402, с. 109]. Відповідно, застосування порівняльно-історичного методу дозволило розглянути структурні соціальні суб'єкти в їх сутнісному функціоналі незалежно від трансформаційних змін.

Зазначимо, що історичні події можна аналізувати не тільки в порівняльному розрізі, а й у якості їх системної побудови, для чого нами був застосований *метод*

діахронно-синхронного аналізу. Цей метод дозволив виділити в нашому дослідженні критерії періодизації та сформулювати відповідні етапи становлення та розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. Так, при виборі меж етапу виникає можливість його аналізу за двома напрямками: синхронним та діахронним. Синхронний напрям дозволяє досліджувати певну подію чи організаційну діяльність конкретної структури в межах часового проміжку, який обмежується періодом, що не має системного зв'язку з іншими періодами, що можна назвати «синхронійною індивідуалізацією історичного процесу». Для вивчення системної зв'язності та дослідження історичного періоду в усьому виділеному часовому проміжку нами було застосовано діахронійний напрям, який дозволив простежити наявність хронологічного зв'язку між окремими явищами (структурами) у вибраному часовому періоді. Звернемося до висновків М. Васильєвої, що діахронійний компонент «характерний для структурно-діахронічного дослідження як виду дослідницької діяльності, метою якого є виявлення особливостей побудови у часі різноманітних за природою процесів» [122, с. 169]. Проте в цьому випадку зазначимо, що синхронійний напрям також дозволяє проводити дослідження в часовому проміжку. Особливістю саме діахронії є можливість системного поєднання явищ (структур), що мають синхронійний розвиток. Виділення етапів нашого дослідження також стало можливим при використанні діахронійного напрямку методу діахронно-синхронного аналізу, коли виникла необхідність визначення верхньої та нижньої хронологічної межі. Так, Г. Семененко у своєму дослідженні зазначала, що діахронія та синхронія «характеризують, відповідно, стан системи, її функціонування в даний момент і історію її розвитку від стадії до стадії» [609, с. 11]. Це трактування підтверджує наші висновки щодо значення цих напрямів для розуміння системності та розвитку певних історичних періодів, стадіями яких є етапи.

Крім того, застосування діахронії та синхронії дозволило нам розробити авторський метод хронологічних координат, що дозволяє графічно демонструвати системність етапу на діахронно-синхронній площині.

Своєю чергою, *системно-структурний метод* був нами застосований при розгляді сутнісних характеристик елементів акультураційної тріади, які є фундаментальними складниками адаптаційного процесу. Відзначимо, що при системному розгляді акультураційної тріади ми виділяли кожен елемент (культурний, лінгвістичний, соціально-психологічний) у якості об'єктів, що потребують розгляду під різними ракурсами, що забезпечило повноцінність отриманого інформаційного складника та дозволило виявити можливі проблеми в різних напрямках їх поширення в межах адаптаційного простору, який може бути присутнім і в академічному, і соціальному проявах (див. рис.1.4):

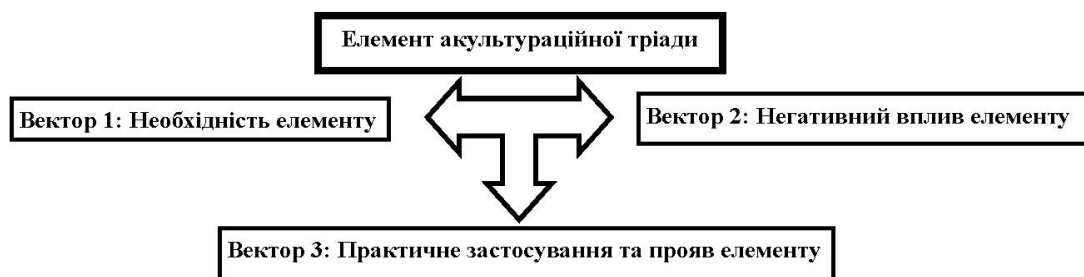


Рис.1.4. Схема різновекторності розгляду елемента акультураційної тріади

Необхідно враховувати, що фактичне проведення аналізу за наведеною схемою має певні труднощі. По-перше, виконання різноспрямованого дослідження передбачає використання в якості фундаментальної бази теоретичного складника, який може складатися з різного роду теорій, гіпотез та аксіом, виділених іншими вченими, тобто таке дослідження може перетворитися на предметний простір, у якому будуть об'єднані висновки інших дослідників, що зменшить значущість у роботі емпіричного аспекту. По-друге, чи достатньо буде вибрано елементів методологічного інструментарію, що сформує питання про повноцінність та цілісність дослідження, оскільки ми його розглядаємо в якості

структурно розгалуженого. Подоланню саме цих труднощів сприяв системний компонент системно-структурного методу в межах вивчення проблеми соціально-педагогічного супроводу, а саме: підбору оптимальної кількості методологічного інструментарію (який також мав відповідати якісній вимозі до роботи), а також спрямування дослідницької уваги на практичне застосування елементів акультураційної тріади в системі вищої освіти США в розрізі їх різновекторного прояву.

У зв'язку з позначеними ймовірними проблемами, що можуть виникнути в процесі дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів із застосуванням системного підходу, виникає необхідність у відновленні методологічного балансу системно-структурного методу, що проявляється в застосуванні структурного компонента. Зазначимо, що безпосереднє використання структурного напрямку разом із системним елементом методу дозволяє вибудувати дослідницький алгоритм емпіричного характеру. Як ми згадували, системний елемент сприяє вивченню об'єкта дослідження в трьох векторах, але застосування тільки системного способу може обмежити надання необхідного аналітичного інструментарію. Так, системний компонент методу може продемонструвати певний предмет під різними сторонами, що допоможе зробити припущення щодо практичного функціоналу. Своєю чергою, структурна частина методу дозволяє виявити умови діяльності об'єкта в динаміці безпосереднього його застосування. Інакше кажучи, соціально-педагогічний супровід при використанні системного компонента був сформований у вигляді певної конструкції, більш глибоке вивчення якої (у нашому випадку – сфери практичного застосування в системі вищої освіти США) було можливо при структурному компоненті. Тобто застосовувався структурний компонент у вивченні конструкції об'єкта дослідження, сформованого системним компонентом методу.

Зробимо узагальнення взаємозв'язків у системно-структурному методі. Так, на перше місце ми ставили об'єкт нашого дослідження, а саме адаптаційний

процес, тому що без наявності об'єкта неможливе застосування методологічного інструментарію. На наступному етапі об'єкт дослідження був підданий впливу системного компонента застосовуваного методу, що дозволило вибудувати конструкцію дослідження, на яку був спрямований вплив структурного компонента методу, що, урешті-решт, сприяло повновекторному та докладному вивченню соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів (див. рис. 1.5):

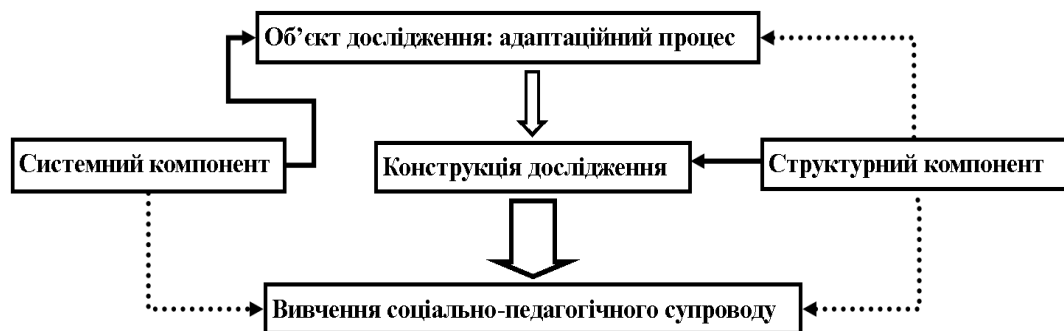


Рис. 1.5. Схема застосування системно-структурного методу в дослідженні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів

У результаті значущість системно-структурного методу застосованої нами методологічної бази визначається можливостями цього методу в детальному, різновекторному й компонентно-взаємопов'язаному розгляді соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у розрізі сутнісних показників необхідності цієї підготовчої системи в теоретичній та практичній роботі закладів вищої освіти.

Деякі положення, які або розглядалися в нашій роботі, або були основою, на якій будувався процес аналізу, вимагали застосування *аксіоматичного методу*, який надав нам певні знання в якості таких, що не потребують додаткового обґрунтування та роз'яснення. Зазначимо, що в основі аксіоматичного методу існує таке поняття, як «аксіома», яке вивчала вітчизняна науковиця І. Бондаревич [88]. Так, згідно з її твердженням, «під аксіомою розуміють очевидне знання, яке не потребує доказів» [87, с. 144]. Словник української мови трактує аксіому як

«вихідне положення в науці, яке приймається без доказів і лежить в основі доказу правдивості інших положень» [65, с. 28]. Актуально для нашого дослідження позначено поняття аксіоми в Енциклопедичному словнику Брокгауза та Ефрона, що «аксіомою називається у вузькому і науковому сенсі загальне речення, істинність якого видається очевидною нашому розуму» [103, с. 307]. Також наша робота базувалася на висновках таких учених, як В. Стьопін [714] та Р. Столл [716, с. 139 – 190]. Отже, у вивченні системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів ми керувалися цими термінологічними визначеннями, що сприяло вичленовуванню таких аксіом адаптаційного процесу:

1. Іноземний студент потребує прямої адаптації, а студент країни, яка приймає, – зворотної.

2. Елементами акультураційного процесу повинні слугувати: культурна підготовка, лінгвістична адаптація, соціально-психологічне консультування.

3. Процес соціально-педагогічного супроводу повинен включати сучасні засоби медіаосвіти.

Ці аксіоми мали визначальне значення в побудові змістовної структури нашого дослідження і важливі тим, що їх очевидна значущість для особистісної соціалізації не вимагає додаткового трактування.

Аксіоми соціально-педагогічного супроводу стали чинниками, на яких ґрунтувалося застосування аксіоматичного методу. Згідно з твердженням І. Бондаревич, «аксіоматичний метод передбачає пізнавальні побудови на засадах очевидного знання» [87, с. 144]. Отже, це твердження обґрунтовує наші дії із застосування аксіоматичних положень у якості рушійної сили аксіоматичного методу. Звернемося також до висновку Л. Подшвайлової про те, що «аксіоматичні моделі часто виходять з інтуїтивних теорій» [501, с. 77]. Інакше кажучи, аксіоматичний розгляд тієї чи тієї проблеми повинен мати ознаки інтуїтивного розуміння без вимог до надання подальшого пояснення. Ми розуміємо на підсвідомому рівні, що застосування методологічного інструментарію в дослідженні є тією компонентою, відсутність якої унеможливить саме

дослідження як таке. У зв'язку з цим, імовірно, що особистість, опинившись у нових для себе соціокультурних умовах, вимагає формування елементів акультураційної тріади. Для ефективного застосування аксіоматичного методу кількість аксіом у дослідженні має бути мінімальною, в іншому випадку, неможливо буде проводити критичний аналіз тих чи тих положень. Так, у Філософському енциклопедичному словнику аксіоматичний метод представлений як «спосіб побудови теорії, за яким деякі її твердження приймаються за вихідні як аксіоми, а всі інші виводяться з них шляхом міркувань» [770, с. 15]. Тобто мінімальна кількість аксіом сприяє більшій можливості виконання аналітичних дій.

Урешті-решт, застосування аксіоматичної моделі було спрямовано на створення структури соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США, основа якої представлена аксіомами, а інші розгалужені складники вимагали дослідження, аналізу, критичних формулювань та доказу. Ця сформульована нами в процесі вивчення проблеми структура має всі ознаки застосування (при її створенні) аксіоматичного методу, а саме: її підсумковий результат не має протиріч з початковими аксіомами, на яких базувалося вибудовування цієї структури; кордони вибудованої структури не є закритими, у зв'язку з цим вона може піддаватися трансформаціям залежно від соціокультурних змін конкретного суспільства.

Представлену методологічну базу можна вважати фундаментом дослідження складновибудованої системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. У межах проведеного історико-педагогічного аналізу поставленої проблеми виділено методологічні підходи (*системний, культурологічний, історичний, гуманістичний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, праксеологічний*), принципи дослідження (*об'єктивності, детермінізму, оптимальності, етичний, поєднання цілісного й аспектного підходів, опису – пояснення – прогнозування*), а також методи (*загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія,*

конкретизація, системний аналіз, діалектичний) та методи професійно спрямованого характеру (індуктивно-дедуктивний, метод моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний)), які дозволили провести комплексне вивчення всіх структурних компонентів, властивих адаптаційному процесу, виявити алгоритм практичного застосування елементів акультураційної тріади у практиці діяльності закладів вищої освіти США та розробити схему методологічного інструментарію для дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у вищій освіті (див. додаток Д.8).

Висновки до розділу 1

У першому розділі відображено термінологічні, теоретичні та методологічні засади соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Багато дослідників понятійного апарату процесу підготовчих трансформацій особистості, серед яких українські (Т. Алексєєва, О. Безпалько, О. Білецький, О. Білик, М. Бойченко, Л. Ваховський, Л. Гармаш, В. Глухих, Н. Грищенко, М. Євтух, Х. Жунсі, О. Заболотна, А. Капська, О. Караман, Н. Коляда, С. Коношенко, І. Кривошاپко, В. Курило, С. Курінна, С. Омельченко, В. Поліщук, Л. Пономаренко, О. Рассказова, А. Рижанова, Л. Романовська, С. Савченко, Н. Столярова, А. Фурман, С. Харченко, І. Чистякова) та зарубіжні (С. Барнетт (S. Burnett), Дж. Беррі (J. Berry), Н. Долбі (N. Dolby), Б. Кім (B. Kim), Ю. Кім (U. Kim), Г. Колеман (H. Coleman), М. Кросслі (M. Crossley), Т. ЛаФромбоз (T. LaFromboise), С. Лісгаард (S. Lysgaard), С. Пауер (S. Power), Р. Редфілд (R. Redfield), Дж. Рід (J. Read), В. Уебб (V. Webb)) вчені збудували теоретичну і практичну межі системи адаптаційної підготовки іноземних студентів, яка включає не тільки розробку відповідного методологічного інструментарію, а й системоутворювальних елементів (нормативно-правове регулювання, технічна база тощо) з боку державних інститутів і закладів освіти.

Проаналізовано наявну джерельну базу соціально-педагогічного та соціально-психологічного характеру, що дозволило нам розподілити наукові студії за наступними напрямками: поняттєво-категоріальний, підготовки іноземних студентів, соціально-психологічного консультування, полікультурних та інформаційних технологій (для аналізу наукових студій українських дослідників); термінологічний, проблемно зорієнтований, компетентнісно-формульвальний, адаптаційний, соціально-психологічний, лінгвокомунікаційний, напрям соціально-педагогічної проблематики (для аналізу досліджень зарубіжних вчених).

Розвиток соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як системи стимулював удосконалення трактувань фундаментальної термінологічної основи для поділу понять, що перебувають у єдиній системі, але мають певні відмінні характеристики. Сутність цієї основи становлять такі поняття: *толерантність* (надання можливості для представників інших країн та культур виконувати соціально-академічну діяльність у країні перебування); *соціалізація* (процес формування соціокультурних навичок, спрямованих на здатність особистості виконувати міжособистісну взаємодію у новому соціумі); *культура* (є усталеною системою значень, норм, положень тощо, які надають певній групі людей визначати себе як особистостей, які належать до того чи того культурного шару); *соціальне взаєморозуміння* (здатність проводити міжособистісну та комунікаційну діяльність з іншими особами, чії культурні принципи і поведінкові норми мають відмінності, в певних випадках істотні, від принципів іноземного студента); *іноземний студент* (особа, що проходить навчання та інколи потребує соціально-педагогічного супроводу у країні, громадянином якої вона не значиться); *інтернаціоналізація* (процес, який має на увазі вибудовування постійних зв'язків між студентами та закладами освіти з різних країн і регіонів, що вимагає відповідної матеріально-технічної інфраструктури та методологічного супроводу); *самоефективність* (переконання особистості у своїй здатності ініціювати та виконувати конкретні дії для досягнення поставлених цілей);

інкультурація (процес, у межах якого людина зберігає свої корінні культурні принципи при тривалому перебуванні в новому культурному середовищі); *акультурація* (процес, за допомогою якого особистість здатна пристосуватися до норм і принципів, які визначає домінуюча культура); *інтеграція* (об'єднання представників різних національностей у єдиний соціум, де кожна особистість постає в якості повноцінної одиниці); *асиміляція* (процес занурення студентів у соціальне або академічне середовище); *культурна маргінальність* (поділ сприйняття особистістю нової культури за інкапсульованою та конструктивною формами); *коригування* (внесення культурно спрямованих змін, унаслідок проведення заходів соціально-психологічного й академічного типу, що сприятиме трансформаційним перетворенням з боку культурного світогляду іноземного студента); *адаптація* (виконання певних заходів підготовчого характеру, що сприяють розвитку мовних, соціокультурних, міжособистісних та інших навичок, спрямованих на становлення здатності вибудовування контакту з представниками інших соціокультурних груп); *культурний шок* (зіткнення особистості іноземного студента з новими культурними особливостями, що призводить до внутрішньоособистісних змін, які часто мають негативні наслідки для академічної та соціальної діяльності); *соціальна децентралізація* (вибудовування міжособистісних зв'язків з представниками не тільки домінуючої в конкретному соціумі культури, а й представниками інших держав, що мають відмінні соціокультурні характеристики); *соціально-педагогічний супровід* (підготовка особистості іноземного студента до міжкультурної та міжособистісної взаємодії, використовуючи при цьому заходи соціально-психологічного, лінгвістичного, соціального, академічного та культурного характеру, які створюються й розвиваються за безпосередньої підтримки закладів освіти, НКО, державних структур тощо та спрямовані на розвиток і саморозвиток індивіда з метою його професіоналізації в сучасних глобалізованих умовах).

Для досягнення поставленої мети дослідження був розроблений методологічний інструментарій, конструкція якого ґрунтувалася на двох позиціях:

емпірично-індуктивній, що складається з дескриптивного і описового методологічного знання (застосована для виконання дослідження ретроспективного характеру) та аксіоматично-дедуктивній, що складається з прескриптивного і нормативного методологічного знання (дозволила вибудувати модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США). Виявлення цих позицій зумовило визначення підходів (системний, культурологічний, історичний, гуманістичний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, праксеологічний) і принципів (об'єктивності, детермінізму, оптимальності, етичний принцип, суміщення цілісного і аспектного підходів, опису – пояснення – прогнозування) дослідження. У дослідженні було застосовано комплекс методів, як-от: (загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, конкретизація, системний аналіз, діалектичний) та методи професійно спрямованого характеру (індуктивно-дедуктивний, метод моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний)).

Отже, вивчення процесу становлення та розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів неможливо без формування теоретичної основи, що включає трактування понятійної бази з психолого-педагогічного погляду та розробку методологічного апарату.

Основні результати дослідження за першим розділом дисертації представлено в таких публікаціях автора: [640; 645; 652; 654; 655; 658; 665; 670; 676–680; 686; 688].

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У цьому розділі іноземних студентів розглядаємо як окрему соціальну групу в академічному та соціокультурному просторі США (підрозділ 2.1); досліджено принципи та функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти США (підрозділ 2.2); етапи становлення та розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у вищій освіті США (підрозділ 2.3.).

2.1. Іноземні студенти як окрема соціальна група в системі вищої освіти США

Іноземні громадяни, які беруть участь в освітній системі іншої держави, стають, таким чином, іноземними студентами, що передбачає постійне знаходження в культурному просторі іншого соціуму. Тому особа іноземного студента може бути досліджена в різних площинах у якості об'єкта соціально-педагогічного супроводу. Різним питанням роботи з іноземними студентами присвячено наукові студії таких українських дослідників, як О. Білик [61], Р. Вайнола [115], М. Васильєва [123], Г. Васянович [126], О. Вечерок [133], О. Вихрущ-Олексюк [136], В. Груцяк [193], В. Гуменюк [201], Х. Діхуа [226], А. Рижанова [570], І. Семененко [608], І. Сладких [630], І. Христенко [789], С. Чжефу [805] та ін. Грунтуючись на результатах їх досліджень, зазначаємо, що на іноземного студента в країні, де він навчається, впливає низка **чинників**, зокрема: мотиваційно-зовнішній, мотиваційно-внутрішній, проблемно-адаптаційний, аналітично-адаптаційний, інтернаціональний (полікультурний), консультаційний.

Збільшення кількості іноземних студентів у США поставило перед консульантами коледжів та університетів нові завдання, для вирішення яких необхідно бути більш сприйнятливим до культури та враховувати потреби таких студентів у процесі побудови соціальних взаємин ефективного типу [1287]. Потреби пов'язані з тим, що іноземні студенти, знайомлячись з новими культурами, стають жертвами «культурного шоку» та починають свою боротьбу за соціальне визнання [1684]. Тому для подолання такого роду негативних наслідків використовується система соціально-педагогічного супроводу, спрямована виключно на іноземного студента як об'єкта процесу підготовки, тобто формування навичок взаємодії з представниками інших культур створює явище інтернаціоналізації. Загалом, розглядаючи проблему акультураційних потреб іноземних студентів у проведенні міжособистісної взаємодії, необхідно звернути увагу на праці таких дослідників, як-от: Й. Ліу (Y. Liu) та Й. Донг (Y. Dong) [1480].

Варто розуміти, що одним з головних елементів розвитку освітньої інтернаціоналізації є мотивація громадян інших країн до навчання за кордоном. Але такого роду мотивація може мати два спрямування. Першим ми можемо виокремити *мотиваційно-зовнішній* чинник, що сприяє мотивуванню освітніх закладів до залучення іноземних студентів у свою систему та проведення відповідного соціально-педагогічного супроводу.

Так, згідно з висновками С. Мергінсона (S. Marginson), «глобальна вища освіта виробляється та споживається в рамках всесвітньої університетської ієрархії ... часто потоки людей, капіталу та знань ... необхідні для глобальної конкуренції» [1502, с. 35]. Отже, іноземні студенти дозволяють закладам вищої освіти безпосередньо впливати на світові рейтинги закладів освіти, збільшуючи чисельність студентів з інших держав. Тому в умовах конкуренції (зокрема серед провідних освітніх установ) важливим є використання такого елемента, як студенти з інших країн.

Необхідно враховувати також, що іноземні студенти, крім іншого, є потенційними іммігрантами до Сполучених Штатів у майбутньому (залучення іммігрантів, а також іноземних студентів, які після закінчення навчання можуть отримати робоче місце в країні навчання, є методами, що широко використовуються країнами задля збільшення кількості професійних робочих кадрів. Економічна конкурентоспроможність Сполучених Штатів залежить від кваліфікованих робітників, частина яких була іноземними студентами, які проходили навчання в країні та прийняли рішення розпочати в ній свою трудову діяльність [1144]). У разі, якщо вони здобудуть достатній рівень освіти та перспективи професійного зростання, вони можуть прийняти рішення вийти на ринок праці США. Глобалізований світ передбачає постійну конкуренцію за збереження в себе й залучення до своєї країни фахівців та професіоналів у різних сферах, що Т. Гібб (T. Gibb) та Дж. Уолкер (J. Walker) визначили як «глобальну війну за таланти» [1216, с. 389]. Отже, іноземні студенти відіграють важливу роль у підвищенні конкурентоспроможності США у сферах наукових досліджень, технологій та інновацій. У той час як більшість громадян США вважають за краще навчання у сферах бізнесу та права, іноземні студенти (особливо це стосується представників Індії та Китаю) віддають перевагу напряму STEM (наука, технологія, інженерія, математика) (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) [1616].

Зі свого боку, К. Жао (C. Zhao), Г. Кух (G. Kuh) та Р. Каріні (R. Carini) вказують, що іноземні студенти впливають на розвиток принципів культурного розмаїття в закладах освіти США [1994], а це, урешті-решт, за думкою таких дослідників, як Е. Песвен (A. Paswan) та Г. Генеш (G. Ganesh), підвищує репутацію американських університетів та коледжів [1629]. Додамо, що не тільки в культурному аспекті полягає перевага співпраці з іноземними студентами. Так, використання підготовчих програм (що передбачає їх регулярне вдосконалення, доповнення та інтеграцію з академічною програмою основного навчання) впливає на розвиток матеріально-технічної бази закладу освіти та системи супроводу

студентів з інших країн. Крім того, завдяки соціальній взаємодії між американськими та іноземними студентами студенти США знайомляться з принципами незнайомої для себе культури, своєю чергою, іноземні студенти вивчають культурні особливості Сполучених Штатів. Отже, такого роду соціалізація передбачає взаємодію між іноземними студентами з різних країн, що, урешті-решт, призводить до взаємозіткнення кількох культур та розширення культурного розмаїття [855; 1876].

На противагу мотиваційно-зовнішньому чиннику ми можемо виділити *мотиваційно-внутрішній*, що характеризується розумінням студентом можливості особистісного розвитку та вдосконалення певних компетенцій.

Так, згідно з висновками таких учених, як С. Берден (S. Berdan), Е. Гудмен (A. Goodman), К. Тейлор (C. Taylor) [977], Л. Трен (L. Tran) і Т. Ву (T. Vu) [1871], навчання в інших країнах підвищує рівень самосвідомості, зміцнює впевненість у собі та незалежність, розширює світогляд, підсилює міжкультурну компетенцію, сприяє покращенню соціалізації, надає переваги для подальшого кар'єрного зростання (О. Фетокі (O. Fatoki) [1175]), а також може надати допомогу в покращенні мовних навичок або ж у вивченні іноземної мови.

У зв'язку з викладеним вище, чинниками, що, за висновками таких дослідників, як Г. Вересте (H. Varasteh), Е. Мерзукі (A. Marzuki) та С. Ресуліменеш (S. Rasoolimanesh), впливають на рішення іноземних студентів проходити навчання в іншій країні є [1902]: (див. додаток Е.1):

1. Вік.
2. Сімейний стан.
3. Національність.
4. Джерело фінансової підтримки.

Разом з тим розглянемо визначення ключових детермінантів, що впливають на вибір місця навчання іноземних студентів. Для цього звернемося до результатів дослідження вчених (М. Беїне (M. Beine), Р. Ноел (R. Noël), Л. Регот

(L. Ragot) [964]; Дж. Лі (J. Li), Ф. Лью (F. Liu), Дж. Рохас-Мендес (J. Rojas-Méndez) [1475]), які визначають такі чинники (див. додаток Е.2):

1. Якість освіти.
2. Плата за навчання та проживання.
3. Ринок праці.
4. Безпека.

Як уже підкреслювали вище, однією з рушійних сил для іноземних студентів в питанні вибору місця навчання є необхідність вивчення мов, наприклад англійської, що можливо при навчанні в англомовних країнах [1064]. Це пояснює високий відсоток іноземних студентів у таких країнах, як США [1313], Австралія [1627] та Канада [1107; 1655; 1794]. Але ці країни також приймають велику кількість іноземних студентів з таких країн, як Китай, Індія та Південна Корея, які не є англомовними. Тому на мобільність студентів також впливають політичні та демографічні зміни в їх країнах, що формують політику урядів щодо іноземних студентів. Загалом дослідженням особливостей, притаманних феномену студентської мобільності, присвячено наукові доробки таких учених, як Г. Бейкер (G. Baker), К. Хоукінз (K. Hawkins) [937], Е. Бенхафаед (A. Benhafaiedh) [969], С. Біч (S. Beech) [961; 962], Л. Вербик (L. Verbik), В. Ласановські (V. Lasanowski) [1903], Г. Де Віт (H. De Wit), Л. Рамблі (L. Rumbley) [1128; 1129], Дж. Найт (J. Knight) [1420], П. Реххурем (P. Raghuram) [1414], К. Тремблей (K. Tremblay) [1873], Е. Фіндлей (A. Findlay), Р. Кінг (R. King), Ф. Сміт (F. Smith) [1179], Р. Чоудаха (R. Choudaha) [1069], Р. Шілдз (R. Shields) [1759] та ін.

Крім того, деякі країни проводять політику, що стимулює студентів проходити навчання на своїй Батьківщині [976]. На противагу такого роду ініціативам, стипендіальна програма, наприклад, Саудівської Аравії, заохочує своїх громадян навчатися за кордоном, зокрема у США [1825].

Загалом міжнародна міграція з освітньою метою є складовою частиною світової системи переміщення кваліфікованих кадрів [987; 1710] та має

психологічне мотиваційне підґрунтя [690]. Іноземні студенти входять до числа осіб, які беруть активну участь у різних програмах, що дозволяють здобути середню освіту, а також пройти навчання в бакалавраті, магістратурі, а також стати частиною програм з підготовки фахівців.

Відповідно до цього виникає питання щодо причин, які стають мотивувальними в рішенні продовжити навчання за кордоном. Серед головних можна виділити: високий рівень надаваних знань; наявність культурного середовища, що позитивно ставиться до представників інших культур, а також відкритий ринок праці. У зв'язку з тим, що США змогли ефективно застосовувати всі названі чинники в практичному напрямі, ця держава на сьогоднішній день є місцем навчання найбільшої кількості іноземних студентів порівняно з іншими країнами, наприклад, у 2017 році з усіх іноземних студентів, які навчалися в різних країнах світу (4,6 мільйонів), на Сполучені Штати припадало 1,1 мільйона. Проте зазначимо, що збільшення кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти США не вплинуло істотно на т.зв. студентську мобільність серед американців. Так, кількість таких студентів скоротилася з 28% у 2001 році до 24% – у 2017. Зниження кількості іноземних студентів після 2001 року підтверджується також у доповіді Джорджа Е. Скотта (George A. Scott) «Стратегії США та інших країн для залучення та фінансування іноземних студентів» (United States' and Other Countries' Strategies for Attracting and Funding International Students) [1743, с. 2]. У цей самий час відбулося практично подвоєння числа студентів з інших країн, що бажають навчатися у США [1596].

У більшості випадків іноземними студентами у США є громадяни країн, що розвиваються. До такого ж висновку дійшли також М. Джексон (M. Jackson), С. Рей (S. Ray) та Д. Байбел (D. Bybell), а саме, що іноземні студенти у Сполучених Штатах є представниками різноманітності у зв'язку з тим, що вони прибувають з країн «з різним рівнем економіки» [1370, с. 17]. Зростання статків у громадян таких державах передбачає зростання вимог до внутрішньої системи вищої освіти, але недостатнє матеріально-технічне оснащення та низький рівень

місцевих закладів освіти стають причинами пошуку інших країн для проходження навчання [1064]. Так, Г. Гезен (H. Hazen), Г. Ельбертс (H. Alberts) [1288] та Й. Вон (Y. Kwon) [1436] висловлювали думку, що збільшення числа студентів у США пов'язано з бажанням створити більш успішну кар'єру в майбутньому (що потребує більш якісних знань), а також отримати відповідний досвід, який може позитивно вплинути на працевлаштування. Загалом простежується безпосередній взаємозв'язок між збільшенням кількості бажаючих (які також потребують адаптаційної підготовки) здобути освіту у ЗВО США та якістю не тільки програм, безпосередньо пов'язаних з академічною діяльністю, а й заходів, що сприяють отриманню досвіду проведення міжособистісного та міжкультурного спілкування, що потрібно в сучасному глобалізованому світі, і формується безпосередньо в процесі акультурації, який є складовою частиною соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Звернемося також до твердження такої дослідниці, як Е. Урбан (E. Urban), що студенти з інших країн прагнуть проходити навчання саме в США у зв'язку з тим, що міжнародна освіта надасть можливість не тільки формуванню дещо іншого ставлення до обраної спеціальності, але і здобуттю освіти, більш спрямованої на практичну діяльність, а не тільки лише засвоєння теоретичного матеріалу, а також особистісне вдосконалення та вміння вибудовування міжкультурних взаємозв'язків [1890, с. 153]. Відзначимо, що такого роду прагнення можуть знайти своє місце в підготовчому процесі, пов'язаному з адаптацією до нового соціокультурного середовища, у рамках якого при отриманні знань щодо особливостей інших культур особистість буде здатна проводити діяльність відповідно до своєї спеціалізації, тобто буде мати можливість розгляду її з іншого ракурсу, з використанням знань щодо культурних особливостей.

Розглядаючи ці особливості, доходимо висновку, що прагнення іноземних студентів, які навчаються у США, можна деякою мірою порівняти з очікуваннями американських студентів, які беруть участь у програмах з навчання за кордоном

та перебувають в інших країнах (переважно європейських), що дозволяє їм удосконалити знання іноземної мови, ознайомитися з особливостями іншої культури тощо. Проте слід ураховувати, що такого роду програми мають досить короткостроковий часовий відрізок, а також передбачають створення такого академічного та соціального середовища для американського студента, що передбачає підтримання тісного зв'язку зі своїми знайомими у США, а також обмежує їх безпосереднє контактування з представниками країни, яка приймає [878]. Це, насамперед, кардинально відрізняється від «звичайного студентства», яке не піддається впливу умов тих чи тих програм, наприклад, з обміну студентами. Отже, студент, який має можливість проведення щоденного міжособистісного контакту з представниками країни, яка приймає, має можливість більш якісного практичного розвитку навичок, що впливають на ефективність взаємодії. Тому в рамках системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США враховується саме підготовка до такого різновиду взаємодії – безпосередньо з представником іншого культурного середовища.

У зв'язку з викладеним вище варто розглянути дослідження, проведене такими вченими, як Е. Урбан (E. Urban) та Л. Палмер (L. Palmer), у рамках якого було опитано 249 студентів, з яких 64,5% мали вік від 18 до 26 років; 81% з яких перебували у Сполучених Штатах від одного до чотирьох років та представляли різні регіони та напрями навчання (див. додаток Е.3).

Так, згідно з цим опитуванням, мотиви до навчання саме в закладах освіти США представимо на рис. 2.1 (у порядку зменшення) [1890, с. 159] (див. рис. 2.1).

Варто також пам'ятати, що «певні універсальні мотиви можна знайти в представників різних культур і такі мотиви будуть більшою мірою переважати в представників певних культур. Ці мотиви впливають на вибір людей або те, як вони будуть діяти при бажанні вчитися за кордоном» [1727, с. 32]. Отже, отримані дані дозволяють зробити висновок, що найбільш актуальним мотивом навчання у США є особистісне вдосконалення, що полягає у формуванні та розвитку

навичок, які забезпечать можливість мати конкурентні переваги на ринку праці сучасного глобалізованого світу та включає володіння навичками міжкультурної взаємодії та вмінням вибудовувати міжособистісні контакти, застосовувати елементи нестандартного мислення тощо (див. додаток Е.4).

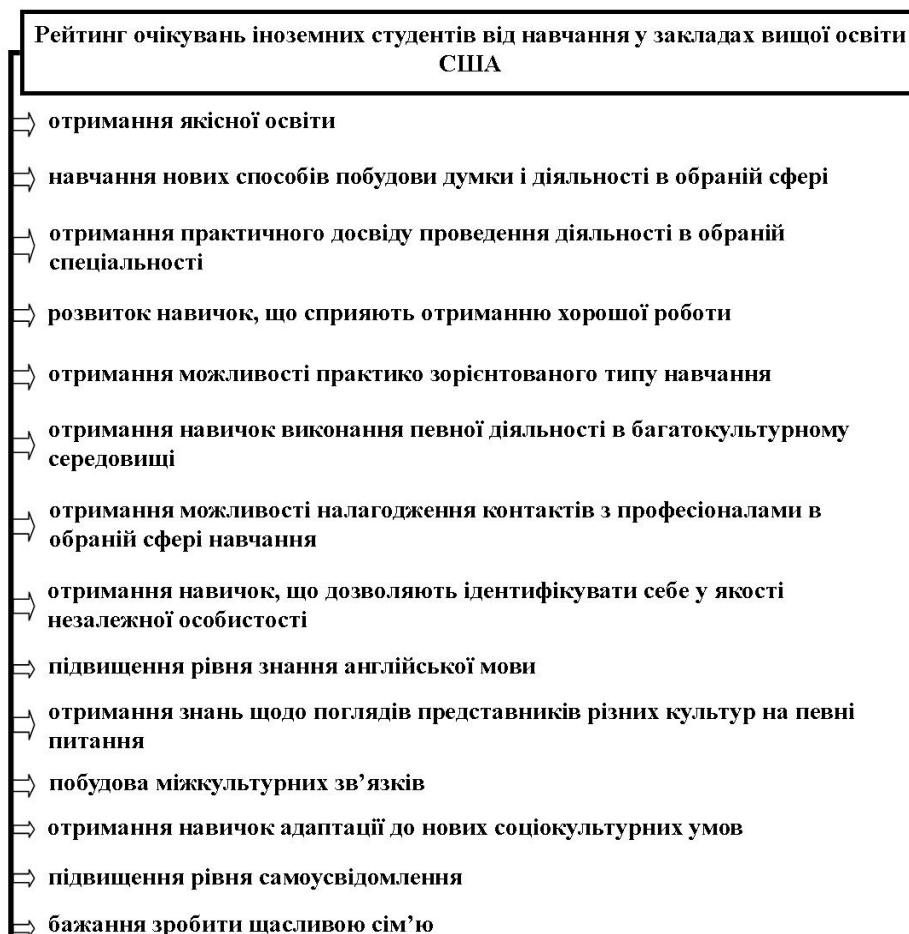


Рис. 2.1. Рейтинг очікувань іноземних студентів від навчання в закладах вищої освіти США

Отже, мотиваційно-внутрішній чинник актуалізується при дослідженні прагнення іноземного студента розвинути себе в якості професійної особистості. Тому вибір закладу вищої освіти і країни навчання базується саме на пошуку можливості забезпечити розвиток внутрішнього потенціалу.

Наголосимо, що іноземний студент стає об'єктом соціально-педагогічного супроводу, причиною якого можна вважати труднощі, актуальні при взаємодії з

новим культурним середовищем і в соціальному, і в академічному просторах. Отже, третім чинником ми виділяємо *проблемно-адаптаційний*.

Зазначимо, що студентам необхідно адаптуватися не тільки до нового закладу освіти та академічної системи, культури, а, що важливо, нової мови. Багато з них відчують себе ізольованими від соціального контакту з американцями та потребують допомоги, щоб пройти процес мовної адаптації через соціальні відносини [1428]. Але часто саме представники країни, яка приймає, не виявляють бажання співпрацювати з іноземцями в соціальному плані, вважаючи за краще культурну центричність свого оточення. Такого роду негативні аспекти також мають негативний вплив на успішність адаптаційного процесу [1289].

Для подолання негативного впливу культурної центричності використовується т.зв. взаємна акультурація, принцип якої розглядала Е. Трайс (А. Trice). Так, проведення взаємодії соціального плану між студентами країни, яка приймає (у нашому випадку – американцями), та іноземними студентами забезпечує взаємне вивчення культур та вибудовування можливостей контактування з представниками інших країн [1876].

Кінцевим підсумком такої взаємодії, за твердженням вченої, є або поєднання кількох культур (що передбачає взаємну інтеграцію культурних принципів та поведінкових норм), або розширення культурного розмаїття (що не передбачає взаємну інтеграцію, але сприяє активному створенню міжкультурних зв'язків для проведення ефективного міжособистісного контакту). На нашу думку, другий варіант культурної взаємодії, що передбачає лише розширення різноманітності культурних принципів, є кращим, якщо йдеться тільки про академічну взаємодію, що передбачає повернення учня до своєї країни після отримання освіти, тоді як перший варіант спрямований на більш тісну взаємодію культур та їх представників, що передбачає інтеграцію іноземного студента до американської культури та одночасно прийняття стороною, яка приймає,

культурних норм студента (що може використовуватися для подальшої діяльності особистості у Сполучених Штатах після закінчення процесу навчання).

Насамперед зауважимо, що іноземним студентам, які навчаються у закладах освіти США, важливо, щоб вони були включені до спільної діяльності з американцями, тому що такого роду соціальна підтримка складається з багатьох форм (друзі, одногрупники, церковні групи, консультування) та дозволяє таким студентам більш успішно справлятися з міжкультурні проблемами [1963]. Своєю чергою, ці форми можна розділити на дві підгрупи – спонтанні та сплановані. Так, проведення соціального контакту з друзями або однокурсниками з університету / коледжу є формами спонтанними, оскільки зазначені контакти не плануються заздалегідь та не розробляється відповідна програма, що передбачає таке спілкування в конкретну хвилину. Водночас процес консультування як елемент соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів передбачає наявність системи дій, які, безумовно, не повинні виконуватися в механізованому плані (тому що в такому випадку неможливий адаптаційний ефект), але мають розгорнутий план / програму, змісту якої необхідно дотримуватися [922; 1633].

Незважаючи на те, що багато проблем іноземних студентів пов'язані з рівнем сформованості та вмінням практичного застосування досвіду та знань, ЗВО США можуть з використанням бази консультаційних центрів зробити спроби вирішення труднощів та сприяти інтеграції студентів у соціальне та академічне середовище кампусу [1206]. Для цього потрібно, щоб освітні установи з'ясували, які перешкоди та складнощі є основними в рамках неможливості повноцінного досягнення іноземними студентами своїх цілей. Для цього важливе розуміння особистих цілей та професійних мотивів студентів, що дозволить спрямувати і студентські, і інституційні зусилля для виконання завдань з адаптації студентів [1890, с. 154 – 155]. Крім того, виявлення цілей та мотивів представників інших країн дозволить більш точно провести коригування програмного контенту, що використовується під час адаптаційної підготовки.

Варто також розуміти, що не тільки мовні перешкоди є проблемними елементами адаптаційного процесу. Одним з головних негативних чинників, що впливає також на психологічний стан особистості, можна вважати «культурну самотність» («cultural loneliness»), що становить форму самотності, яка проявляється у зв'язку з утратою звичного / рідного не тільки мовного, а й культурного фону і не зменшується при наданні особистості соціальної підтримки в країні, що приймає. Це призводить до того, що іноземні студенти часто шукають підтримки та встановлюють дружні стосунки зі своїми співвітчизниками [1630]. Ця особливість є суттєвою та потребує додаткового аналізу.

Так, на перший погляд, вибудовування певних соціальних взаємин зі своїми співвітчизниками (представленими студентами та звичайними громадянами) надає більшою мірою позитивний психологічний ефект на іноземного студента, який допомагає йому знову відчувати певний зв'язок з тим мовно-культурним середовищем, яке було ним залишено. Це підтверджено висновками таких дослідників, як Г. Іверсен (G. Iversen), про те, що «деяким студентам комфортніше знаходитись біля представників своєї рідної країни, тих, хто розмовляє тією ж мовою та має ідентичну культурно-історичну основу» [1367, с. 16], та К. Конг (K. Kong) – соціокультурна підготовка складається з навчання, що потребує взаємодії та перебуває під безпосереднім впливом соціального, культурного та історичного підґрунтя [1426, с. 48].

Проте подальший розгляд цього процесу (соціального зближення зі співвітчизниками в іншій країні) визначає низку питань. По-перше, чи буде мати місце процес акультурації при наявності кола спілкування, що складається зі звичного культурного середовища? Отже, може відбутися уповільнення адаптації, а в більш негативному випадку – втрата вже придбаного рівня пристосованості до нової культури. По-друге, чи буде існувати стимул проведення подальшої адаптації, якщо для неї нема достатньої необхідності, оскільки в повсякденному житті відбувається взаємодія з представниками звичної культури? Окремим питанням залишається академічний чинник, який може продовжити мотивування

іноземного студента, проте в разі його ігнорування відбудеться руйнування процесу супроводу вже на освітньому рівні, що призведе до подальшого розвитку проблем, які в результаті студент не зможе подолати, що призведе до невиконання завдань акультураційного процесу. Отже, налагодження соціальних зв'язків зі співвітчизниками в період активної адаптації може мати і позитивні, і негативні сторони.

Але адаптаційні проблеми не є кінцевим напрямом для іноземного студента. Для їх подолання необхідно використання дослідницько-аналітичних заходів та безпосередньо залучення його до підготовчої системи соціально-педагогічного супроводу. Тому наступним чинником є *аналітично-адаптаційний*.

Так, процес збільшення кількості студентів з інших держав вимагає проведення регулярних аналітичних заходів, що дозволять систематизувати великі обсяги інформації в статистичній площині. Однак, що важливо, влада Сполучених Штатів розпочала такого роду дослідження не в період, коли кількість представників інших держав стала перевищувати сотні тисяч осіб, а набагато раніше, а саме в 1919 році, коли був заснований Інститут міжнародної освіти (Institute of International Education), який продемонстрував, що міжнародний обмін студентами може мати визначальний вплив на глобалізаційні процеси, що прискорюються. Сьогодні Інститут є базою для основних освітніх та культурних програм, що підтримуються Державним департаментом США, окрім інших програм державного або корпоративного характеру. Одним з основних результатів досліджень Інституту є щорічний звіт, що надає достатню кількість інформації для розуміння масштабів іноземної освіти на території США. Так, у звіті, який має назву «Доповідь відкритих дверей 2020» (2020 Open Doors Report), зазначено, що у 2019 – 2020 навчальному році Каліфорнія стала штатом з найбільшою присутністю іноземних студентів (див. додаток Е.5). Друге та третє місця поділили штати Нью-Йорк і Техас [1605]. Отже, для дослідження соціально-культурних, лінгвістичних програм та заходів з соціально-психологічної підтримки іноземних студентів найбільш актуальними є заклади вищої освіти

саме цих штатів, що ми враховували при виборі університетів та коледжів для нашого дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу. Усього ж, згідно зі статистикою, протягом 2019 – 2020 навчального року у США навчалось 1,075,496 іноземних студентів [Там само] (що на 1,8% менше, ніж у попередній навчальний рік [1604]). Але якщо ми проаналізуємо статистику кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти США (період з 2008 – 2009 н. р. по 2019 – 2020 н. р.) [1595 – 1605], простежується постійне кількісне зростання (див. рис. 2.2). І якщо з 2008 – 2009 н. р. по 2014 – 2015 н. р. відбувалося і кількісне зростання іноземних студентів, і відсоткове (рік до року) (див. рис. 2.3), починаючи з 2015 – 2016 н. р., кількісне зростання студентів продовжилося, але розпочалося падіння відсоткового збільшення (рік до року), що призвело й до кількісного зниження іноземних студентів у 2019 – 2020 н. р., що стало свідченням необхідності проведення модернізаційних змін у системах агітації до вступу та передадаптаційної (пропедевтичної) діяльності у зв'язку з наявною тенденцією до зменшення кількості іноземних студентів (і в кількісному показнику, і у відсотковому (рік до року)).

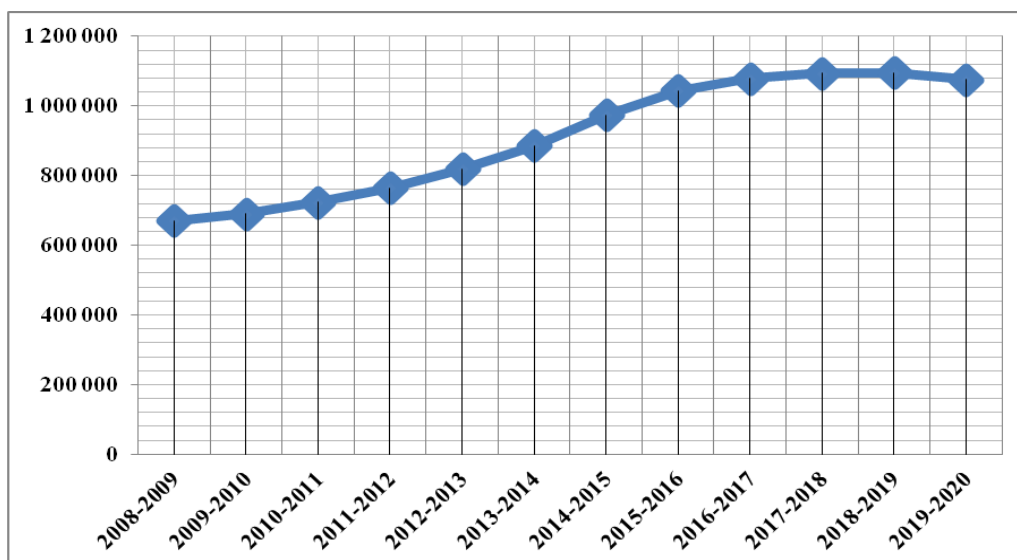


Рис. 2.2. Статистика кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти США (2008 – 2009 н. р. -2019 – 2020 н. р.)

Зменшення кількості іноземних студентів може бути пов'язано з кількома чинниками, як, наприклад, збільшення вартості навчання в закладах вищої освіти США, а також політика уряду, що ускладнює навчання та проживання громадян інших країн, а саме ймовірність затримки або відмови у видачі студентської візи тощо [952; 985; 1271; 1449; 1760; 1762], а також підвищення конкуренції за іноземних студентів з боку інших країн.

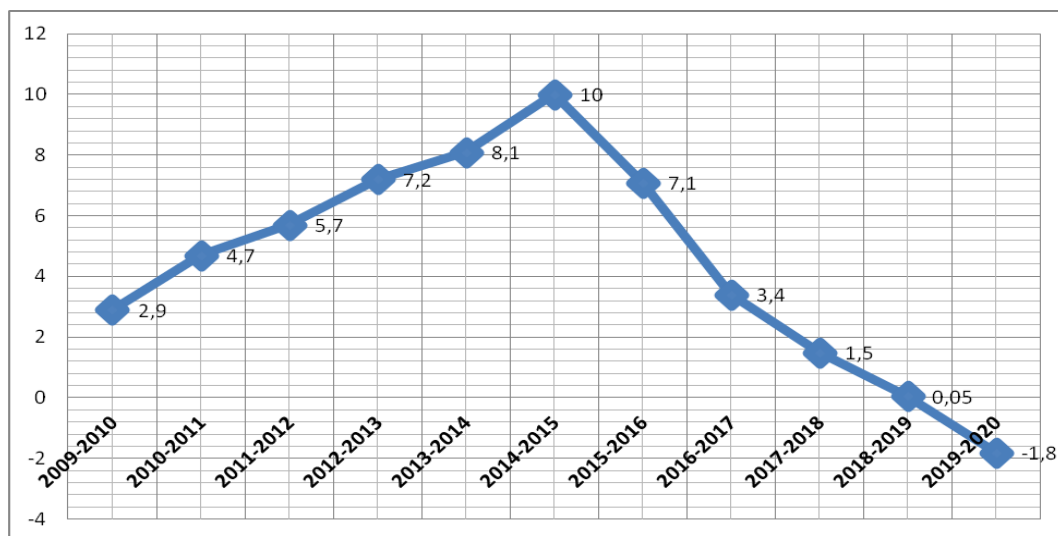


Рис. 2.3. Відсоткові показники кількості іноземних студентів у ЗВО США (рік до року) (2009 – 2010 н. р. -2019 – 2020 н. р.)

Наслідки освітньої політики у Сполучених Штатах можна простежити також у студіях таких учених, як Г. Гарсія (H. García) та Л. Віллареал (L. Villarreal) [1204].

Загалом найбільша кількість студентів прибуває до Сполучених Штатів з Китаю (34,6% від загальної кількості) та Індії (18%) (див. додаток Е.6), далі йдуть Південна Корея, Саудівська Аравія, Канада, В'єтнам, Тайвань, Японія, Бразилія, Мексика, Нігерія, Непал, Іран, Великобританія, Туреччина, Німеччина, Бангладеш, Франція, Кувейт, Індонезія, Іспанія, Пакистан, Колумбія, Малайзія, Венесуела, решта представляють інші держави. Згідно зі статистикою відсоткової кількості іноземних студентів у США (рік до року) при порівнянні 2018 –

2019 н. р. та 2019 – 2020 н. р. найбільший відтік іноземних студентів стосувався Саудівської Аравії, Венесуели, Малайзії та Кувейту; щодо Іспанії, Бангладеш, Бразилії та Нігерії, ці країни створили найбільший приріст іноземних студентів у США [1605, с. 1].

Але, незважаючи на істотний вплив на освітню систему країни, серед усіх студентів закладів вищої освіти Сполучених Штатів у 2019 – 2020 н. р. іноземні студенти склали лише 5,5% від загальної кількості [Там само, с. 1]. Найбільш популярними спеціальностями серед іноземців користувалися інженерія, математика та комп'ютерні науки, бізнес та менеджмент, соціальні науки тощо (див. додаток Е.7).

Слід ураховувати, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів створює комплекс питань різної спрямованості – від визначення рівня впливу таких студентів на країну, що приймає, і рідну, до проблем, пов'язаних з підготовчими програмами, спрямованими на запобігання та вміння керувати своїми навичками міжкультурної взаємодії при проблемних та нестандартних ситуаціях. Крім того, згідно з висновками такої дослідниці, як К. Пендіт (К. Pandit), іноземні студенти відіграють важливу роль у підвищенні рівня світової конкурентоспроможності США у сферах наукових досліджень, технологій та інноваційної діяльності. Так, громадяни США вважають за краще здобувати освіту у сферах бізнесу та права, водночас іноземні студенти, переважно з Індії та Китаю, віддають перевагу технологіям, інженерії, математиці тощо [1616]. Відповідно, Сполучені Штати зацікавлені в залученні найбільш перспективних студентів до свого ринку праці після закінчення навчання, а для цього необхідно, щоб студент був адаптований до нової культури в процесі вже подальшої професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що соціально-педагогічний супровід іноземних студентів, маючи статус підготовчого процесу, є певним набором навчальних програм, завдання в яких спрямовані на формування й розвиток тих чи тих навичок, система супроводу є частиною інтернаціоналізації, основний акцент якої

спрямований, згідно з висновками таких учених, як В. Кліффорд (V. Clifford) та К. Монтгомері (C. Montgomery) [1080], на постійне перетворення навчальних програм, що необхідно з причини змін, які постійно проходять у глобальному соціокультурному середовищі. Зважаючи на те, що іноземний студент є головною дійовою особою, на якого і спрямована система супроводу закладів вищої освіти США, важливим є використання в підготовчих програмах та навчальних планах аспектів міжнародного характеру, що має дозволити говорити про програми, у рамках яких використовуються заходи, спрямовані на роботу зі студентами певних культурних груп.

Згідно з цим система соціально-педагогічного супроводу має метою створення занять та підготовчих курсів, які повинні задовольняти потребам іноземних студентів, що складаються з певних проблемних ситуацій, з якими студенти стикаються на практиці при безпосередній взаємодії з новим соціокультурним середовищем. Так, Й. Гуо (Y. Guo) та С. Гуо (S. Guo) у рамках своїх досліджень виявили, що деякі студенти з інших країн «відчували малу кількість ресурсів, пропонованих викладачами під час освітнього процесу, які були б безпосередньо пов'язані з їхнім досвідом» [1268, с. 859] та визначалися б у якості соціальних [923]. Отже, доходимо висновку, що підготовчі програми не в повному обсязі і не завжди відповідають вимогам та потребам іноземних студентів (див. додаток Е.8). Особливо це виокремилось після початку пандемії COVID – 19, у результаті чого стали актуальними нові підходи до адаптації іноземних студентів, чому присвячено студії таких дослідників, як: Г. Уїдодо (H. Widodo), С. Фердінсья (S. Ferdiansyah) та Л. Фрідані (L. Fridani) [1938]. Питання видозмінення підготовки іноземних студентів ми розглянемо в наступному розділі.

Проведені аналітичні заходи та адаптація до нового соціуму зумовлює залучення іноземних студентів в академічний та суспільний простір і закладу освіти, і громади. Отже, актуальним завжди є *інтернаціональний (полікультурний) чинник*, у рамках якого відбувається тісна взаємодія

представників різних культур. Але спершу для розуміння сутності цього чинника ми маємо дослідити поняття «інтернаціоналізація» та «інтернаціоналізація освіти». Для цього звернемося до Словника української мови, у якому інтернаціоналізація характеризується як «визнання чого-небудь інтернаціональним, міжнародним, вільним для користування всіх народів (держав)» [66, с. 38]. Своєю чергою, Вищий орган виконавчої влади Європейського Союзу - Європейська Комісія – зазначає, що «інтернаціоналізація розуміється як процес на різних рівнях (глобальний, інституційний та індивідуальний), що інтегрує міжнародний вимір у всі інституційні сфери» [1441, с. 9]. Отже, зважаючи на наведені характеристики, визначаємо інтернаціоналізацію в якості *багаторівневої системи komponування різноспрямованих соціокультурних особливостей індивіда в глобальний, інституційний та індивідуальний простір.*

У нашому випадку важливим є визначення більш конкретизованої похідної від «інтернаціоналізації», а саме інтернаціоналізації освіти. Так, О. Нітенко зазначала, що «інтернаціоналізація освіти є одним із чинників становлення глобального простору вищої освіти й класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація навчальних курсів, міжнародних програм тощо)» [447, с. 206]. Такої ж думки дотримувалася вітчизняна науковиця В. Триндюк, яка зазначала, що «виокремлюють два вектори академічної мобільності: *зовнішній*, який спрямований на інтеграцію у міжнародний освітній простір, на розвиток міжнародних зв'язків вітчизняних вишів; *внутрішній* – на розвиток міжуніверситетських зв'язків» [747, с. 43].

Водночас Т. Джібін (T. Jibeen) та М. Хан (M. Khan) зауважили, що «визначення інтернаціоналізації вищої освіти стосується процесу інтеграції міжнародного або міжкультурного аспекту у навчальні, дослідницькі або службові функції» [1383, с. 196], а К. Кріжан-Мітра (C. Crişan-Mitra) та Е. Борса (A. Borza) дійшли висновку, що «інтернаціоналізацію вищої освіти ... слід

розуміти як процес інтеграції міжнародного міжкультурного або глобального виміру в основні функції системи освіти» [1098, с. 187].

Отже, ґрунтуючись на наведених визначеннях, розуміємо «інтернаціоналізацію освіти» як дворівневий процес міжнародного освітньо спрямованого співробітництва, що складається з розвитку академічного обміну між закладами освіти та країнами, а також інтеграції стандартів з розробки та впровадження програм підготовки студентів у національну систему певної країни, що робить її частиною глобальної (інтернаціоналізованої) мережі надання освітніх послуг.

Інтернаціоналізацію варто поділити на два складники, а саме: інтернаціоналізацію кампусу (процес першого рівня) та інтернаціоналізацію освітньої програми з підготовки іноземних студентів (процес другого рівня). Для розуміння всього напрямку необхідно більш докладно розглянути окреслені складники системи (див. рис. 2.4), які не можуть існувати саме без іноземного студента.

Своєю чергою, Б. Вехтер (B. Wächter) визначає інтернаціоналізацію як «таку, що виходить за межі мобільності та робить сильний акцент на викладанні, навчанні і створенні обстановки культурного розмаїття» [1914, с. 6]. Отже, інтернаціоналізація кампусу відбувається, в першу чергу, не завдяки збільшенню кількості іноземних студентів, а при більш тісній їх взаємодії з місцевими студентами, а також поглибленні академічної мобільності, що створює певну систему, в основі якої діють кілька напрямів, кожен з яких представляє важливий складник успішної академічної та соціальної діяльності студента з іншої країни. Такого роду напрями, що підтверджено висновками такого дослідника, як Б. Вехтер (B. Wächter), можна охарактеризувати як освітньо-культурний та лінгвістичний (що дозволяють говорити про підвищену увагу на викладання, навчання (зокрема комунікаційні навички та вміння проводити ефективне спілкування іноземною мовою) та розвиток культурного розмаїття в освітньому

середовищі шляхом підтримки традицій, притаманних студентам з різних держав).

Отже, ми можемо говорити, що основою інтернаціоналізації кампусу є система соціально-педагогічного супроводу особистості як необхідна умова соціалізації індивіда в новому середовищі. Водночас Н. Гаррісон (N. Harrison) доходить висновку, що «інтернаціоналізація передбачає демократизацію більшою мірою, ніж це могло бути при географічній мобільності» [1283, с. 414]. Отже, розглядаючи іноземного студента в рамках системи соціально-педагогічного супроводу США, відзначимо, що розуміння географічної мобільності, яка передбачає переміщення студентів між країнами (обмін студентами), не в повному обсязі можна розуміти як інтернаціоналізацію.

Так, географічне переміщення без участі в процесах супроводу не може бути визначено як інтернаціоналізація кампусу. У такому випадку більш точним є визначення «збільшення чисельності іноземних студентів». Проте кількість представників інших країн не впливає на саму сутність процесу інтернаціоналізації, який має у своїй основі систему супроводу студентів, що полягає в необхідності розвитку важливих навичок та вмінь, використання й уміння управління якими дозволить говорити про здатність проводити якісно вибудовану взаємодію з представниками країни, яка приймає, що є важливим для Сполучених Штатів з огляду на велику кількість студентів, які є представниками інших культурних груп, тобто приносять із собою певні культурні традиції та норми, які необхідно або трансформувати, або адаптувати до місцевої культури, що дозволить уникнути можливих конфліктів культур.

Загалом інтернаціоналізація кампусу приносить істотну користь закладу освіти, не тільки, за твердженням такої вченої, як М. Бройнінг (M. Breuning), фінансову, а й культурну [1010], тому що ЗВО отримують можливість розвитку своєї матеріально-технічної інфраструктури у зв'язку з тим, що іноземні студенти вимагають дещо іншої взаємодії із закладом освіти.

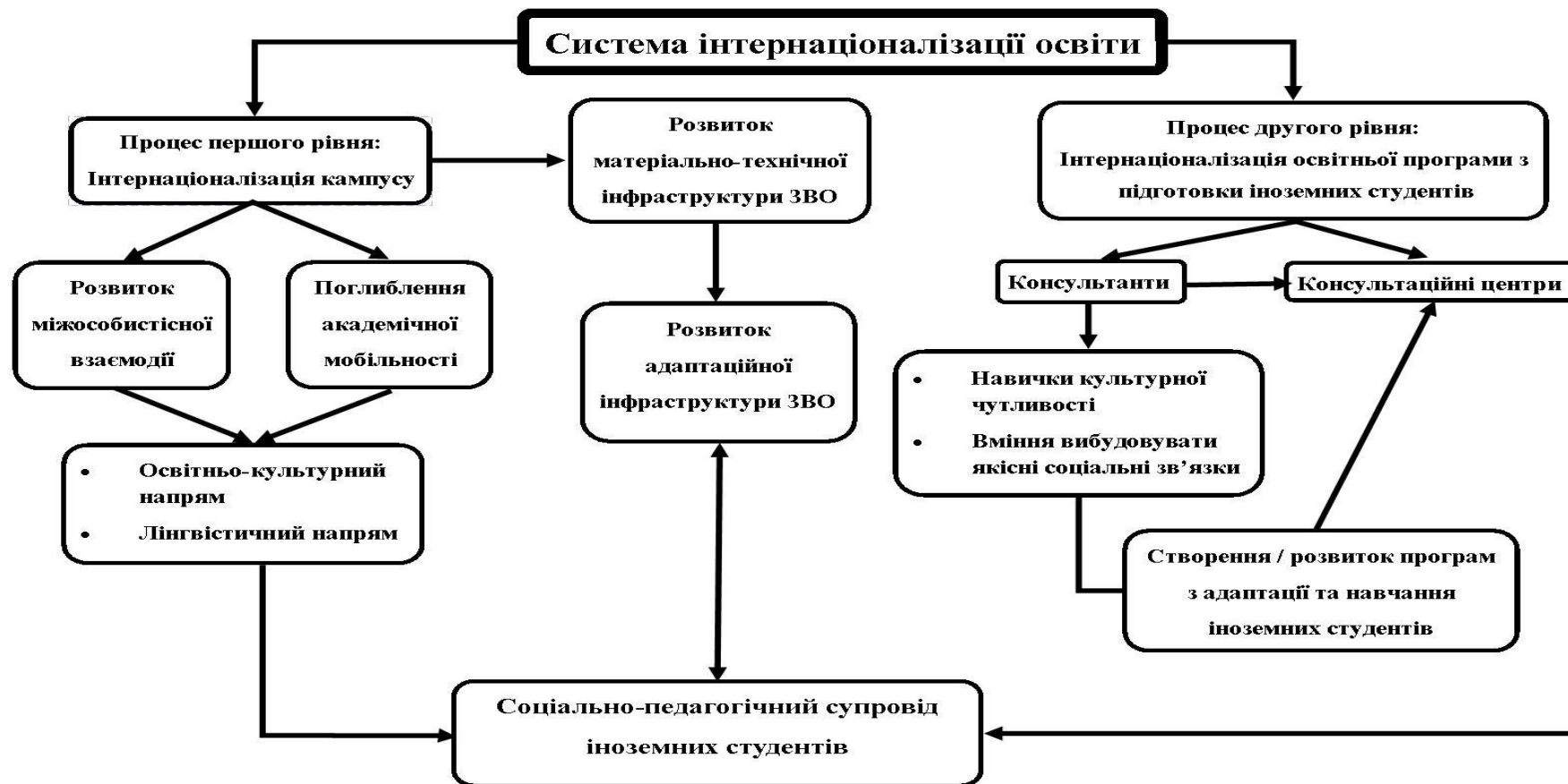


Рис. 2.4. Система інтернаціоналізації освіти

Але, на думку М. Бройнінг (M. Breuning), такого роду підтримка з боку закладів освіти є недостатньою. Так, соціокультурні труднощі, пов'язані із взаємодією з новим культурним середовищем, при недостатній підтримці з боку консультаційних центрів ускладнюють процес перебування та адаптації іноземних студентів у США.

Своєю чергою, К. Ёе (C. Yeh) та М. Інозе (M. Inose) стверджували, що для безлічі іноземних студентів ефективність міжособистісних взаємин, а також уміння проводити якісний комунікаційний контакт впливають на досвід, який вони отримують у рамках вищої освіти Сполучених Штатів, що, зі свого боку, є чинником проведення успішного академічного процесу та можливості виконання соціального коригування [1970], яке необхідне при трансформації своїх культурних норм та поведінкових принципів у період адаптації. Безумовно, всі зазначені чинники неможливо застосувати до всіх іноземних студентів у США. Так, «іноземні студенти із англомовних країн менше відчують акультураційний стрес порівняно зі студентами з Азії, Африки та Латинської / Центральної Америки» [1294, с. 24], тому студенти, наприклад із Західної Європи, що мають навички володіння англійською мовою, матимуть переваги перед студентами з Китаю, для яких англійська не є рідною мовою (на відміну від тієї ж Великобританії).

Природно, не слід ураховувати в такому розгляді студентів, знання іноземної мови яких достатні для ефективної взаємодії – вони будуть мати меншу кількість культурних перешкод, що призведе до підвищення можливості налагодження контактів з представниками країни, яка приймає, отже, вони зможуть краще адаптуватися до нових соціокультурних норм [1876]. Отже, можна говорити про те, що умови навчання та перебування у США не є рівними для всіх іноземних студентів, оскільки визначальне значення має можливість найбільш швидкого проходження етапу культурного шоку завдяки знанню англійської мови. Саме тому для вирівнювання такого роду дисбалансу використовуються

підготовчі та консультаційні програми центрів, спрямовані на соціально-педагогічну підтримку студентів, які прибули з інших країн.

Отже, ми можемо простежити безпосередній зв'язок інтернаціоналізації кампусу з консультаційно-адаптаційними заходами, тобто з наступним напрямом. Але спочатку варто приділити увагу інтернаціоналізації навчальної програми, яка теж є частиною діяльності консультаційних центрів (П. Енг (P. Ang), П. Лайампаттон (P. Liamputtong) [894]).

Так, незважаючи на те, що такі дослідники, як М. Фостер (M. Foster) та Л. Андерсон (L. Anderson), указували на те, що «ми перебуваємо на шляху нашого розуміння інтернаціоналізованої навчальної програми, коли теоретики та практики тільки починають розуміти складну природу інтернаціоналізації навчальної програми» [1190, с. 1], ми повинні усвідомлювати, що історія переміщення іноземних студентів має глибоке коріння, однак саме специфіка підготовки такого роду студентів [1301], виділення іноземного учня як центральної фігури підготовчого процесу в закладах вищої освіти саме США вимагає розвитку в рамках збільшення кількості таких студентів в освітньому процесі. Узагалі зазначимо, що при вивченні теоретичних досліджень американських (і не тільки) учених, а також програм підготовки в рамках консультаційних центрів при університетах та коледжах можна дійти висновку, що робота саме зі студентом для його ефективної адаптації стала наслідком зростаючого протягом останніх десятиліть потоку студентів з-за кордону, які і стали причиною інтернаціоналізації освіти, кампусу й, урешті-решт, потребували проведення певних підготовчих дій. Так, при невеликій кількості іноземних студентів є можливість їх перебування в іншому соціокультурному середовищі без видимого негативного впливу на нього.

Зі свого боку, при великому потоці студентів незабезпеченість заходів акультурації матиме негативні наслідки, які будуть впливати на неможливість взаємодії різних культур та поведінкових традицій. Отже, потрібна адаптація, що призводить до розуміння важливості вибудовування підготовчої системи

супроводу іноземних студентів, яка повинна бути ефективною, а отже, мати у своїй основі курси, спрямовані на вирішення або запобігання різних проблемних ситуацій та конфліктів.

Саме тому задля подальшого розгляду ролі іноземного студента як об'єкта соціально-педагогічного супроводу в системі вищої освіти США ми повинні приділити увагу *консультаційному чиннику*, а саме ролі *консультантів та консультаційних центрів*, які безпосередньо взаємодіють з представниками інших держав у рамках підготовчих програм.

Зауважимо, що у випадку, якщо після закінчення навчання у ЗВО адаптація не матиме достатнього рівня, необхідно буде виділення додаткового часу для її впровадження вже після закінчення закладу освіти. Тому важлива якісна інтеграція особистості в нове культурне середовище саме на початковому періоді навчання, що дозволить вибудовувати ефективну взаємодію і з академічного, і соціального погляду до моменту, коли особистість повинна буде виконувати діяльність у якості фахівця. Тому роль консультаційних центрів є визначальною. Але для їх ефективної діяльності необхідна наявність якомога меншої кількості супутніх проблем. Так, збільшення кількості іноземних студентів, на думку таких дослідників, як Р. Хейз (R. Hayes) та Г. Лін (H. Lin), виявило проблеми, пов'язані з консультантами центрів соціально-педагогічної та соціально-психологічної підтримки закладів освіти, які повинні володіти навичками культурної чутливості, а також уміти вибудовувати якісні соціальні зв'язки, що сприятимуть ефективній взаємодії [1287].

Тому іноземні студенти сприяли створенню необхідності не тільки в спеціалізованих консультантах, а й у викладачах, здатних знайти відповідний підхід до представників інших культур. Усе це також безпосередньо впливає на розвиток закладів освіти, оскільки без модернізації ЗВО іноземні студенти, відчувши негативний вплив культурного шоку та необхідність вибудовування принципів соціального та академічного визнання, будуть неправильно зрозумілі з боку представників країни, яка приймає (до яких можна віднести студентів,

викладачів, консультантів, жителів громади та ін.), та самі неправильно зрозуміють своїх опонентів [1684]. Тому соціально-педагогічний супровід іноземних студентів відіграє ключову роль у можливості налагодження міжособистісних та міжкультурних зв'язків. Своєю чергою, особливість заснована на тому, що акультурація має взаємний ефект, коли не тільки іноземний студент адаптується до нової культури, а й американський студент адаптується до культури представника іншої країни, дозволяє говорити про вплив іноземних студентів на розвиток освітньої системи США.

Однією з основних проблем, на думку вчених (В. Россер (V. Rosser), Дж. Хермзен (J. Hermsen), К. Мамісешвілі (K. Mamiseishvili) та М. Вуд (M. Wood) [1713]), є те, що консультанти, які є виконавцями системи супроводу студентів, повинні проводити безліч видів діяльності, що безпосередньо не пов'язана з адаптацією студентів, наприклад, надання звітності, спостереження за виконанням студентами імміграційних правил тощо. Урешті-решт, консультанти часто отримують недостатньо часу власне для проведення консультивання або створення / розвитку програм, які б сприяли зменшенню негативних наслідків, викликаних труднощами адаптаційного періоду. До того ж, як з'ясували М. Олівас (M. Olivas) та К. Лі (C. Li) [1585], одна з основних проблем полягає в тому, що, прибувши в кампус, іноземні студенти, відчувши на собі вплив соціально-культурних труднощів, не завжди звертаються за допомогою до консультаційних центрів, на відміну від американських студентів, які прагнуть якомога швидше подолати наслідки та прояви виниклих проблем. Ця особливість стосується, насамперед, за висновками науковців (М. Олівас (M. Olivas) та К. Лі (C. Li)), студентів азіатських країн та пов'язана, перш за все, з культурними аспектами тих країн, звідки студенти прибули до США і в яких не є повсякденною нормою звернення за допомогою до викладачів або консультантів. Отже, центри соціально-педагогічної підтримки повинні проявляти власну ініціативу та першими пропонувати свою підтримку іноземним студентам.

Розглянувши основні чинники, що безпосередньо впливають на навчання іноземних студентів, доходимо висновку, що всі означені спрямування є елементами основного процесу, у якому беруть участь іноземні студенти, а саме соціально-педагогічного супроводу, специфіку якого ми повинні дослідити для подальшого розуміння сутності адаптаційної системи в закладах вищої освіти США.

2.2. Принципи та функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США

Система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів потребує ефективної взаємодії та управління всіма елементами адаптації і з боку консультанта, і іноземного студента. У різні роки дослідженням адаптації іноземних студентів (також у коледжах та університетах Сполучених Штатів), їх міжособистісної підготовки, мотивації та навчання за різними академічними програмами займалися багато науковців. Серед найбільш значущих доробок для нашого дослідження виділимо праці таких українських (Р. Вайнола [115], М. Васильєва [123], Г. Васянович [126], В. Груцяк [193], В. Гуменюк [201], Т. Диченко [225], О. Добротвор [228], І. Жовтоніжко [254], Х. Жунсі [257], О. Іщенко [294], В. Коваленко [320], О. Лисак [376], М. Мосьондз [426], К. Немець [445], Д. Порох [523], О. Резван [561], Л. Рибаченко [563], А. Рижанова [570], І. Семененко [608], І. Сладких [630], Н. Смолікевич [692], І. Степаненко [711], Н. Столярова [717], В. Сулова [726], Ю. Федотова [765], І. Христенко [789], С. Чжефу [805], Н. Шемигон [824], Т. Шмоніна [830], О. Яцишина [854]) та зарубіжних (К. Біста (K. Bista), К. Фостер (C. Foster) [993], У. Брустейн (W. Brustein) [1018], А. Бхоччібхойя (A. Bhochhibhoya), Г. Вальдес (G. Valdez) [1899], Дж. Ван (J. Wang) [1920], Дж. Верофф (J. Veroff) [1904], Д. Гірі (D. Geary) [1208], А. де Араухо (A. de Araujo) [918], М. Денніс (M. Dennis) [1125], Р. Джонс (R. Jones), Н. Есленбенгі (N. Aslangbengui), В. Монтесінос (V. Montecinos) [925],

П. Ессандо (P. Essandoh) [1169], Й. Донг (Y. Dong) [986], К. Янги (K. Yangyi) [1967], Дж. Йен (J. Yen), П. Стівенс (P. Stevens) [1971], К. Йен (K. Yan) [1962], К. Йен (K. Yan), Д. Берлінер (D. Berliner) [1961], М. Квадзо (M. Kwadzo) [1435], Й. Кім (Y. Kim) [1389], О. Ковтун (O. Kovtun) [1430], К. Коллінз (C. Collins), Л. Реннік (L. Rennick), Д. Еденз (D. Edens) [1408], Г. Контрерас-Агірре (C. Contreras-Aguirre), Е. Гонсалес (E. Gonzalez) [1090], Р. Лемберт (R. Lambert) [1442], П. Леонг (P. Leong) [1465], Дж. Лі (J. Lee) [1456], К. Лі (X. Li) [1471], К. Мамісешвілі (K. Mamiseishvili) [1496], М. Мусумба (M. Musumba), Й. Джин (Y. Jin) [1554], К. Пеппі (C. Perry) [1640], М. Свеглер (M. Swagler), М. Елліс (M. Ellis) [1813], М. Тас (M. Tas) [1822], Г. Мвангі (G. Mwangi), Н. Чангамір (N. Changamire), Дж. Моссельсон (J. Mosselson) [1556], Г. Челларай (G. Chellaraj), К. Маскус (K. Maskus), Е. Метту (A. Mattoo) [1057]) учених.

У результаті аналізу окреслених робіт нами були визначено відповідні принципи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, серед яких: адаптації постійного типу, прогресивності, перспективності, комплексності, оперативності, оптимальності, спрощення, узгодженості, цілісності, дієвості (див. табл. 2.1).

Важливо розуміти, що перебування в умовах іншої культури, що актуально для студента, який проходить навчання в закладі вищої освіти іншої країни, вимагає адаптаційної підготовки. Але ми повинні враховувати, що, приділяючи увагу лише періоду підготовки, визначеному програмою, навички первинної адаптації будуть сформовані та особистість зможе проводити на певному рівні міжкультурну взаємодію. Але такого рівня може бути недостатньо, особливо якщо ми говоримо про соціальну взаємодію, якій притаманні дещо інші аспекти міжособистісного контактування, що найчастіше не використовуються в академічній сфері.

Отже, отримані адаптаційні знання не зможуть повною мірою задовольнити соціальні потреби іноземного студента, тому важливо застосування принципу *адаптації постійного типу*, коли іноземний студент бере участь у регулярному

міжособистісному контактуванні з представниками інших культур – і в умовах академічної (спілкування з одногрупниками, викладачами та ін.), і соціальної (спілкування з представниками країни, яка приймає, серед яких можуть бути члени сім'ї, у якій проживає студент, та ін.) сфер. Крім того, соціальне середовище є гнучким елементом, який схильний до постійної зміни, відповідно до глобалізації, що вимагає трансформування культурних шаблонів, змінюючи їх на більш актуальні зразки для конкретного часового проміжку.

Таблиця 2.1

Принципи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів

№ з/п	Принцип	Характеристика принципу
1	Адаптації постійного типу	регулярне академічне та соціальне контактування; модернізація своїх культурних шаблонів
2	Прогресивності	удосконалення стратегії та методик адаптаційної підготовки іноземних студентів; використання ІКТ в очному та дистанційному форматі навчання
3	Перспективності	дослідження позитивних та негативних аспектів розвитку адаптаційної системи в майбутньому
4	Комплексності	конструювання зв'язків між елементами акультураційної тріади (створення передумов до взаємодії в рамках системи соціально-педагогічного супроводу)
5	Оперативності	виконання швидкого аналізу та діяльності для виправлення помилок у адаптаційному процесі
6	Оптимальності	виявлення найбільш ефективної стратегії адаптаційної підготовки
7	Спрощення	узагальнення теоретичного матеріалу без втрати якісного інформаційного складника
8	Узгодженості	вибудовування взаємозв'язків між економічним, нормативно-правовим та соціальним напрямками
9	Цілісності	створення передумов для всіх компонентів адаптації в єдиний простір
10	Дієвості	відновлення функції адаптаційної системи у випадку порушення її цілісності соціальними або організаційно-методичними чинниками

Отже, використовуючи регулярну адаптацію, іноземний студент отримує можливість не тільки розуміти соціальні зміни, що відбуваються, а й адаптувати до них свої набуті раніше навички, в іншому випадку, вони можуть соціально застаріти й не виконувати поставлену функцію щодо забезпечення проведення ефективної міжкультурної взаємодії. Крім того, регулярна адаптація сприяє проведенню більш плавної зміни своїх культурних шаблонів, що не потребує в подальшому додаткового адаптаційного навчання, у якому необхідно буде взяти участь у зв'язку зі збільшенням кількості соціокультурних перешкод та помилок, пов'язаних з відсутністю адаптаційної гнучкості. Отже, окреслений принцип є важливою умовою успішної діяльності іноземного студента, тому що його дотримання забезпечить відсутність необхідності адаптаційної перепідготовки у зв'язку з постійною зміною соціокультурного фону.

Підготовчі адаптаційні програми навіть при наявності показників, що підтверджують їх ефективність, не повинні бути статичними, саме тому важливу роль відіграє принцип *прогресивності* [1238; 1773; 1951]. У зв'язку з тим, що глобалізація робить регулярний та істотний вплив на соціум різних держав, відповідно, підготовка також повинна піддаватися модернізації, в іншому випадку її ефективність у плані інтеграції особистості до нового соціокультурного простору буде істотно знижена. Також необхідно розглядати і за необхідності переймати досвід соціально-педагогічної адаптації іноземних студентів, який використовується в інших країнах. Природно, Сполучені Штати, внаслідок лідерських показників з кількості представників інших країн, є основною базою, у межах якої вдосконалюється методичний супровід підготовчого етапу. Але це не є показником того, що заклади вищої освіти та консультаційні центри повинні відмовлятися від вивчення методик, які застосовуються в інших країнах. Отже, під час використання досвіду інших держав з підготовки іноземних студентів у власних програмах виникає елемент глобального прогресу адаптаційних підготовчих програм (див. додаток Е.9).

Важливим принципом, що сприяє розгляду перспектив розвитку і особистості іноземного студента (у рамках адаптаційної підготовки), і суспільства загалом (і національного, і глобального), що призводить до усвідомлення необхідності внесення тих чи тих змін у методичне забезпечення підготовки (Н. Ткачова, І. Штейміллер [743; 832]), є принцип *перспективності* [399]. При дослідженні перспектив виникає можливість розгляду особливостей, притаманних соціуму, який піддається впливу глобалізаційних ефектів, що призводять до зміни соціальної свідомості і, згодом, вимагає модернізації підготовчих компонентів для запобігання зниження адаптаційної ефективності (див. додаток Е.10).

Досліджуючи особливості соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в системі вищої освіти США, можна виявити безліч компонентів, які використовуються та регулярно вдосконалюються для того, щоб ця система мала ефективні показники. Відповідно, робота такої кількості елементів призводить нас до необхідності розгляду принципу *комплексності*, основною метою якого є побудова взаємозв'язку між усіма компонентами системи супроводу. Крім того, важливо розуміти, що така взаємодія має відбуватися також на кожному з етапів підготовчого процесу, тобто при розробці адаптаційної програми виділяються етапи, які допомагають провести структурування підготовки та забезпечити тематичне розмежування всього процесу. Відповідно, етапи, що виникли, також потребують взаємодії всіх елементів супроводу іноземного студента – від підтримки соціально-психологічного та лінгвістичного плану до виконання прогностичних дій і, за необхідності, модернізації розробленої програми у зв'язку із змінами у внутрішній сутності суспільства. Тому взаємна робота всіх окреслених компонентів на одному конкретному етапі і їх роз'єднаність на іншому не дозволить прийти до позитивних показників у питанні підготовки студента (див. додаток Е.11).

Важливо розуміти, що від швидкості модернізації підготовчих компонентів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів залежить кінцева ефективність у питаннях запобігання виникнення негативних соціокультурних

проявів, а також поточна робота щодо їх вирішення. Отже, виділимо також принцип *оперативності*, спрямований на швидке проведення аналізу адаптаційної підготовчої діяльності, виявлення наявних недоробок або проблем, що виникають під час акультураційних заходів, та створення умов для вдосконалення програм підготовки.

Зважаючи на висновок Дін Сінь, що «іноземні студенти, у більшості випадків, розглядають правила і норми суспільства як моральний кодекс особистого життя (етнічний аспект). У них переважно розвинене образне мислення; вони інтроверти; відрізняються некоммунікабельністю; не виділяють себе як особистість з групи; мають завищену самооцінку, низький рівень мотивації до пізнавальної діяльності та змістовних життєвих стратегій (психологічний аспект)» [625, с. 94], оперативність у питаннях роботи з ними відіграє значну роль, тому що в разі відсутності реакції на негативні прояви (прикладом яких може служити недостатнє розуміння студентом культурних особливостей країни, що приймає, у зв'язку з чим можуть виникати в майбутньому конфліктні ситуації), якість усієї системи супроводу може виявитися під питанням. Разом з тим, як зазначають О. Вечерок, Н. Максименко та С. Скальська, «виявлення труднощів у студентів і визначення шляхів їх подолання дозволить підвищити академічну активність студентів, успішність і якість знань» [133, с. 35]. Тому консультанти, а також представники закладів вищої освіти при виявленні проблем, що виникають при взаємодії іноземного студента з представниками американського суспільства в лінгвістичному, соціокультурному чи інших напрямках, повинні звернутися до принципу оперативності для швидкого реагування на ситуацію та виконання дій, що передбачають усунення негативних акультураційних проявів (прикладом таких дій можуть бути проведення повторного курсу адаптаційних заходів, проведення бесід зі студентом для виявлення його особистої думки про наявні проблеми тощо). У разі, якщо принцип оперативності не буде застосований, наявні складнощі призведуть до виникнення інших проблем, що поставить під загрозу

можливість ефективної діяльності іноземного студента в академічній та соціальній сферах, тобто він не буде здатен навчатися у ЗВО. Отже, відсутність оперативності в роботі з іноземним студентом чинить негативний вплив на всю систему супроводу.

Також зазначимо, що програма підготовки для кожного індивіда повинна мати індивідуальний характер залежно від наявних у нього навичок, рівня психологічної стійкості, вміння швидко засвоювати новий теоретичний матеріал та здатність його практичного застосування тощо. У зв'язку з цим виникає принцип *оптимальності*, спрямований на індивідуальну роботу з кожним іноземним студентом. Так, навіть при наявності відомостей про особу студента, що включає всю необхідну інформацію, яка застосовується при розробці підготовчої програми, важливо прогнозування кількох варіантів розвитку підготовчих подій.

Отже, необхідна розробка кількох варіантів програми, оптимальна з яких буде згодом застосована для адаптації, але на початку підготовки необхідна наявність можливості супроводу іноземних студентів різними адаптаційними напрямками. Тому найбільш ефективний спосіб підготовки може бути обраний після її початку, у той час як упродовж розробки індивідуального плану необхідно враховувати кілька можливих підготовчих варіантів. Цей принцип важливий у зв'язку з тим, що оптимальність дозволяє розробити підготовчу програму для конкретного іноземного студента, яка буде враховувати його внутрішні здібності та наявні навички, а також психологічні показники. Отже, з'являється можливість застосування найбільш ефективного варіанта підготовки особистості, метою якої буде не пристосування студента до системи супроводу, а прагнення системи змінитися та налаштуватися на показники, притаманні конкретній особистості.

У зв'язку з тим, що підготовчий процес включає велику кількість теоретичного контенту, спрямованого на розвиток найбільш необхідних компетенцій для іноземного студента, засвоєння такого обсягу інформації може зайняти певний час, що залежить від внутрішніх здібностей особистості. У

випадку, якщо адаптаційна підготовка вимагає скорочення кількості часу (що може бути пов'язано з необхідністю формування, принаймні, базових міжкультурних навичок для проведення міжособистісної взаємодії простого рівня), необхідно скоротити наявний теоретичний матеріал без утрати важливих компонентів. Отже, виникає потреба в застосуванні принципу *спрощення*, що використовується для скорочення матеріалу, що надається іноземному студенту без утрати його якісного рівня. Відзначимо, що основним завданням консультанта й учня при скороченні підготовчого матеріалу є збереження ефективності адаптаційного процесу. Раніше ми зазначали, що система супроводу іноземних студентів є взаємопов'язаним процесом, кожен компонент якого має певний вплив на інші, тому спрощення, проведене без попереднього аналізу можливих наслідків, може знизити загальний рівень якості підготовки.

Отже, спрощення повинно враховувати, зокрема, індивідуальні та психологічні особливості особистості і на їх основі видаляти той чи той матеріал. Для цього використовується аналіз, спрямований на виявлення особливостей, притаманних певній особистості, які можуть негативно позначитися на адаптації при проведенні спрощення. Так, не є можливим використання одних моделей щодо спрощення адаптаційного матеріалу для всіх студентів, що представляють різні країни, національності, мовні групи тощо. Відповідно, консультанту необхідно бути ознайомленим з притаманними студенту особливостями (які повинні бути виявлені ще на попередніх підготовчих стадіях, бо аналіз іноземного студента використовується під час багатьох етапів супроводження – і адаптаційних, і передаптаційних (пропедевтичних). У зв'язку з цим зазначимо, що консультант повинен також постійно самовдосконалюватись (Т. Шалка (Т. Shalka), К. Коркорен (К. Corcoran), Б. Мегі (В. Magee) [1752]), щоб бути спроможним виявляти такі особливості іноземних студентів. Отже, спрощення підготовчого матеріалу повинно ґрунтуватися на характеристиках особистості студента.

Важливо розуміти, що адаптація іноземного студента є багаторівневим процесом, у якому беруть участь не тільки власне студент і консультант, але і представники тієї громади, якій необхідно взаємодіяти зі студентами з інших країн та культур з причини розташування на її території закладу вищої освіти. Необхідно також урахувати важливу роль держави в підтримці розвитку адаптаційної системи, зокрема за допомогою прийняття необхідної для цього законодавчої бази. Отже, всі взаємозв'язки такого роду демонструють необхідність застосування принципу *узгодженості*, у рамках якого можливо проведення спільної діяльності всіх структурних підрозділів системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що включають і внутрішні компоненти системи, і чинники, що мають зовнішню природу. Так, для успішного проведення адаптації особистості іноземного студента важливим є тісне співробітництво різних напрямів, представлені нами у вигляді табл. 2.2:

Таблиця 2.2

Напрями, важливі для проведення ефективної адаптації

№ з/п	Напрямок	Необхідність напрямку для адаптації
1	Економічний	у зв'язку з тим, що відсутність необхідного рівня фінансування підготовки студентів призведе до відсутності можливості розвитку програмного забезпечення супроводу
2	Нормативно-правовий	тому що ухвалення необхідного законодавства в питанні розвитку та підтримки системи супроводу є одним з основоположних елементів успішного розвитку
3	Соціальний	тому що іноземний студент має брати участь в інтеграційних процесах взаємодії з американським соціумом, представниками місцевої громади тощо

Для формування зв'язків між наведеними напрямками в рамках системи супроводу іноземних студентів повинні організовуватись різного роду заходи та ініціативи, що мають на меті проведення адаптаційних дій саме в соціумі, інакше кажучи, при практичній взаємодії з новим соціокультурним середовищем. Але необхідно розуміти, що такого роду заходи повинні бути актуальними саме в питаннях адаптації студента.

Разом із тим необхідність постійного вдосконалення підготовчої системи для іноземних студентів демонструє важливість застосування двох принципів, необхідних для стабільності всієї системи соціально-педагогічного супроводу, серед яких: принцип *цілісності* (так, у разі виникнення помилок у програмі підготовки представників інших держав дієвість усієї системи може виявитися під питанням. Тому, застосовуючи цей принцип, є можливість запобігти розбалансуванню всієї системи супроводу іноземних студентів в разі виявлення проблемних моментів, які, зокрема, можуть бути викликані несвоєчасною модернізацією адаптаційної підготовчої програми, чого вимагає мінливий соціум. Усі компоненти системи супроводу іноземних студентів повинні бути тісно взаємопов'язані між собою, що дозволить забезпечити підтримку кожного компонента з боку іншого. Отже, формується цілісність системи, коли навіть вплив проблемних ситуацій не може порушити систему та призвести до її неефективності); принцип *дієвості* (у разі, якщо система підготовки отримала занадто високий рівень негативного впливу організаційно-методичних проблем і цілісність усієї підготовчої конструкції була порушена, виникає необхідність у застосуванні принципу дієвості, який дозволяє системі супроводу, навіть у разі порушення цілісності, відновити свої підготовчі функції за найбільш короткий проміжок часу, що мінімізує негативні наслідки для адаптації іноземних студентів).

Зазначимо, що окреслені принципи не є єдиними аспектами, спрямованими на вибудовування цілісного соціально-педагогічного супроводу, який виконує також низку функцій (діагностичну, комунікативну, прогностичну,

проектувальну, організаторську), що сприяють адаптаційному розвитку особистості іноземного студента. Розуміння сутності цих функцій дозволить виявити специфіку всієї адаптаційної системи закладів вищої освіти США (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів

№ з/п	Функції	Характеристика функції
1	Діагностична	сприяє проведенню моніторингової діяльності для виявлення проблемних ситуацій та дослідження психолого-педагогічних адаптаційних засобів для їх подолання
2	Комунікативна	спрямована на вибудовування міжособистісних зв'язків під час комунікації з опонентом, масової комунікації, комунікації у змодельованій ситуації
3	Прогностична	створення адаптаційних моделей для поточної підготовчої діяльності іноземного студента задля виявлення перспектив досягнення поставленої мети
4	Проектувальна	створення проектної тактики та стратегії адаптаційної підготовки, що дозволить обрати найбільш ефективні підготовчі матеріали
5	Організаторська	забезпечує вибудовування найбільш ефективної послідовності діяльності під час адаптаційного періоду

Перш за все зазначимо, що при проведенні діяльності в умовах незнайомого соціокультурного середовища виникає таке явище, що негативно впливає на особистість, як культурний шок (яке було предметом вивчення таких науковців, як Й. Міамото (Y. Miyamoto), Н. Кулмен (N. Kuhlman) [1541], К. Оберг (K. Oberg) [1578], Д. Півіс (D. Pyvis), Е. Чепмен (A. Chapman) [1674], Е. Фернхем (A. Furnham) [1199], Р. Чепделейн (R. Chapdelaine), Л. Алексітч (L. Alexitch) [1053] та ін.), що виникає внаслідок зіткнення культурних норм студента з новими особливостями, що мають відмінності від звичних культурних норм, а також має

місце накопичення помилок міжкультурного характеру, що уповільнюють процес пристосування іноземного студента до соціокультурних умов країни, яка приймає, та знижують ефективність міжособистісної діяльності. Розв'язання проблем, що виникають у іноземних студентів при взаємодії з представниками іншої культури, вимагає виконання низки заходів, первинним з яких є виявлення першопричин проблем, що проявилися при взаємодії з іншою культурою. Отже, основною функцією є *діагностична*, що спрямована на проведення моніторингу проблемних ситуацій та труднощів, що виникають (які допоможуть критично (Б. Уейл (B. Wale), К. Бішоу (K. Bishaw) [1916]), розглянути причини негативних моментів у взаємодії з представниками країни, що приймає, і визначити стратегію своїх подальших дій), а також розгляд та подальше застосування на практиці адаптаційних засобів [1035] і педагогічного, і соціально-психологічного характеру, призначених для виправлення культурних помилок, що виникають, та запобігання їх виникненню при майбутніх міжкультурних контактах.

Отже, можна говорити про те, що діагностика спрямована більшою мірою не на вирішення тих чи тих соціокультурних проблем, а саме на виявлення цих проблем, їх розгляд, аналіз, що згодом призведе до створення методів їх вирішення [54; 285; 766; 795]. Згідно з висновками Н. Краснової, особливості діагностики полягають у тому, що вона «здійснюється для педагогічних цілей, тобто вона орієнтована на те, щоб на основі аналізу та інтерпретації результатів отримати нову інформацію про те, як покращити якість освіти (навчання, виховання) і розвитку особи; дає принципово нову змістовну інформацію про якість соціально-педагогічної роботи» [703, с. 29].

Отже, діагностика може бути застосована в системі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів для виявлення методів, що повинні бути використані в рамках адаптаційного підготовчого процесу, який передбачає вдосконалення не тільки підготовчої програми, але й необхідність зміни списку важливих для формування компетенцій (залежно від результатів), отриманих за підсумками проведеної діагностики. Також моніторинг самої системи супроводу

іноземних студентів надає можливість отримати результати щодо якості проведеної підготовчої діяльності і за необхідності внести до нього корективи (див. додаток Е.12).

Незважаючи на важливість діагностики адаптаційного рівня іноземних студентів у консультаційних центрах ЗВО США, не менш значущим є розуміння цінності саме безпосереднього спілкування для інтеграції представника іншої культури в соціум країни, яка приймає. Отже, другою функцією соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є *комунікативна*, яка має безпосередній вплив на соціально-психологічну, емоційну, соціальну та академічну успішність студента, тому що ці аспекти залежать саме від здатності студента вибудувати якісні міжособистісні взаємини з представниками соціального та академічного простору. Отже, ми можемо говорити про існування кількох видів комунікаційних взаємозв'язків культур, що існують в університетах та коледжах США, так само як і в закладах освіти інших країн, які приймають іноземців на навчання (див. рис. 2.5):

1. «Іноземний студент – американський студент». Цей взаємозв'язок становить взаємодію культур між особистістю країни, яка приймає, та особистістю культури, що прибула. Складність зв'язку полягає в тому, що необхідна певна кількість часу для того, щоб представники цих культур знайшли відповідні точки дотику, які дозволять налагодити комунікативний контакт, що сприятиме ефективній спільній діяльності в подальшому. Зазначимо, що при наявності такого зв'язку міжкультурна адаптація для іноземного студента відбувається тільки в одному напрямі – у взаємодії з американським студентом.

2. «Іноземний студент – іноземний студент». Цей вид взаємозв'язку є більш структурованим та складним, оскільки іноземному студенту необхідно вибудовувати взаємини не з представником однієї культури, а з особистостями, що представляють різні культурні групи. Ця особливість негативно впливає на процеси адаптації, роблячи їх більш тривалими у зв'язку з тим, що іноземному

студенту необхідно налагодити процеси взаємодії з багатьма особистостями, а для цього важливо проведення акультурації щодо кількох культур.

3. «Іноземний студент – представник місцевої громади». Такий взаємозв'язок має вже не академічну, а соціально-культурну спрямованість, оскільки взаємодія відбувається не в межах закладу освіти та не пов'язана з навчальною діяльністю (незважаючи на те, що представником місцевої громади в деяких комунікаційних взаємодіях може бути американський студент). Створення міжкультурних контактів з представниками місцевої громади є більш складним завданням, бо вони не знаходяться під адаптаційним впливом університету або коледжу, тому важливо використання іншого підходу, а саме культурологічного, коли при проведенні заходів у них беруть участь і представники місцевої громади, і іноземні студенти (наприклад, спільні відвідування місцевих визначних пам'яток; фестивалі для демонстрації і місцевої культури, і культур студентів з інших країн; надання житла іноземним студентам представниками місцевої громади тощо).



Рис. 2.5. Види комунікаційних взаємозв'язків

Отже, кожен з наведених взаємозв'язків вимагає проведення комунікаційної взаємодії, в іншому випадку, жоден з них не зможе повною мірою бути реалізованим. У таких взаємозв'язках можуть бути застосовані два основні типи взаємодії, першим з яких можна виділити діалог. Діалогічна діяльність може становити спонтанну дію, не заплановану і, відповідно, заздалегідь не структуровану (тому необхідно проведення аналізу співрозмовника одночасно з

проведенням комунікаційного контакту для визначення найбільш придатних для застосування культурних шаблонів) [187; 298; 333]. Другий тип взаємодії характеризується співробітництвом, у результаті чого комунікація відбувається під час виконання спільної діяльності, покликаної досягти певного результату комунікаційного процесу.

Підкреслимо, що комунікативна функція, якщо ми говоримо про іноземних студентів, передбачає проведення спілкування в кількох форматах, серед яких: міжособистісне, колективне, змодельоване (див. додаток Е.13).

Отже, комунікативна функція є важливим елементом соціально-педагогічного супроводу іноземного студента, бо спрямована на розвиток взаємозв'язків з представниками країни, яка приймає, і в академічному, і соціальному напрямках, що відбувається при безпосередньому контактуванні з опонентом, участі у форматі масового спілкування або при спілкуванні в рамках змодельованої ситуації, метою якої є діагностика адаптаційного рівня особистості.

При проведенні соціально-педагогічного супроводу необхідний додатковий аналіз результатів, отриманих у процесі діагностичної діяльності. Такого роду інформація здатна продемонструвати перспективу і, власне, необхідність посилення адаптаційних дій у разі, якщо інтеграція іноземного студента проходить у недостатньому темпі. Отже, третьою функцією супроводу іноземних студентів слугує *прогностична*, основною метою якої є моделювання результатів, які будуть досягнуті в умовах проведення поточної діяльності [529; 560; 706, с. 9; 745]. Якщо отримані дані щодо результатів не мають позитивної кон'юнктури, необхідно внести зміни в підготовчий процес, що підвищить імовірність ефективності соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Але необхідно розуміти, що такого роду діагностичні дії можуть мати лише теоретичний характер, на відміну від, наприклад, діагностичної функції, що спрямована більшою мірою на отримання необхідних результатів практичним шляхом.

Тому, досліджуючи прогностичну функцію як здебільшого теоретичну, ми можемо говорити про таке явище, як прогнозування, яке і є способом моделювання майбутньої побудови того чи того необхідного для розгляду елемента, що дозволить виявити правильність або помилковість діяльності адаптаційного характеру, яка проводиться в конкретний момент часу. При такому розумінні прогнозування цікавим є твердження Н. Коломінського, згідно з яким прогнозування можна визначити як «виявлення вищої форми випереджаючого відображення в процесі мислення як передбачення очікуваного майбутнього на основі врахування динаміки прогнозованого явища» [335, с. 17].

Отже, прогностична функція дозволяє продемонструвати той результат, який буде існувати при збереженні наявного адаптаційного порядку, що дозволяє простежити те, які проблеми можуть бути актуальними та з якими труднощами може зіткнутися іноземний студент, що дозволить прийняти певні заходи для їх запобігання в майбутньому. При використанні прогностичної функції одержувані відомості мають особливість випереджати прояви, що стали показниками таких відомостей, інакше кажучи, бути спрогнозованими. Як указує Н. Коломінський, основним процесом прогнозування є саме процес мислення, тобто теоретичне, а не практичне моделювання майбутніх результатів тих аспектів, що піддаються такого роду моделюванню.

Природно, ефективність означеного аналізу може мати певний рівень похибки, що можна виправити, застосувавши багаторазове прогнозування необхідного аспекту, у результаті чого моделюванню піддається одна ситуація, проте подальший її розвиток може мати різні відгалуження, тобто спрямованість, кожна з яких матиме визначальний вплив на зміну кінцевого результату. Тому важливо застосування множинного прогнозування, коли якщо не всі, то найбільш ймовірні напрями, а отже, і кінцеві результати будуть розглянуті. Також, крім розгалуженості, що має місце бути в структурі прогнозування, необхідно враховувати динаміку, яка надає безпосередній вплив на очікуваний результат. Так, уповільнення динаміки якої-небудь дії може призвести до вибору іноземним

студентом іншого напрямку адаптаційного шляху, що також може безпосередньо вплинути на результат. Тому важливо враховувати всі особливості при прогнозуванні, тільки в такому випадку можна говорити про достатній рівень ефективності прогностичної функції.

Важливо розуміти, що діагностика всього лише надає інформацію, яка згодом може бути використана в подальших аналітичних діях; щодо прогностичної функції, з її допомогою можливо визначити необхідність внесення коректив в адаптаційний процес і, що найголовніше, розглянути можливі варіанти практичного виконання такого роду коригування.

Крім того, проводячи прогнозування свого адаптаційного процесу, іноземний студент отримує навички прогностичної компетенції, яка може бути використана надалі у професійній діяльності. Отже, прогностична функція безпосередньо впливає на професіоналізм особистості. Так, І. Блохіна зазначає, що «прогностичні здібності визначають успішність та результативність професійної діяльності особистості, її ефективність у сфері міжособистісної взаємодії» [70, с. 28]. Отже, прогнозування безпосередньо пов'язано з успішним виконанням поставленого завдання, зокрема в рамках міжособистісного та міжкультурного контакту, який вимагає прогнозування, що надасть можливість найбільш точного вибору потрібного культурного шаблону.

При застосуванні прогностичної функції важливо розуміти, що ця здатність особистості є необхідним складником її професіоналізму, але вона не має перспектив при спонтанному використанні. Загалом можна говорити про те, що відсутність підготовчого етапу при прогнозуванні не принесе очікуваного кінцевого результату. З цим погоджується і Б. Гершунський, який зазначає, що «освітньо-педагогічне прогнозування, як і будь-який інший вид прогнозування, – це не спонтанний процес передбачення майбутнього ..., а спеціально організована система наукового дослідження, спрямована на отримання випереджальної інформації щодо перспектив розвитку освітньо-педагогічних об'єктів з метою

формування політики та стратегії у сфері освіти та прийняття оптимальних рішень у цій сфері» [171, с. 241].

Отже, не є можливим проведення прогнозування безпосередньо при спонтанній міжособистісній взаємодії, особливо якщо опонентом є представник іншої культури, поведінкові норми та принципи якого мають суттєві відмінності. Тому прогностична функція включає низку підготовчих дій, спрямованих на вибудовування бази для прогнозу. Перш за все, необхідно отримання інформації про співрозмовника, яка може надати дані про країну, з якої прибула особистість (на основі чого необхідно вибудовувати уявлення про ту чи ту культуру), її коротку біографію (цю інформацію можна отримати або безпосередньо у співрозмовника, або ж від інших осіб), а також умовності її поведінки (що визначається при безпосередньому контакті).

Означені умови не дають можливості використання прогностичної функції в спонтанному варіанті, тому що необхідна для прогнозування інформація може бути отримана тільки при одному або кількох безпосередніх комунікаційних контактах. Тому прогнозування характеризується в якості підготовленого процесу, коли іноземний студент має достатньо інформації про свого опонента (яким може виступати як інший студент (місцевий або представник іншої країни), так і представник місцевої громади, викладач та ін.), що дозволяє провести прогнозування, яке продемонструє ймовірні розвідки подій у потрібному напрямі (що може включати прогнозування успішності подальших комунікацій, ефективності спільної діяльності тощо).

Отже, прогностична функція виконує важливу роль у системі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, дозволяючи їм виконувати прогнозування і потенційних подій, що відбудуться при виконанні тієї чи тієї дії, і наслідків вибору конкретного підходу або культурного шаблону при спілкуванні з представником іншої країни та культури. Проте важливо розуміти, що прогноз повинен вибудовуватися не на одному варіанті ймовірної події, така діяльність повинна пропонувати безліч варіантів подальшого розвитку міжособистісної

взаємодії, що дозволить виявити потенційні проблеми та знайти можливості їх вирішення до початку безпосереднього практичного прояву. Важливо також відзначити, що не завжди прогноз може надати шлях вирішення тієї чи тієї проблеми, що виникає в рамках соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Залежно від складності проблеми, що виникла, або при відсутності достатнього досвіду чи інформації для проведення повноцінного прогностичного процесу можливе отримання всього лише стратегії, що надасть допомогу в подоланні проблемної ситуації або плану подальшої взаємодії з представником іншої культури [968, с. 616]. Але навіть у такому випадку прогноз призведе до надання допоміжних інструментів для здійснення більш якісного інтеграційного процесу.

Адаптаційна діяльність полягає не тільки у формуванні необхідних навичок для можливості взаємодії з представниками іншої культури та проведення ефективного академічного процесу. Але такого роду діяльність може проводитися тільки за результатами досягнення цілей, поставлених *проектувальною* функцією, особливості якої полягають у тому, що необхідно (див. додаток Е.14):

1. Сформулювати мету всього адаптаційного процесу, що дозволить перейти до наступних етапів проектування соціально-педагогічної підтримки [169; 269; 278].

2. Мати наявність мети, що дає можливість пошуку та утвердження засобів, які мають бути використані в процесі адаптації.

3. Вибудувати послідовність дій, які сприятимуть досягненню мети, що передбачає виділення етапів.

4. Ураховувати важливість оцінювання [424] тих результатів, які будуть формуватися при адаптаційній діяльності для визначення рівня розвиненості знань та вмінь іноземного студента [841, с. 18], з'ясування «необхідності у додатковому навчанні або «перенавчанні» [304, с. 13], надання студенту інформації про ті адаптаційні напрями, що вимагають додаткового вдосконалення [468, с. 7]. Тому в рамках проектування важливо визначити параметри, що будуть

використані при оцінюванні результатів іноземних студентів, різновиди яких можуть бути представлені додатковими кредитними балами, що мотивують та можуть бути додані до академічного рейтингу тощо.

Усі наведені компоненти дозволяють говорити про необхідність вибудовування з боку іноземного студента та консультанта моделі, яка буде демонструвати послідовність дій, спрямованих на проєктування адаптаційної діяльності. Такого роду модель дозволить сформулювати етапи підготовчого процесу, зокрема, щодо розробки адаптаційної програми.

Досліджуючи адаптаційні функції, зазначимо, що соціально-педагогічний супровід становить багаторівневий процес, що включає безліч видів діяльності і теоретичного, і практичного характеру та передбачає необхідність правильного вибудовування дій іноземного студента, що, своєю чергою, дозволить говорити про ефективне та впорядковане виконання підготовчої програми. Отже, для створення умов послідовного виконання діяльності адаптаційного характеру для досягнення поставленої мети використовується *організаторська* функція, яка є необхідним умінням і для консультанта, і іноземного студента. Так, А. Макаренко стверджував, що організаторські вміння передбачають здатність «чудово розрахувати роботу» [389, с. 310], що сприяє виконанню діяльності таким чином і в такій послідовності, яка зможе забезпечити найкращий якісний показник. Щоб зрозуміти вплив організаторської функції на ефективність проведення підготовчого адаптаційного процесу, необхідно розглянути аспекти, які повинні бути виконані для організації діяльності, серед яких, за висновками Л. Уманського [752, с. 39] (див. додаток Е.15):

1. Засвоєння завдання.
2. Ознайомлення із завданням.
3. Визначення способів реалізації завдання.
4. Планування та розподіл обов'язків.
5. Керівництво та координація.

Загалом організаторська функція має дві основні цілі в рамках соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а саме: необхідність забезпечення порядку у вимірі колективу (наприклад, коли адаптаційна підготовка проводиться серед великої кількості іноземних студентів, що особливо актуально для Сполучених Штатів, у яких кількість представників інших держав регулярно збільшується, про що ми вказували раніше), а також прагнення іноземних студентів до формування навичок, які дозволять проводити ефективну взаємодію з представниками інших культур [1689, с. 31] (у цьому випадку організація передбачає проведення планування, що дозволяє структурувати адаптаційний процес). Зазначимо також, що консультант, діючи в межах організаційної функції, повинен виконувати перелік стратегічно спрямованих дій, а саме: сприяти розвитку внутрішньоособистісних здібностей іноземного студента (серед яких можна вказати лідерські якості), формувати вміння та навички, що сприятимуть досягненню студентами поставлених адаптаційним підготовчим процесом цілей та завдань тощо [1413, с. 99].

Отже, організаторська функція в рамках соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є необхідним компонентом структурування адаптаційної діяльності, а також координації з боку консультанта для досягнення поставлених цілей.

У підсумку, розглянувши принципи та функції системи соціально-педагогічного супроводу, що становлять структуру специфіки адаптації іноземних студентів у закладах вищої освіти США, можемо визначити основу специфіки адаптаційної системи, що є основним показником поточної діяльності та подальшого розвитку всього підготовчого процесу. Так, специфіка соціально-педагогічного супроводу визначається такими особливостями:

1. Необхідністю проведення передадаптаційної (пропедевтичної) підготовки іноземного студента, що дозволить знизити негативні наслідки культурного шоку після прибуття до США, яка повинна складатися, зокрема, з соціально-психологічної підтримки.

2. Створенням індивідуального плану підготовки іноземного студента, що буде включати особистісні прояви конкретного студента (які мають визначальну роль у процесі адаптації до нового соціокультурного середовища (О. Качинський [317])), що дозволить більш точно врахувати всі ймовірні проблеми та адаптаційні перешкоди.

3. Проведенням регулярної модернізації підготовчої програми, що повинно враховувати зміни, які відбуваються в соціумі. Для такого роду вдосконалення система підготовки має бути гнучкою, тобто мати функцію врахування внесених доповнень та змін у первісний варіант.

4. Виконанням аналізу та прогнозування подальшого розвитку іноземного студента, що дозволить виявити ті напрями підготовки, які вимагають більшої уваги.

5. Проведенням регулярного закріплення отриманого іноземним студентом теоретичного матеріалу на практиці, шляхом використання комунікаційного елементу, що спрямований на взаємодію і з іншими студентами та викладачами (академічна комунікація), і з представниками місцевої громади (соціальна комунікація).

Ураховуючи ці потреби адаптаційного процесу, ми можемо сформулювати сутність специфіки соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США, що полягає в проведенні комплексної підготовки представників інших країн (з урахуванням лінгвістичного, соціокультурного та соціально-психологічного елементів), спрямованої на формування навичок ефективної міжкультурної та міжособистісної взаємодії в академічній та соціальній сферах.

Проте подальше дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів неможливе без розуміння історичного підґрунтя адаптаційних процесів у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки та загалом у країні. Тому вважаємо за необхідне розглянути етапи становлення та розвитку супроводу іноземних студентів у США.

2.3. Становлення та розвиток соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США

Становлення й подальший розвиток системи соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у США було продиктовано певними рушійними силами і з боку самих студентів, і державного апарату Сполучених Штатів. Проведене дослідження історичного розвитку адаптаційних заходів дозволило нам стверджувати про наявність довгого історичного шляху становлення і трансформування системи супроводу іноземних студентів. Наприклад, такого дослідника, як К. Ду Бої (C. Du Bois), можна вважати одним з перших, завдяки кому було задокументовано історію іноземних студентів у США. Згідно з висновками вченого, «прагнення до навчання за межами свого суспільства, нації чи культури є таким же довгим, як і саме навчання ... і відображає здатність людей проводити спілкування один з одним на різних рівнях, з різною складністю, минаючи бар'єри соціальних особливостей» [947, с. 5]. Навчання іноземних студентів в університетах та коледжах Сполучених Штатів в історичному розрізі вивчали також такі дослідники, як Л. ЛеБьо (L. LeBeau) [1453] та Е. Аканва (E. Akanwa) [871].

Проте необхідно розуміти, що не тільки прагнення й уміння вибудовувати міжособистісний контакт з представниками держави, що приймає, є основним чинником історичного розвитку системи супроводу іноземних студентів. Важливими елементами є також законодавчі ініціативи, взаємодія між організаціями, метою роботи яких є акультурації громадян з інших культурних груп, тощо.

Також важливо розуміння сутнісних характеристик цілей, які ставлять перед собою заклади освіти Сполучених Штатів і держава загалом. Першою є експорт принципів освіти США до інших держав. Друга мета полягає в залученні іноземних студентів з різних країн для проходження навчання в закладах освіти США для їх можливого залучення, в подальшому в якості натуралізованих

спеціалістів. Окреслені дії призвели до феномену, що був нами розглянутий вище, а саме інтернаціоналізації навчання, що, на думку вчених (Б. Берн (B. Burn) та Т. Вестал (T. Vestal) [1023; 1905]), є необхідністю для держави, так само як і заохочення різноманітності.

Отже, всі ці особливості і цілі стали рушійними силами спершу стійкого формування, а потім стрімкого розвитку системи супроводу іноземних студентів. Крім того, без аналізу історичних передумов ми не будемо мати можливість розуміння причин і умов виникнення наявної сьогодні розгалуженої системи соціально-педагогічного супроводу. Тому вважаємо за необхідне виокремити етапи та надати загальну характеристику історичного розвитку системи роботи з іноземними студентами у США, що потребує виконання певної періодизації досліджуваної проблеми задля виокремлення хронологічних етапів.

Серед українських дослідників, історико-педагогічну проблематику розглядали О. Білик [62], М. Богуславський [71], С. Васильєва [121], Л. Гунько [203], Н. Гупан [204], Е. Заредінова [270], І. Мигович [409], Ю. Ольховська [456], О. Сухомлинська [728–731], О. Теренко [738], Є. Хриков, О. Адаменко [787].

Перш за все зауважимо, що для виконання періодизації нами повинні бути визначені критерії дослідження, необхідні для подальшого формування та аналізу відповідних історичних етапів. У зв'язку з цим виникає питання щодо значущості критеріїв для застосування певного методу періодизації. Енциклопедичний словник Ф. Брокгауза та І. Ефрона визначає критерій як принцип оцінки ефективності явища [104, с. 71], тобто, використовуючи певні критерії в періодизації нашого дослідження, ми маємо змогу встановити рівень ефективності того чи того хронологічного елементу щодо системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Цей висновок можна зробити, зважаючи на визначення у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, згідно з яким критерій – це «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [112, с. 588]. Отже, критерій є необхідним чинником класифікації (періодизації) нашого дослідження.

Спираючись на висновки Г. Білецької, згідно з якими «у педагогічній науці критерії визначають характеристики, за якими оцінюють та порівнюють педагогічні явища, процеси тощо» [57, с. 20], ми можемо визначити значущість критеріїв у проведенні компаративного дослідження історичного розвитку адаптаційної системи у Сполучених Штатах Америки та в Україні для визначення перспектив розвитку та вдосконалення феномену супроводу у закладах вищої освіти нашої держави.

Виконуючи хронологічну періодизацію нашої роботи, необхідно приділяти увагу нормативно-правовому та інституційному аспектам, що підтверджено висновком, який ми можемо знайти в розвідці С. Решетника, що «система міжнародних стандартів ISO критерій визначає як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти» [562, с. 218]. Отже, використовуючи критерій для виконання періодизації, ми отримуємо можливість дослідження певного інституційного об'єкта в якості цілісної одиниці всієї організаційно-методологічної системи супроводу іноземних студентів.

У підсумку, спираючись на висновки дослідників та визначення словників, ми можемо охарактеризувати *критерії* (щодо нашого дослідження) як принципи визначення або надання оцінки певним історичним явищам або інституційним об'єктам.

Досліджуючи історичне підґрунтя розвитку соціально-педагогічного супроводу та власне перетворення цього феномену в систему, ми повинні визначити метод періодизації, який нами буде використаний. Згідно з логікою побудови структури дослідження найбільш ефективним, за нашою думкою, буде використання дихотомії «діахронічний метод – синхронічний метод», яку вивчали свого часу Ф. Чермак (F. Čermák) [1047], П. Свіджерс (P. Swiggers) [1814], Г. Телмі (G. Talmy) [1819] та ін. За визначенням Ф. де Соссюра, який виконав розділення наведених методів, синхронією є «відношення між одночасно наявними елементами», у той час як діахронія – це «заміна у часі одного елемента

іншим, тобто подія» [700, с. 92]. Разом з тим, за Ю. Ольховською, предметом синхронічного методу є відношення, «які пов'язують співіснуючі елементи й утворюють систему», а предметом діахронічного методу є «відношення, які пов'язують елементи в порядку історичної послідовності, яка не сприймається однією і тією ж колективною свідомістю; елементи, які замінюють один одного, але не утворюють систему» [456, с. 59]. Варто також звернутися до висновку С. Васильєвої, що «діахронічний метод характерний для структурно-діахронічного дослідження як виду дослідницької діяльності, метою якого є виявлення особливостей побудови у часі різноманітних за природою процесів» [121, с. 169]. Тобто діахронія, за висновками вчених, не надає можливість дослідження системи, що потребує наша робота. З іншого боку, синхронічний метод спрямований на вивчення системи, але в межах однієї колективної свідомості, що блокує потребу вивчення історико-інституційного підґрунтя.

Отже, при виборі методу ми повинні зазначити, що періодизація передбачає поділ історичного розвитку певного процесу на етапи, тобто ми вибудовуємо певну історичну послідовність, що демонструє необхідність застосування діахронічного методу. Проте синхронічний метод дозволяє провести дослідження певного часового проміжку безпосередньо в історичному розрізі. Тому виникає розуміння важливості синхронічного методу. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне застосування обох елементів дихотомії щодо виконання різних поставлених завдань. Для вибудовування історичного аналізу розвитку підтримки іноземних студентів ми повинні застосувати діахронічний метод, який не дозволить дослідити системний розвиток підтримки іноземних студентів на кожному з етапів періодизації, проте сприятиме створенню історичної вертикалі. Своєю чергою, для розуміння передумов, що були показниками формування системи супроводу іноземних студентів у ЗВО США, нам необхідно застосування синхронічного методу, який дозволить дослідити кожен етап періодизації в просторі своєї колективної свідомості. Крім того, при використанні діахронічного методу важливо враховувати його перспективи [701, с. 123], а саме перспективну

(для вивчення розвитку соціально-педагогічного супроводу за хронологічною течією) та ретроспективну (яка спрямовує дослідження в історичні аспекти).

Отже, для виявлення хронологічних періодів найбільш значущих змін у соціально-педагогічному та інституційному розвитку адаптаційного процесу в системі вищої освіти США, нами був розроблений **«метод хронологічних координат»**. Для його застосування необхідно вибудовування досліджуваного часового періоду у вигляді етапів (виділенню яких сприяють критерії), кожен з яких повинен розглядатися окремо. Значні нововведення або зміни в конкретному періоді повинні наноситися на хронологічну площину, яка має діахронічно та синхронічно спрямовану вісь координат. З огляду на висновки вчених, розглянути раніше, діахронічна вісь повинна включати хронологічну послідовність дієвих проявів обраного етапу. Водночас на синхронічну вісь повинні бути накладені події (точки), які сприяли розвитку адаптаційного процесу в часовому просторі конкретного року.

У підсумку, ми отримуємо можливість вибудовування діахронічної дуги (у разі достатньої кількості значущих дат у досліджуваному етапі), а також синхронічної дуги (тільки в тому місці, де виявлено синхронічний процес). Крім того, відзначимо, що синхронічна дуга вибудовується з діахронічної осі координат у зв'язку з тим, що процес синхронії є наслідком діахронічної хронологічної послідовності.

У разі, якщо в періоді одного етапу проявляється кілька синхронічних відгалужень, має бути застосована відповідна кількість синхронічних дуг. Отже, хронологічна площина може мати тільки одну діахронічну дугу (проте в разі, якщо синхронічна подія має часову протяжність (напр. 1960 – 1962 рр.), може бути застосована розгалужена діахронічна дуга. Але в такому випадку вона все одно буде одна) та безліч синхронічних дуг (залежно від ступеня синхронічного розвитку аналізованого часового періоду).

У площині перетину діахронічної та синхронічної дуги виникає поле на хронологічній площині, яке ми визначили як **«період діахронічно-синхронічного**

єднання». Його наявність дозволяє визначити конкретні часові межі, коли в певному періоді відбувається діахронічно-синхронічний процес. Чим більшу кількість періодів діахронічно-синхронічного єднання представлено в досліджуваному хронологічному етапі, тим він є ефективнішим для розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів (див. додаток Ж).

Для вибудовування хронологічної площини нам, перш за все, необхідно виділення етапів, що неможливо виконати без позначення критеріїв нашої праці. Для виконання періодизації нашого дослідження на основі певних критеріїв ми керувалися прикладами періодизації в компаративістських студіях таких учених, як (див. додаток И.1): О. Білик [62], Л. Гунько [203], Е. Заредінова [270], І. Мигович [409], О. Теренко [738], чиї розвідки можна вважати дотичними до розглянутої нами проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США. У підсумку, можемо сформулювати власні критерії, на основі яких сформувати періодизацію становлення та розвитку феномену супроводу іноземних студентів у США. Підставами для розроблення періодизації було визначено такі критерії:

Структурно-модернізаційний критерій характеризує розвиток структурного компонента системи супроводу іноземних студентів, що забезпечує формування адаптаційної інфраструктури з подальшим проведенням модернізаційних заходів, пов'язаних зі змінами соціокультурних умов глобалізованого простору.

Показниками структурно-модернізаційного критерію є: надання іноземним студентам систематизованої консультаційної допомоги; створення розгалуженої адаптаційної системи; координація процесу соціалізації; проведення соціально-інформаційної діяльності; вибудовування зв'язку державних адаптаційних структур з НКО; виконання структурної і сутнісної трансформації залежно від соціально-політичної кон'юнктури.

Прескриптивно-стандартизаційний критерій пов'язаний з розвитком національної і міжнародної нормативно-правової основи надання адаптаційних послуг, а також прийняттям стандартів щодо проведення верифікаційних заходів для забезпечення національної безпеки при виконанні міжнародних студентських обмінів.

Показниками прескриптивно-стандартизаційного критерію є: загальне підвищення складника забезпечення безпеки при виконанні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів; прийняття законодавчої бази для забезпечення нормативного фундаменту діяльності національно та міжнародно зорієнтованих організацій, спрямованих на роботу з іноземними студентами; створення стандартів роботи організаційних структур соціально-педагогічного супроводу.

Соціально-педагогічний критерій відображає розвиток внутрішніх процесів розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів через розвиток методичного та технологічного потенціалу адаптаційних підготовчих програм (академічна адаптація), а також виконання дій щодо соціальної адаптації.

Показниками соціально-педагогічного критерію є: розвиток міжнародних центрів підтримки іноземних студентів у якості ресурсних центрів; створення національних і міжнародних репозиторіїв соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів; проведення регулярних обмінів студентами і викладачами; залучення іноземних викладачів у якості носіїв мов; проведення конференцій, симпозіумів, круглих столів тощо з питань адаптації студентів у глобальному освітньому й соціальному просторі.

Глобалізаційно-моніторинговий критерій демонструє рівень розвитку міжнародного співробітництва в питаннях адаптації іноземних студентів, якість аналітичної діяльності з дослідження соціокультурних змін, що впливають безпосередньо на академічно-консультаційний процес, розвиток міждержавних і міжнародних програм з обміну та об'єднання студентів і фахівців у сфері освіти з різних країн для вироблення загальної стратегії акультураційних дій.

Показниками глобалізаційно-моніторингового критерію є: застосування двоспрямованості освітньо-адаптаційної діяльності; залучення глобальних корпорацій для надання іноземним студентам можливості адаптації в умовах дуального навчання; аналітичні заходи; географічне розширення представництв центрів підтримки іноземних студентів; розширення можливостей грантових програм.

Узагальнене подання критеріїв та показників становлення й розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США надано у додатку И.2 (див. додаток И.2).

Отже, спираючись на означені критерії, виділяємо такі етапи: *організаційно-установчий* (1911 – 1919 рр.), *нормативно-правовий* (1920 – 1960 рр.), *інституційно-структурний* (1961 – 1972 рр.), *консультативно-міжнародний* (1973 – 1989 рр.), *оновлювально-модернізаційний* (1990 – 1999 рр.), *інноваційно-безпековий* (2000 – 2005 рр.), *глобалізаційно-інтегровальний* (2006 р. – наш час).

I етап (1911 – 1919 рр.) – організаційно-установчий. Етап характеризується виникнення первинних основ діяльності консультаційного центру з підтримки іноземних студентів; створенням перших структурованих національних асоціацій іноземних студентів.

Зазначимо, що одним з центральних елементів розвитку системи супроводу іноземних студентів у США та першим повноцінним консультаційним центром можна вважати *Комітет дружніх відносин серед іноземних студентів (Committee on Friendly Relations Among Foreign Students)* [984, с. 88 – 89; 1155; 1608, с. 521 – 523], заснований у 1911 році, який був відгалуженням від *Міжнародного комітету молодіжної християнської асоціації (International Committee of the Young men's Christian Association)* та мав на меті надання допомоги студентам, які прибували до Сполучених Штатів. Робота комітету була розподілена між т.зв. національними відділами (national divisions) [1858], кожен з яких відповідав за представників тієї чи тієї національної групи серед студентів. Пізніше, у 1920-х роках, найбільшими відділами були китайський, японський,

латиноамериканський, філіппінський, а також відділи за іншими національностями, що були мало представлені іноземними студентами. Крім того, комітет виконував певні організаційні функції, пов'язані з підтримкою студентів з інших держав (див. додаток И.3).

Незважаючи на те, що комітет докладав зусиль для координації та підтримки іноземних студентів, він також надавав допомогу у виданні національними комітетами збірників студентських публікацій, що сприяло академічному та науковому розвитку системи супроводу іноземних студентів. Так, серед таких збірників можна виділити Японський огляд (The Japan Review [1850 – 1856]), Християнський Китай (Christian China [1073 – 1075]), Християнський журнал китайських студентів (The Chinese Students Christian Journal [1840 – 1843]), Журнал Християнської асоціації китайських студентів (The Journal of the Chinese Students Christian Association [1857]), Латиноамериканський студент (El Estudiante Latino Americano), Філіппінський вісник (The Filipino Herald), Індійський християнський студент (The Indian Christian Student) тощо. Багато видань публікуються і в наші дні.

Отже, ураховуючи напрями діяльності Комітету дружніх відносин серед іноземних студентів, доходимо висновку, що його можна вважати прообразом сучасних консультаційних центрів, покликаних організовувати та практично проводити соціально-педагогічну підтримку іноземних студентів.

Становлення американського державного управління в питанні співпраці з іноземними громадянами (згодом і іноземними студентами) має достатню історію. Так, у 1917 році Конгресом США був прийнятий перший імміграційний закон, який заклав певні основи для подальшого розвитку досвіду держави у взаємодії з громадянами, що представляють інші країни (див. додаток И.4).

Процес структуризації міжнародної освіти у США розпочався з утворення в 1919 році *Інституту міжнародної освіти (Institute of International Education (IIE))*. Так, у своєму путівнику для іноземних студентів у США від 1921 року Інститут надавав повну інформацію про освітню систему країни, що дозволяло

іноземним студентам більш ясно розуміти і загальну структуру, і проблеми, які необхідно буде долати. Важливим інформаційним складником можна вважати опис спільнот іноземних студентів, які вже існували в той час, що може свідчити про наявність системи підтримки представників інших країн уже на початковому етапі розвитку інтернаціоналізації освіти. Серед таких спільнот найбільше виділялися: *Асоціація космополітичних клубів Корда Фратрес (Corda Fratres-Association of Cosmopolitan Clubs)*, *Альянс китайських студентів (Chinese Students Alliance)*, *Асоціація індусів Америки (The Hindustan Association of America)*, *Філіппінська студентська федерація в Америці (The Filipino Students' Federation in America)* (див. додаток II.5).

Існували також спільноти для більш малочисельних представників іноземних студентів у США, серед яких *Вірменська студентська організація (Armenian Student Organization)*, *Сирійське освітнє товариство (Syrian Educational Society)*, *Асоціація бразильських студентів (Brazilian Students' Association)*, *Асоціація чилійських студентів (Chilian Students' Association)*, *Християнська асоціація латиноамериканських студентів (Latin American Students' Christian Association)*, *Асоціація студентів Південної Африки (South African Students' Association)* тощо. Робимо висновок, що зазначені організації мали за мету об'єднати представників певних держав, що дозволило б використовувати конкретизований міжкультурний підхід залежно від національностей студентів.

Отже, період діахронічно-синхронічного єднання на першому етапі виокремленої періодизації простежується в 1919 році, коли відбувався синхронічний розвиток. Хронологічні координати першого етапу представлено на рис. 2.6:

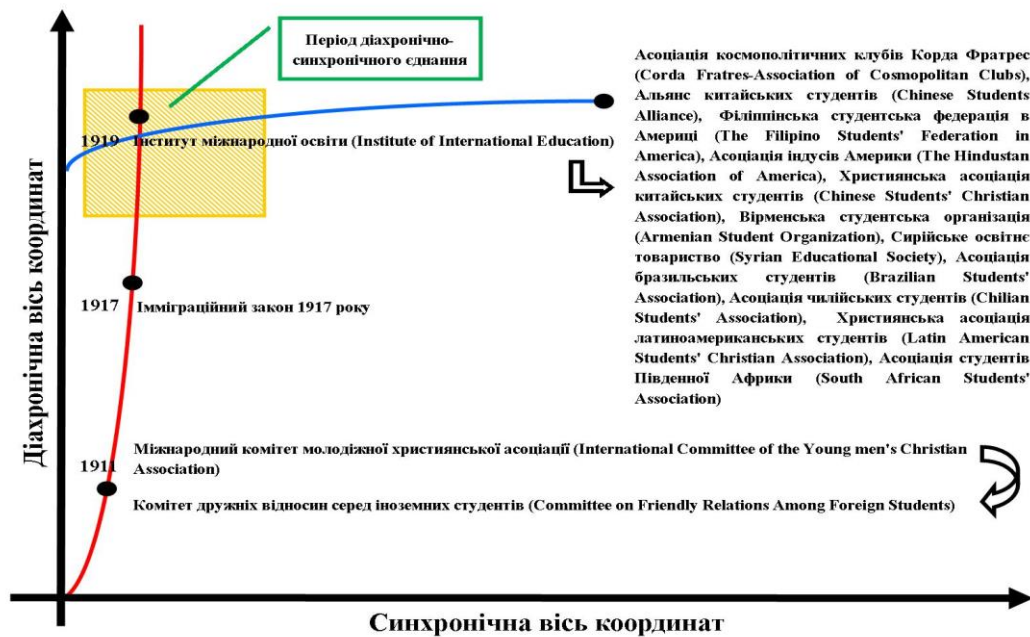


Рис. 2.6. Хронологічні координати першого (організаційно-установчого) етапу (1911 – 1919 рр.)

Отже, нижня хронологічна межа етапу визначалася 1911 роком, верхня – 1919. Етап характеризувався створенням організаційних структур, діяльність яких можна розглядати як становлення системи консультаційних центрів для іноземних студентів, а також прийняттям первинної нормативно-правової бази, що не тільки установлювала правила отримання освіти у Сполучених Штатах, але й окреслювала певні межі для іноземних студентів.

II етап (1920 – 1960 рр.) – нормативно-правовий. Етап визначається прийняттям початкової нормативно-правової бази і у сфері імміграції студентів, і для більш ефективної взаємодії з ними в період адаптаційного супроводу.

У період 1920-х років представники Конгресу США перебували в пошуках нових способів обмеження імміграції, тому що тестування на грамотність уже не демонструвало необхідного рівня ефективності. Наслідком таких розвідок стала ініціатива щодо імміграційних квот, запропонована сенатором-республіканцем від штату Вермонт Уільямом П. Діллінгемом (William P. Dillingham), згідно з якою встановлювалися обмеження в рамках 3% від загальної чисельності іноземців, які

бажають в'їхати до США, від кожної національності, що проживає у Сполучених Штатах за інформацією перепису населення 1910 року. У результаті кількість віз, що видавалися іноземцям, регламентувалася 350,000 одиниць [1848]. Чинний на той час президент Вудро Вілсон не підтримав ініціативу, висловивши бажання проведення імміграційної політики більш ліберального зразка, тому ним було накладено вето. На початку 1921 року новообраний президент Уоррен Гардінг (Warren Harding) закликав Конгрес повернутися до розгляду імміграційного законодавства в рамках спеціальної сесії, у результаті чого в 1922 році дію закону від 1917 року було продовжено ще на два роки [Там само].

У 1924 році в Конгресі знову почався розгляд питань, пов'язаних з імміграцією, проте до того часу система квот була вже усталеною, тому обговорення були спрямовані не на її відміну, а на деяку модернізацію, яка б дозволила відрегулювати імміграційний механізм. У підсумку, розроблене положення знижувало встановлену раніше квоту до 2% населення іноземного походження. Також був перенесений рік, що служив орієнтиром для розрахунків квот (з перепису населення 1910 року на наявну інформацію 1890 року). Згідно із законом, приймалося положення, яким визначалися особи, що не мали права на отримання громадянства США у зв'язку зі своїми національними особливостями. Положення ґрунтувалося на законах про громадянство від 1790 та 1870 років, які не дозволяли проводити натуралізацію громадян азійського походження. Згідно із законом від 1924 року, навіть представники Японії, яким раніше не заборонялося іммігрувати до Сполучених Штатів, потрапили під заборону. Обмеження, уведені цим законом, могли призвести до ускладнення взаємин з європейськими країнами, проте глобальна депресія 1930-х років і згодом Друга світова війна скоротили потік мігрантів [1329; 1847; 1848].

Зазначимо, що необхідність розгляду цих законів є важливою з тієї причини, що вони відіграли ключову роль у подальшому усвідомленні керівництвом Сполучених Штатів, що культурне розмаїття та можливість навчання та, ймовірно, подальшої інтеграції громадян (які представляють інші

нації, культури тощо) має визначальне значення в умовах глобалізації [1186]; у підсумку, запобігання індивідуалізації соціокультурного та академічного середовища дозволило американським ЗВО стати одними з найпрестижніших закладів освіти у світі. У разі ж збереження імміграційної політики 1920-х років ХХ ст. виникали питання щодо аспектів розвитку освітнього комплексу (при відсутності можливості його масового розвитку та вдосконалення у зв'язку з необхідністю адаптації до студентів, які мають культурні норми та погляди, що кардинально відрізняються від американських) і розвитку соціокультурного аспекту всередині американського суспільства (через неможливість проведення регулярного академічного й повсякденного контактування з представниками інших культур).

У період Другої світової війни не відбувалося значущих перетворень у системі роботи з іноземними студентами. Після закінчення війни розпочалася законодавча діяльність, що й слугувало виділенню цього періоду в нормативно-правовий етап. Так, у 1946 році Уїльямом Дж. Фулбрайтом (William J. Fulbright) був розроблений т.зв. «Закон Фулбрайта» (до того, як пізніше він був прийнятий у якості «Акту взаємного культурного та освітнього обміну 1961 року»). Ця законодавча ініціатива надала можливість американцям навчатися, викладати або проводити дослідження за кордоном. Іноземні студенти також отримали додаткові можливості у вигляді стипендій Фулбрайта, щоб проходити навчання в закладах освіти США. До моменту смерті Уїльяма Фулбрайта в 1995 році було присуджено більше 250,000 стипендій і американським, і іноземним громадянам у рамках цієї програми [1385]. Згідно зі статистичними даними, з моменту прийняття програми і до 2006 року уряд США надав фінансову допомогу понад 158,000 іноземних студентів, які брали участь у програмі [1790].

Однією з подій, що мали безпосередній вплив на становлення та подальший розвиток системи супроводу іноземних студентів у США, була *Конференція з питань міжнародного обміну студентами (Conference on International Student Exchange)*, що відбулася в травні 1948 року в Університеті штату Мічиган.

Учасники представляли і коледжі та університети США, і інші країни, наприклад Перу, Індію, Канаду, а також уряди держав та незалежні агентства, зацікавлені в питаннях міжнародної освіти. За результатами конференції прийнято рішення про формування *Національної асоціації радників іноземних студентів (National Association of Foreign Student Advisers (NAFSA))* [882; 1118, с. 168; 1254, с. 14 – 15; 1559; 1560], метою якої було заявлено підвищення професійного рівня співробітників університетів та коледжів США, а також надання допомоги та консультування іноземних студентів, які прибули на навчання в країну після Другої світової війни. Згодом сфера діяльності асоціації розширилася, що дозволило включити до її складу спеціалістів з англійської мови, а також волонтерів, які відігравали важливу роль у наданні допомоги в питанні адаптації до академічної та соціокультурної діяльності у ЗВО США [1846]. Такого роду розширення спектра робіт вплинуло на рішення щодо зміни офіційної назви в 1964 році на *Національну асоціацію зі справ іноземних студентів (National Association for Foreign Student Affairs)*. Але в 1976 році політика Державного департаменту в питанні фінансування асоціації змінилася, що дозволило говорити про розвиток програм з навчання американських студентів в інших країнах (так, до 1990 року, коли кількість іноземних студентів у США досягла 400,000 осіб, у 1800 кампусах університетів та коледжів проводили діяльність 6400 співробітників асоціації). Трансформація послуг, що надавалися організацією, до яких на той момент додалися ініціативи закордонного навчання для американських студентів, призвели до необхідності нової зміни назви. Тому в травні 1990 року відбулося перейменування на *Асоціацію міжнародних працівників освіти (Association of International Educators)* [Там само].

Працівники, які проводили роботу в кампусі, поділялися на три категорії: посередник (Facilitator), зв'язківець (Liaison), педагог / консультант (Educator / Consultant) [1305, с. 24] (див. додаток И.6).

Важливим елементом розвитку співробітництва з іноземними студентами можна вважати також закон «Сміта-Мундта» (*Smith Mundt Act*) [1026; 1786],

прийнятий у 1948 році; відомий як «Закон США про інформацію та освітній обмін» (*U. S. Information and Educational Exchange Act*). Закон ставив своєю метою надання можливості уряду США сприяти більш ефективному розумінню особливостей держави в інших країнах, що мало підвищити взаємний рівень прийняття культурних особливостей США людьми з інших країн [1528, с. 9] шляхом проведення міжнародного мовлення.

Своєю чергою, на рівень збільшення кількості іноземних студентів у Сполучених Штатах, тобто на розвиток системи їхнього соціально-педагогічного супроводу, вплинув «Закон про імміграцію та громадянство» 1952 року або ж «Закон Маккарена-Вальтера» (*The Immigration and Nationality Act of 1952 (The McCarran-Walter Act)*), що став трансформацією «Закону про імміграцію 1924 року». Прийнятим законом скасовувалися включення представників Азії до «чорного списку» іммігрантів та були розроблені критерії з відбору студентів, згідно з якими іноземні студенти мали потрапляти до США не за географічним принципом, а згідно з наявними навичками (див. додаток І.7).

Наступний період – до 1960-х років визначався імплементацією прийнятої нормативно-правової бази.

Отже, у другому етапі період діахронічно-синхронічного єднання характеризується межами 1948 – 1952 років (див. рис. 2.7):

Отже, нижня межа етапу визначається 1920 роком, верхня – 1960. Етап характеризується законодавчою діяльністю для врегулювання питань, пов'язаних з проведенням адаптаційних заходів з іноземними студентами, а також з нормативно-правовим полем перебування таких громадян у США.

ІІІ етап (1961 – 1972 рр.) – інституційно-структурний. Етап визначався початком дії фундаментальних законодавчих актів у сфері соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а саме «Акта Фулбрайта-Хейза», «Акта про іноземну допомогу» та «Акта Корпусу миру», «Міжнародного освітнього акта»; розвитком центрованої системи консультування іноземних студентів.

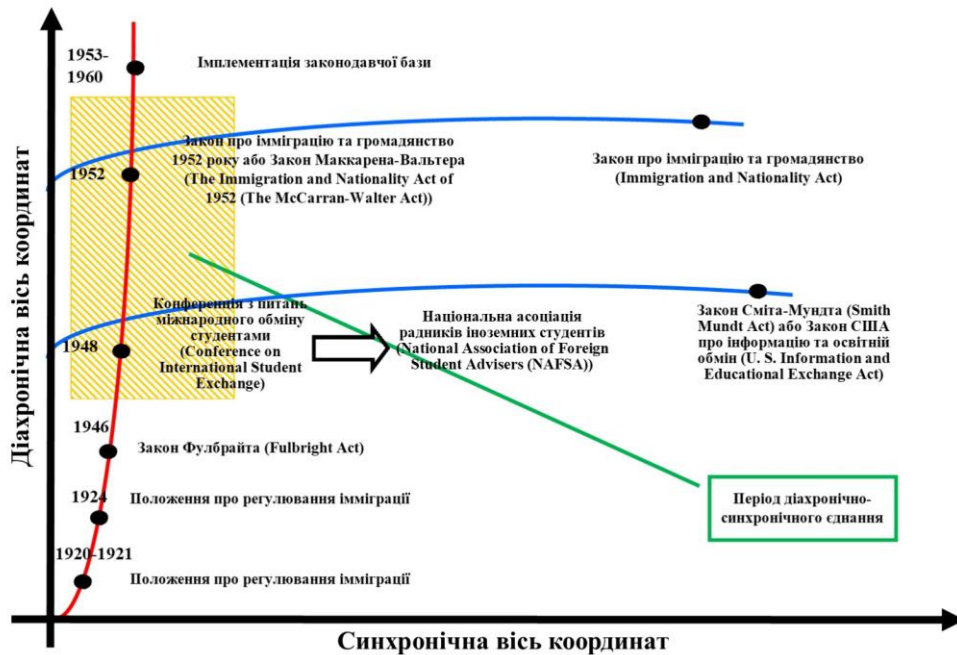


Рис. 2.7. Хронологічні координати другого (нормативно-правового) етапу (1920 – 1960 рр.)

У середині ХХ століття важливим аспектом зовнішньої політики США було зміцнення відносин з іншими державами за допомогою підвищення рівня освіти в зарубіжних країнах, розвиток міжнародних зв'язків у сфері освіти, надання допомоги країнам, що постраждали в період Другої світової війни, у відновленні освітньої системи, обмін знаннями в галузі культури та освіти між Сполученими Штатами та іншим світом [1736], а також надання матеріально-технічної допомоги країнам з економікою, що розвивається, тощо [Там само]. Результатом такого роду ініціатив стало збільшення кількості представників інших країн у закладах вищої освіти США. Своєю чергою, цей процес характеризувався в якості нового погляду на зовнішню політику США, що призвело, зрештою, до прийняття у 1961 році трьох ключових законодавчих актів, а саме: «Акта Фулбрайта-Хейза або Закону про взаємний освітній та культурний обмін» (*The Fulbright-Hays or the Mutual Educational and Cultural Exchange Act*) [1153; 1693]; «Акта про іноземну допомогу» (*Foreign Assistance Act*) [1189; 1695] та «Акта Корпусу миру» (*Peace Corps Act*). Ці нормативно-регулювальні ініціативи були спрямовані на

зміцнення міжнародних відносин та надання допомоги постраждалим від війни народам [947, с. 1]. Крім того, 1961 рік визначився початком діяльності *Агентства США з міжнародного розвитку (United States Agency for International Development (USAID))* та *Бюро державного департаменту США з питань освіти та культури (U.S. Department of state's Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA))*.

Уперше розроблений після Другої світової війни Уільямом Дж. Фулбрайтом (William J. Fulbright) в 1946 році і прийнятий у якості «*Закону Фулбрайта (Fulbright Act)*» (пізніше закон стане частиною «*Акта Фулбрайта-Хейза або Закону про взаємну освіту та культурний обмін*» 1961 року), він надав громадянам США можливість викладати або проходити навчання в інших країнах. Іноземні студенти також мали переваги від програми Фулбрайта, отримавши можливість залучення стипендій на навчання в освітніх закладах Сполучених Штатів. Так, за даними А. Спілімберго (A. Spilimbergo), до 2006 року уряд США надав фінансування для навчання в країні більш ніж 158,000 іноземним громадянам [1790]. Отже, ураховуючи означені цифри кількості осіб, які прибули тільки за програмою Фулбрайта, її можна вважати одним з основних чинників залучення іноземних студентів до ЗВО США.

При більш детальному дослідженні з'ясувалося, що «*Акт Фулбрайта-Хейза або Закон про взаємний освітній та культурний обмін*» [1384, с. 614] передбачав надання грантів для проведення освітньо-культурних обмінів між країнами. Згідно із законодавчим актом, директор інформаційного агентства Сполучених Штатів отримував повноваження, у рамках яких йому надавалося право присуджувати гранти та затверджувати програми, якщо вони були спрямовані, згідно з його висновками, на зміцнення міжнародного співробітництва. Зазначимо, що освітні обміни надавалися двома способами: шляхом фінансування досліджень, програм та інших заходів освітнього плану або для американських громадян та жителів інших країн, або громадян, які представляли різні національності і проходили навчання в американських закладах освіти, що

розташовані на території США або за її межами (наприклад, філії закладів освіти); а також шляхом надання коштів для проведення педагогічного обміну між США та іншими країнами, в яких могли брати участь студенти, стажисти, викладачі та професори. Щодо культурних обмінів, їх основною метою було проведення обміну між Сполученими Штатами та іншими державами, у яких брали участь експерти в певних галузях знань; представники різних галузей мистецтва, спорту тощо [1555, с. 760] (див. додаток И.8).

У тому ж 1961 році розпочало свою діяльність *Бюро державного департаменту США з питань освіти та культури (U.S. Department of state's Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA))*, основна мета якого – здійснення діяльності, що сприятиме налагодженню дружніх взаємин між громадянами Сполучених Штатів та жителями інших країн на основі академічного чинника, що має включати культурні, спортивні та професійні обміни. Бюро намагалося продемонструвати наявність культурного розмаїття США та інших держав шляхом фінансування та здійснення заходів з представниками особливих груп, що включають жінок, представників етнічних меншин, а також людей з обмеженими можливостями. Отже, робота Бюро (також у наш час (див. додаток К.1)) спрямована на взаємодію з громадянами різних держав незалежно від раси, кольору шкіри, національності, статі, віку, релігії, соціально-економічного становища тощо [857] та має розгалужену структуру, яка складається з кількох управлінь, кожне з яких виконує діяльність за певним напрямом (див. додаток К.2).

Своєю чергою, «Акт іноземної підтримки» (Foreign Assistance Act), що був прийнятий 4 вересня 1961 року, вплинув на створення інституційної одиниці, а саме *Агентства США з міжнародного розвитку (United States Agency for International Development (USAID))*, у рамках якого передбачалося надання допомоги невійськового призначення іноземним державам, а також координація інших програм економічної підтримки [1054; 1145; 1148; 1157; 1891; 1892]. З часу прийняття, під тиском глобалізації, зокрема в освітній сфері, акт отримав кілька

поправок [1462] і спрямував свою діяльність на сприяння та допомоги іноземним студентам в отриманні більш якісної освіти у своїх рідних країнах або у Сполучених Штатах (у подальшому, а саме 14 вересня 2018 року Агентство видало першу у своєму роді *Урядову стратегію США з міжнародної базової освіти (U. S. Government Strategy on International Basic Education)*, яка розроблена на основі «*Закону про посилення підзвітності в галузі освіти (Reinforcing Education Accountability in Development (READ) Act)*» [1667, с. 55; 1692] та визначила прихильність уряду Сполучених Штатів міжнародній освіті й важливість надання допомоги у вирішенні проблем, наявних у системі міжнародної освіти.). Крім освітньої сфери, розвиток Агентства був спрямований на охорону здоров'я, розвиток людських ресурсів тощо.

Наступною законодавчою ініціативою, що безпосередньо вплинула на інтернаціоналізацію американської освіти, став «Акт Корпусу миру», також прийнятий у 1961 році. Акт забезпечував визначення основним завданням надання допомоги іншим країнам у навчанні свого населення та експорт американської культури в країни-партнери цієї програми, що передбачало, зокрема, ознайомлення з американським розумінням іноземних культур. Дані Корпусу миру демонструють, що більш ніж 235,000 громадян США взяли участь у програмах Корпусу миру з дня його заснування та провели свою діяльність у 142 країнах світу [1632]. Д. Банжон (D. Vanjong) указує, що немає досліджень, які б підтверджували або спростовували припущення про вплив діяльності волонтерів Корпусу миру на збільшення кількості іноземних студентів у США [947, с. 2]. Проте науковець доходить висновку, що можна припустити все наявність безпосереднього впливу Корпусу миру на рішення громадян інших країн пройти навчання у Сполучених Штатах у зв'язку з проведенням безпосередньої взаємодії з волонтерами, які перебували в тій чи тій країні. Відзначимо, що Корпус миру є організацією, що має екстравертне спрямування, інакше кажучи, поширення американської культури на інші держави, що, на

відміну від тієї ж програми Фулбрайта, не передбачає надання іноземним громадянам отримання можливості навчання або проживання у США.

У процесі розвитку системи супроводу іноземних студентів у 1964 році засновано *Американський інститут іноземних досліджень (American Institute For Foreign Study (AIFS))*, метою якого визначалося «забезпечення найбільш високої якості освітніх та культурних програм з обміну, що дозволить збагатити життя людей у різних країнах світу» [888, с. 3]. Інститут сприяв розвитку системи співпраці із закладами вищої освіти інших держав для проведення навчання американських студентів за кордоном. У 1965 році перша група студентів зі США (кількістю 1500 осіб) узяла участь у програмах Інституту та вирушила на навчання до інших країн. Наслідком розвитку Інституту стало виникнення в 1969 році «*Табору Америка*» (*Camp America*), що згодом став одним з найбільш розвинених проєктів індустрії міжнародних літніх таборів, який пропонує представникам інших країн та культур узяти участь у роботі закладу і, отже, отримати можливість спілкування з носіями мови в неформальній обстановці. Так, учасники програм табору взаємодіють з представниками інших культур, підвищуючи, таким чином, освітньо-культурний складник придбаного теоретичного досвіду. Своєю чергою, американці, налагоджуючи контакти з представниками інших країн та культур, розширюють власне уявлення про світ, що сприяє видаленню стереотипів. Отже, взаємодія відбувається за допомогою участі в житті співтовариства табору, відвідин пам'яток (що дозволяє більш тісно познайомитися з культурою країни, що приймає), а також у різних заходах міжособистісного та міжкультурного спрямування [1234].

Варто також розглянути прийнятий у 1966 році «Міжнародний освітній акт» (*International Educational Act of 1966*), що вказував на [1682, с. 406]:

- необхідність створення та практичного застосування нових напрямів освітньої активності для іноземних студентів (що можна розуміти як указівку про важливість удосконалення проведення підготовчого контенту для адаптаційного процесу);

- застосування більш професійно спрямованих програм, які сприятимуть розвитку особистісних компетенцій та професійних навичок (інакше кажучи, підготовка іноземних студентів повинна бути спрямована не тільки на засвоєння теоретичного матеріалу, але й на вдосконалення особистісних якостей учня, що може бути використано в соціокультурній діяльності, та навичок професійного плану, необхідних для виконання академічних завдань);
- важливість упровадження інноваційних методик у програми з підготовки іноземних студентів (що дозволило говорити про покращення розуміння особливостей представників інших країн, тому що такого роду інноваційний розвиток в адаптаційно-освітньому процесі дозволяє більш ефективно працювати з міжкультурними особливостями. Крім того, за висновками такої дослідниці, як К. Гейченко, «при використанні інноваційних методів діяльність викладача спрямовується на організацію досягнення результативності навчання і закріплення дієвої навчальної мотивації учнів через підтримку їх високого інтересу до занять» [167, с. 11]).

Отже, «Міжнародний освітній акт» відіграв важливу роль у розвитку підготовчих програм, спрямованих на іноземних студентів. Крім того, варто вказати на важливість саме професійної підготовки представників інших країн, що дозволить їм проводити більш якісну діяльність не тільки соціального, але й академічного характеру.

У 1970 році продовжили свою діяльність регіональні відділення Інституту міжнародної освіти (ІМО), у рамках чого надавалася підтримка закладам вищої освіти та їх студентам – і американським, і іноземним (див. додаток Л.1). Так, ІМО забезпечував контроль за ефективністю наданих іноземним студентам грантів для навчання в університетах та коледжах, а також проводив консультивання американських студентів, які мали бажання пройти навчання в зарубіжних освітніх установах (див. додаток Л.2).

Продовжувався розвиток Інституту міжнародної освіти. Так, у період 1970 – 1971 років ІМО надав підтримку 5800 студентам з 70 країн зі 190 програм.

Зазначимо, що більшість студентів, які проводили діяльність за підтримки ІМО, були учасниками грантової програми Фулбрайта-Хейза. Крім того, уже в цей часовий відрізок відбувалося активне впровадження та розвиток консультаційних центрів. Так, ІМО проводив моніторинг успішності студентів, а також надавав можливість відвідування підготовчих програм вивчення англійської мови в одному з 14 наявних на той час центрів. Важливою особливістю було те, що рівень складності підготовки, а також її інтенсивність залежали від потреб окремих студентів [897, с. 7 – 8]. Отже, як ми вказували при розгляді специфіки соціально-педагогічного супроводу в системі вищої освіти США, важливим є регулярний моніторинг здібностей іноземного студента, зокрема на початковому етапі, коли необхідно проведення розробки індивідуальної підготовчої програми.

Зусилля з розширення діяльності в питаннях міжнародного навчання робилися ІМО і в 1972 році. Так, за підтримки Інституту міжнародної освіти та Сіракузького університету (Syracuse University) у Східній Африці пройшов другий *«Африканський семінар для вчителів»* [Там само, с. 6], який був спрямований на підвищення якості освітнього процесу в рамках школи, що сприяє підготовці студентів до подальшого навчання в закладах вищої освіти, закладаючи основи необхідних для цього навичок у шкільний період.

Отже, ми можемо простежити період діахронічно-синхронічного єднання на початку третього етапу, у 1961 році (див. рис. 2.8). В інших роках більшою мірою проявлявся діахронічний розвиток.

Отже, нижня хронологічна межа етапу представлена 1961 роком, верхня – 1972. Третій етап характеризується активним розвитком фундаментальних інституцій з підтримки іноземних студентів, що стали основою подальшого організаційного розвитку консультаційних центрів, а також прийняттям законодавчих ініціатив, що дозволили підвищити рівень правового забезпечення системи супроводу студентів з інших держав. Отже, нормативно-правове забезпечення було рушійною силою виникнення національних та глобальних інституцій, що мали, крім іншого, освітнє спрямування.

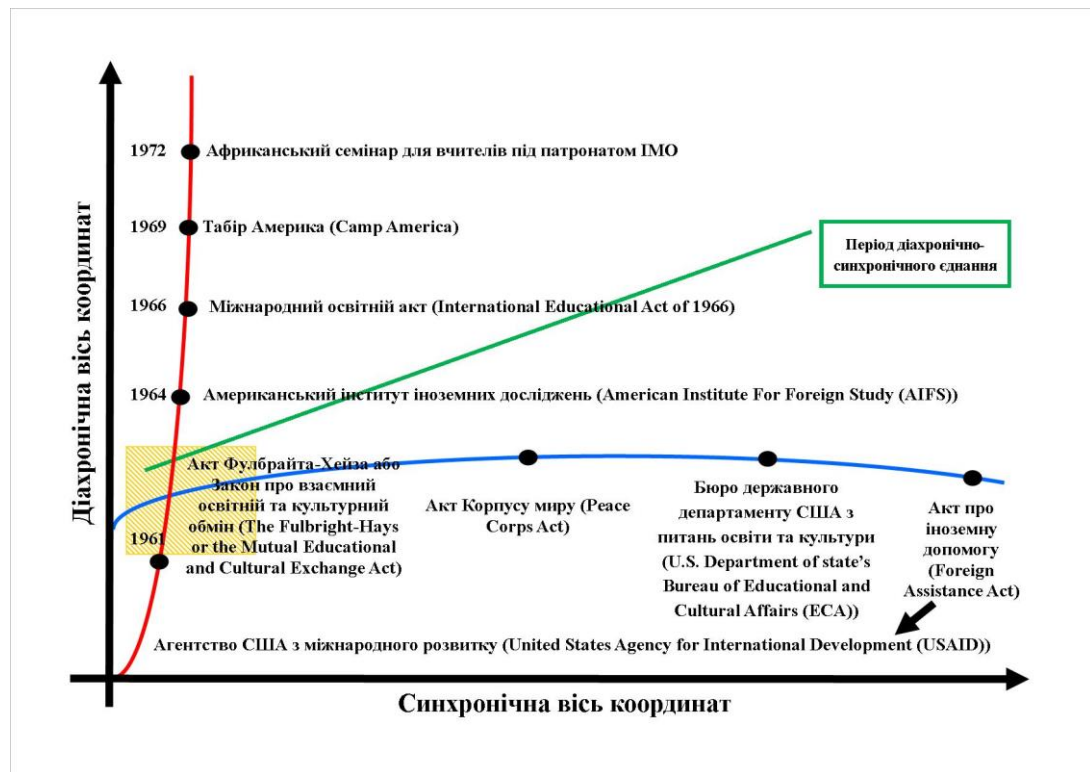


Рис. 2.8. Хронологічні координати третього (інституційно-структурного) етапу (1961 – 1972 рр.)

IV етап (1973 – 1989 рр.) – консультативно-міжнародний. Етап визначався розширенням інформаційного компонента на інші країни, що стало можливим з відкриттям нових консультативних міжнародних офісів; початком роботи «програми з молодіжного освітнього обміну Конгрес-Бундестаг».

Міжнародна ситуація, що перебувала в постійних змінах, вплинула на модернізацію стратегії діяльності Інституту міжнародної освіти. Так, у 1973-1974 роках керівництво Інституту дійшло висновку, що взаємодія з іншими країнами надає можливість виникненню безлічі можливостей для розвитку міжнародних програм, спрямованих на іноземних студентів. У підсумку, це призвело до рішення про створення нових зарубіжних відділень, які були орієнтовані на країни Латинської Америки, наприклад, створений офіс у Мехіко (Мексика) об'єднав офіси Гонконгу, Бангкока, Ліми і Найробі та поставив своєю основною метою підтримку студентів та викладацького складу, а також надання допомоги в розробці освітніх програм, що будуть відповідати потребам регіону. Цікавою є

концепція іншого офісу, а саме регіонального південноамериканського, що передбачало створення посади старшого представника ІМО, чия діяльність полягала в наданні допомоги на місцях у рамках розробки проєктів безпосереднього співробітництва з університетами у сфері збору та обміну інформацією, а також підтримки зв'язку між освітніми установами США та Латинської Америки [898, с. 6]. Отже, ці ініціативи сприяли розвитку міжнародних освітніх зв'язків університетів та коледжів США з іншими регіонами світу, що безпосередньо чинило вплив на збільшення кількості іноземних студентів у Сполучених Штатах, що, зі свого боку, призвело до необхідності підвищення якості та модернізації послуг інформаційного плану. Так, 1975 рік ознаменувався розвитком інформаційних, консультаційних та бібліотечних послуг для осіб, зацікавлених у міжнародній освіті. Послуги надали можливість ІМО виокремити необхідну інформацію в питаннях фінансової підтримки, правилах отримання візи, програмах для іноземних студентів, пошуку житла, охорони здоров'я, а також інших аспектах, пов'язаних із соціально-педагогічним супроводом для проведення ефективної міжкультурної, академічної та соціальної діяльності. У середині 1970-х років інформування та безпосередньо консультування були основними функціями всіх наявних на той період часу офісів ІМО. Саме в 1975 році почала роботу ініціатива «Навчальний файл університету» (*University Master File*), яка представляла комп'ютеризовану базу, що включала дані про всі заклади вищої освіти США, оплату за навчання в університетах та коледжах США, які беруть участь у студентських програмах міжнародного плану, тощо. Також інформація надавалася щодо результатів перепису іноземних студентів за останні 10 років, опису академічних напрямів, які можна вибрати для власного навчання [899, с. 16]. Основною перевагою цієї програми було те, що вона дозволила систематизувати та впорядкувати інформаційні дані з різних джерел у рамках єдиної бази, що дозволило ІМО більш ефективно надавати таку інформацію. Отже, 1975 рік можна охарактеризувати як період розвитку інформаційного супроводу, що, крім зазначеної програми,

включало інформаційні пакети для іноземних студентів, які дозволили більш ефективно реагувати на інформаційні запити в ІМО й містили матеріали про вступ до ЗВО США, можливості отримання грантів, стипендій тощо. Крім того, такого роду пакети надавалися на безкоштовній основі, що підвищувало кількість їх одержувачів. Крім того, закордонні офіси ІМО для підвищення якості інформаційних послуг застосовували метод групового консультування і для скорочення кількості персоналу, і для охоплення більшої кількості студентів [Там само, с. 16]. Отже, огляд 1975 року дозволив дійти висновку, що консультування при роботі з іноземними студентами, пов'язане з інформаційною підтримкою, є важливим складником роботи з учнями з інших країн. Іноземні офіси ІМО, розташовані в регіонах, які на той період демонстрували найбільший інтерес до навчання у США, особливо потребували проведення інформаційних функцій, прикладом яких може слугувати ініціатива національного офісу ІМО з центром у Чикаго, який опублікував у 1976 році буклет «Чому необхідно проходити навчання в Чикаго?» (Why Study in Chicago) та був поширений серед 150 консультаційних центрів у більш ніж 60 країнах [900, с. 26], що також можна вважати одним з елементів інформаційного розвитку системи роботи з іноземними студентами.

Розвиток супроводу іноземних студентів призвів до розуміння того, що освітні послуги, які надаються ІМО, є основою його діяльності та дозволяють працювати з більшою аудиторією, ніж при використанні підтримуваних Інститутом програм. Доступ до міжнародних освітніх послуг надавався з використанням інформаційних елементів, проведенням консультацій, публікацією вісників Інституту та його регіональних і зарубіжних офісів, а також наданням доступу до довідкових бібліотек, семінарів тощо, що дозволяло отримати інформацію з питань навчання за кордоном. Зазначимо, що в програму освітнього партнерства ІМО в 1977 році входило понад 500 коледжів та університетів США, які отримували від Інституту пакет послуг, складник яких був розроблений згідно з потребами міжнародних програм та включав надання співробітника для

прийому іноземних студентів, радника з питання навчання за кордоном тощо [901, с. 6]. Отже, розвиток системи супроводу іноземних студентів було спрямовано не тільки на інформаційну та підготовчу діяльність, але й на підвищення якості роботи кампусів університетів та коледжів з питання взаємодії зі студентами, що були представниками інших країн.

Водночас розвиток системи міжнародної освіти та супроводу іноземних студентів у США виявив проблеми, що впливали на освітню інтернаціоналізацію. Це призвело до необхідності проведення в 1979 році *«Конференції з міжнародної освіти: глобальний контекст та роль США» (Conference on International Education: The Global Context, the U. S. Role)*. Конференції передувала підготовча робота: так, протягом 1978 року 65 учасників конференції, які представляли організації, що займалися питаннями, пов'язаними із взаємодією з іноземними студентами, проводили спільні зустрічі для вивчення та розробки конкретних рекомендацій щодо подальших дій у тих галузях, які мали найбільше значення для міжнародної освіти [902, с. 10], визначення яких ми представимо у додатку Л.3 (див. додаток Л.3).

Крім того, іноземні викладачі, представники урядів та інші учасники були запрошені для взаємодії в рамках дискусійних форумів. Конференція мала велике значення, тому що стала об'єднуювальним чинником для професіоналів у сфері міжнародної освіти.

Зазначимо, що розвиток системи роботи з іноземними студентами безпосередньо впливав на збільшення кількості студентів, які бажали отримати освіту у ЗВО США, що вимагало виникнення додаткових зарубіжних офісів ІМО для надання консультаційних послуг у більш розгалуженому географічному форматі. Так, у 1983 році було відкрито два нових зарубіжних консультаційних офіси – у Хараре (Зімбабве) та Джакарті (Індонезія), що стало наслідком збільшення кількості студентів з Індонезії в 4 рази за останні кілька років [903, с. 37]. Крім того, офіс у Джакарті розпочав співпрацю зі Службою освітнього тестування (Educational Testing Service) для отримання можливості

використання тесту з англійської мови як іноземної [Там само, с. 37]. Отже, можна говорити про те, що програма вивчення англійської мови як іноземної, яку в наш час активно застосовують консультаційні центри університетів та коледжів США при роботі з іноземними студентами, проходила етапи свого розвитку в зарубіжних консультаційних офісах.

Розвиток проходив не тільки в географічному вимірі (див. додаток Л.4), при збільшенні кількості інформаційно-консультаційних центрів або проведенні міжнародних конференцій. Велике значення мав внутрішньоорганізаційний розвиток, наприклад, у 1984 році ІМО підтримував 163 програми, у яких узяли участь 9000 студентів зі 119 країн у різних сферах освітньої діяльності – від гуманітарних наук до професійної підготовки в конкретних напрямках. Більшість учасників цих програм були представниками країн, що розвиваються, та намагалися отримати освіту в тих галузях знань, які є пріоритетними для їхніх держав, вивчаючи соціальні науки, економіку, державне управління, фізику, природничі науки тощо [904, с. 15]. Водночас участь у програмах брали фахівці, що мали на меті підвищити рівень власної кваліфікації. Так, багато студентів були викладачами чи працівниками державних установ у своїх країнах у тих галузях знань, які були обрані ними для навчання у США. Отже, вони зараховувались, часто із залученням коштів міжнародних освітніх організацій, у якості студентів ЗВО США для отримання більш ґрунтовних знань, які вони не мали можливості отримати у своїх країнах.

Завершальною ініціативою інтернаціоналізації освіти цього етапу можна вважати прийнятий у 1987 році «Закон про міжамериканське стипендіальне партнерство» (Inter-American Scholarship Partnership Act) [1251], у рамках якого виділялися кошти для проведення програм у сфері вищої освіти для іноземних студентів з країн регіону Карибського басейну. Зазначимо, що отримувані гранти повинні були використовуватися студентами для навчання на бакалавраті або для проведення однорічних програм у сферах навчання (таких як освіта, сільське господарство, комунікаційні технології, соціальні та політичні науки, професійно-

технічні навички тощо), які були критично важливими для країн, з яких прибули студенти.

Наступні роки – 1988-1989 характеризувалися затвердженням міжнародних освітніх партнерств та академічних обмінів.

Отже, четвертий етап періодизації визначається діахронічним розвитком (див. рис. 2.9), що демонструє відсутність значущих синхронічних подій у розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, тобто періоду діахронічно-синхронічного єднання.

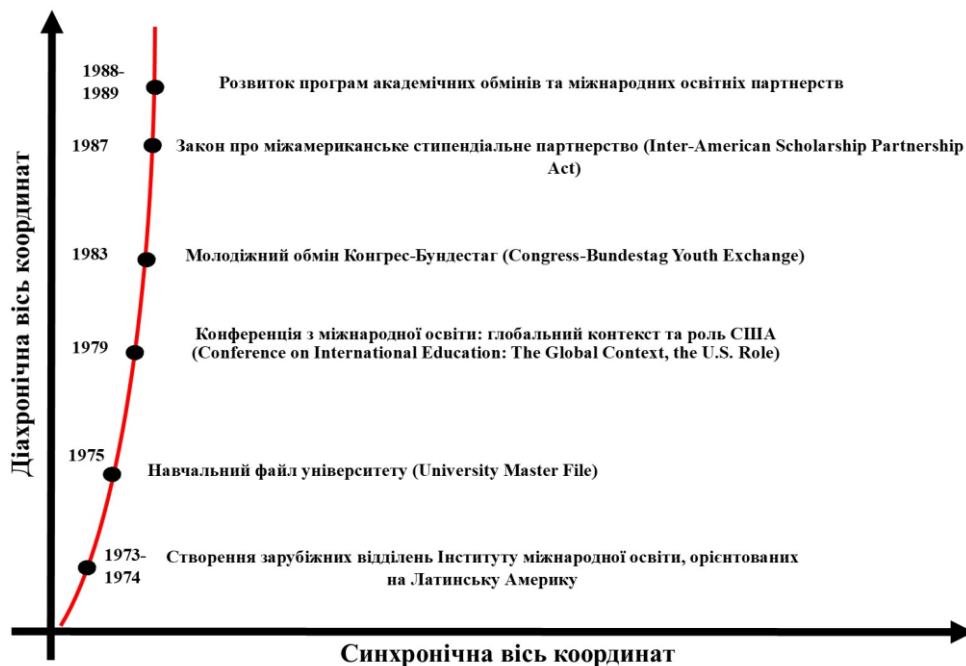


Рис. 2.9. Хронологічні координати четвертого (консультативно-міжнародного) етапу (1973 – 1989 рр.)

Отже, нижня хронологічна межа четвертого етапу представлена 1973 роком, верхня – 1989. Етап продемонстрував важливість активного міжнародного розширення організаційної інфраструктури інформаційно-консультаційного забезпечення на інші регіони світу, а також розвитку процесів більш ефективно побудованої та нормативно підкріпленої діяльності з іноземними студентами.

V етап (1990 – 1999 рр.) – оновлювально-модернізаційний. Етап характеризується інтернаціоналізацією освіти в країнах Східної Європи, що

позначено початком діяльності на цьому географічному напрямі міжнародних освітніх програм США; заснуванням програми з обміну майбутніми лідерами; розвитком систем зі збору інформації щодо іноземних студентів.

Створення низки незалежних держав на території Східної Європи сприяло в період 1991 – 1992 рр. створенню не тільки вільного ринку та нових можливостей економічного розвитку, але вплинуло на розвиток інтернаціоналізації освіти та можливості проводити обміни студентами між закладами освіти різних країн, зокрема надало можливість громадянам колишніх соціалістичних країн пройти навчання і у ЗВО всієї Європи, і США. Початок процесу розвитку міжнародної освіти в країнах Східної Європи поклало відкриття у жовтні 1990 року офісу Східної та Центральної Європи в Будапешті (Угорщина), що робив основний акцент на роботі з населенням Польщі, Угорщини, Чехії, Словаччини, Румунії та Болгарії [905, с. 3]. Цей період можна вважати початком нового етапу розвитку соціально-педагогічної роботи з іноземними студентами у зв'язку з відкриттям нових територій, які могли стати джерелом оновлення складу міжнародної освітньої системи. У зв'язку з цим у 1993 році ІМО визначив основні цілі для роботи з країнами Східної Європи та Балтії, а саме: організація академічного навчання у сферах бізнесу, економіки вільного ринку, права та державного управління; забезпечення професійного навчання і подання спеціалізованих курсів; надання місць в університетах та коледжах США для кандидатів, відібраних комісіями програми Фулбрайта [906, с. 10]. Це призвело і до необхідності географічного охоплення освітніми та інформаційними технологіями нових держав, і до зміни підготовчих програм, які б ураховували культурні та лінгвістичні особливості для роботи з представниками цих країн. Для України такого роду ініціативи призвели до відкриття в 1994 році закордонного офісу ІМО в Києві [907, с. 14].

Дещо раніше, а саме в 1992 році, була заснована «Програма з обміну майбутніх лідерів» (*Future Leaders Exchange (FLEX)*). Фінансування проєкту здійснювалося через Бюро у справах освіти та культури Державного

департаменту США та будувалося на переконанні, що найкращим способом налагодження взаєморозуміння між Сполученими Штатами та країнами Євразії є надання можливості молоді з інших країн отримати інформацію про американців та їхню культуру, одночасно з цим надаючи громадянам США відомості щодо своїх країн, при безпосередньому контактуванні (застосовуючи спільні подорожі, семінари тощо) [887, с. 3; 1200; 1361, с. 2; 1952, с. 3]. Так, у рамках програми учням середніх шкіл з Вірменії, Азербайджану, Чехії, Естонії, Грузії, Греції, Угорщини, Казахстану, Киргизії, Латвії, Литви, Молдови, Монголії, Чорногорії, Польщі, Румунії, Словаччини, Таджикистану, Туркменістану та України [1803, с. 5] надаються стипендії для подорожі до США, проживання в приймаючій родині та відвідування школи протягом навчального року. Основною метою програми є розвиток та зміцнення взаємин між громадянами США та жителями інших країн [1835, с. 3, 6, 56].

Зауважимо, що важливими, на думку вчених (У. Гебрегергіс (W. Gebregergis), Д. Мехарі (D. Mehari), Д. Гебретінзе (D. Gebretinsae), А. Тесфамаріам (A. Tesfamariam) [1211]), є питання соціокультурної адаптації іноземного студента саме шляхом отримання такого досвіду через міжнародні подорожі, тому що така адаптація є однією з основ, на якій базується взаємодія особистості і всередині академічного колективу, і з представниками країни, що приймає, поза навчальним середовищем.

Розширення географії та кількості держав, що могли надати своїх студентів для навчання у США, сприяло подальшій модернізації щодо впровадження ініціатив з проведення аналітичної діяльності. Так, у червні 1995 року *Служба імміграції та натуралізації (Immigration and Naturalization Service (INS))* заснувала групу для проведення аналітичного огляду діючої на той час системи збору інформації про іноземних студентів у США. Висновком аналізу стали пропозиції щодо проведення змін у системі збору інформації [1100].

Крім того, у 1996 році Конгресом США був прийнятий «Закон про реформу нелегальної імміграції та відповідальності (*Illegal Immigration Reform and*

Immigrant Responsibility Act (IIRIRA)), у якому висловлено вимогу до Генерального прокурора, Державного секретаря та міністерства освіти розробити до 1998 року програму збору інформаційних даних про іноземних громадян, що повинні були включати відомості про особу та адресу іноземного громадянина; класифікацію представника іншої країни за наявності певної категорії візи, дату видачі візи; перевірку будь-якого роду порушень з боку іноземця, які мали місце в школі, коледжі або університеті [1272, с. 10]. Отже, ми можемо стверджувати, що цей закон приділяв увагу вже не тільки питанням, пов'язаним виключно з аспектами безпеки, але й наполягав на більш детальній перевірці іноземних громадян, пов'язаних із закладами освіти.

Уточнимо, що збільшення кількості іноземних студентів вимагало відповідної реакції з боку держави, що запобігла б можливим негативним наслідкам (які виникають при збільшенні присутності представників відмінного соціокультурного простору), шляхом звітності з боку іноземних студентів, яка передбачала їх реєстрацію для подальшого простежування динаміки перебування у США. У зв'язку з чим у 1996 році президентом Біллом Клінтоном був підписаний «Закон про реформування нелегальної імміграції та відповідальності іммігрантів» (*Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act (IIRIRA)*) [1326; 1380].

Проте зауважимо, що система підтримки студентів розвивалася впродовж цього етапу не тільки в питанні імміграційного законодавства, але й аналітичному. Так, у період з червня 1997 року по жовтень 1999 року відбулася перша програма, що мала експериментальний характер, а саме *Скоординоване Міжвідомче Партнерство Міжнародних Студентів (Coordinated Interagency Partnership Regulating International Students (CIPRIS))*, яка була проведена у 21 закладі освіти в таких штатах, як Джорджія, Алабама, Північна Кароліна, Південна Кароліна тощо. Основною місією програми був збір в електронному вигляді інформаційних даних щодо іноземних студентів [1272, с. 11].

Разом з тим, порівняно з 1970 – 80 роками, у 1998 році список зарубіжних офісів ІМО суттєво видозмінився (також у зв'язку з появою новоутворених держав у Східній Європі) та включав центри в таких містах, як Будапешт (Угорщина), Каїр (Єгипет), Київ (Україна), Гонконг (Китай), Нью-Делі (Індія), Джакарта (Індонезія), Мехіко (Мексика), Віндхук (Намібія), Маніла (Філіппіни), Москва (Росія), Преторія (Південна Африка), Бангкок (Таїланд), Ханой (В'єтнам) [908, с. 55]. Отже, такого роду збільшення міжнародних офісів, що займаються інформаційними та консультаційними функціями, може свідчити про ефективність стратегії розвитку роботи з іноземними студентами «на місцях». Тобто збільшення офісів є демонстрацією їх затребуваності.

Отже, період діахронічно-синхронічного єднання на п'ятому етапі простежується в хронологічному періоді 1997 – 1999 років, що представлено на рис. 2.10:



Рис. 2.10. Хронологічні координати п'ятого (оновлювально-модернізаційного) етапу (1990 – 1999 рр.)

Отже, нижня хронологічна межа п'ятого етапу визначається 1990 роком, верхня – 1999. Етап розпочинається та закінчується модернізацією географічного поширення освітнього напрямку організацій та ЗВО, що потребувало оновлення також і нормативно-правового забезпечення. Але необхідно розуміти, що

збільшення держав, з яких прибували іноземні студенти, мало велике навчально-методичне та педагогічне значення, що характеризувалося необхідністю реагування на інтернаціоналізаційні зміни у мовному, соціокультурному та соціально-психологічному напрямках. Тому цей етап можна вважати трансформаційним для системи супроводу іноземних студентів.

VI етап (2000 – 2005 рр.) – інноваційно-безпековий. Етап визначається прийняттям законів «Патріот США» та «Про безпеку відкритих кордонів і реформу візового режиму», що сприяли більш якісному процесу верифікації іноземних студентів (Й. Жан (Y. Zhang) [1989]); початком роботи програми Кеннеді-Лугара з обміну та навчання молоді; більш активним застосуванням ініціативи з долучення вчителів з інших держав до адаптаційного процесу для іноземних студентів у якості носіїв мов своїх країн.

Безпекова складова стала причиною початку розробки відповідних додаткових нормативно-правових ініціатив, що особливо стало актуальним у 2000-2001 роках. Загалом етап характеризується підвищенням безпекового складника при взаємодії з іноземними студентами, у зв'язку з тим, що один з учасників атаки 9/11 мав візу для іноземних студентів [1272]. Після цього висловлювалися пропозиції про накладення заборони іноземним студентам брати участь у різних дослідницьких проєктах, що фінансувалися Федеральним урядом [984]. Наслідком цього стали «Закон «Патріот США» (*USA Patriot Act*), прийнятий у 2001 році, та «Закон про безпеку відкритих кордонів та реформу візового режиму» (*Enhanced Border Security and Visa Reform Act*) 2002 року, які поклали основу електронного моніторингу іноземців, зокрема студентів з інших держав, на території США [1772, с. 2]. Результатом дії прийнятих законодавчих ініціатив стало повне переведення в електронний формат *інформаційної системи для студентів та осіб за обміном* (*Student and Exchange Visitor Information System (SEVIS)*), що дозволяла стежити за статусом іноземних студентів, які перебували за неімміграційними візами [1801]. Ця система є також способом повноцінного моніторингу академічної діяльності іноземних студентів. Так, на освітні установи

була покладена відповідальність за проведення аналізу академічної успішності іноземних студентів, зміни адреси проживання або обраного курсу навчання, а також інформації щодо фактичного перебування студентів в кампусі та відвідування ними занять [1716, с. 4]. Отже, ця система сприяє розвитку системи моніторингу академічної успішності іноземних студентів, що дозволяє виявити негативні чинники до того, як вони почнуть негативно впливати на освітній простір.

Але трагічні події вересня 2001 року не стали чинником припинення дії програм з міжнародного навчання. Так, у жовтні 2002 року Конгресом США була заснована *програма Кеннеді-Лугара з молодіжного обміну та навчання (Kennedy-Lugar Youth Exchange and Study (YES))*, яка стала відповіддю на події 11 вересня 2001 року та надавала стипендії учням вищої школи з країн зі значною кількістю мусульманського населення для перебування у Сполучених Штатах до одного навчального року. Учасники програми повинні були проживати в приймаючих сім'ях, відвідувати заклади освіти, брати участь у заходах з вивчення американського суспільства та цінностей, а також розвивати свої лідерські навички та надавати допомогу американцям у підвищенні рівня розуміння ними інших країн. Першими учасниками програми стали студенти з Єгипту, Індонезії, Кувейту, Лівану, Нігерії, Тунісу, Туреччини та інших країн. Розвиток програми призвів до того, що з 2009 року була заснована підпрограма *YES Abroad*, розроблена спеціально для американських студентів та яка мала за мету проведення обміну досвідом при перебуванні в країнах-учасницях основної програми [1400]. Отже, розвиток такого роду обмінних програм, а саме які враховували національний чинник, безпосередньо вплинув на підвищення досвіду роботи з представниками конкретних національних груп, що позначилося на застосуванні підготовчих програм адаптації з урахуванням національної специфіки (див. додаток Л.5).

У подальший період 2003-2005 років відбувалося впровадження прийнятих ініціатив у соціально-академічний простір держави.

Отже, період діахронічно-синхронічного єднання шостого етапу визначається 2002 роком, коли простежується одночасний розвиток діахронічно та синхронічно спрямованих ініціатив (див. рис. 2.11).

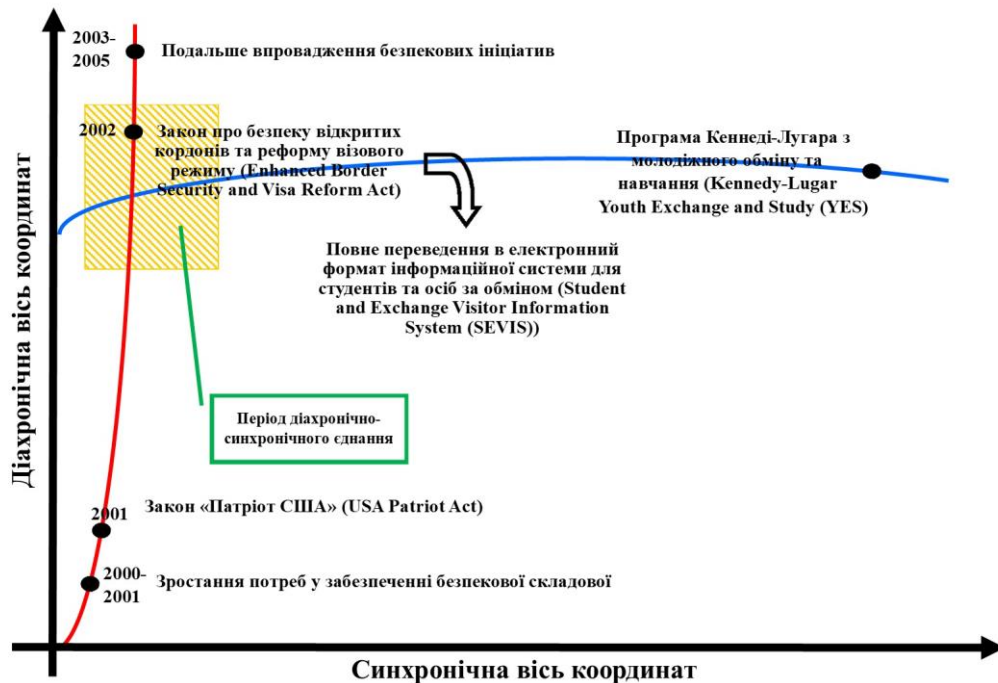


Рис. 2.11. Хронологічні координати шостого (інноваційно-безпекового) етапу (2000 – 2005 рр.)

Отже, нижня хронологічна межа шостого етапу визначається 2000 роком, верхня – 2005. Упродовж цього часу відбулося переосмислення значення інтернаціоналізації освіти для Сполучених Штатів, що призвело до збільшення інновацій у нормативно-правовому забезпеченні контролювального та безпекового напрямів. Але, урешті-решт, такого роду дії не стали причиною припинення діяльності з іноземними студентами у межах наявних проєктів, більше того, затверджувалися нові ініціативи.

VII етап (2006 р. – наш час) – глобалізаційно-інтегровальний. Етап характеризується прийняттям «Ініціативи Національної мовної безпеки»; розвитком міжнародних освітніх програм та консультаційних офісів.

У зв'язку з тим, що лінгвістична підготовка іноземних студентів є одним з ключових елементів системи соціально-педагогічного супроводу у ЗВО США, на цей напрям суттєво вплинула «Ініціатива Національної Мовної Безпеки» (*National Security Language Initiative (NSLI)*) президента США Дж. Буша-мол., яка була прийнята у 2006 році та мала на меті зміцнення національної безпеки шляхом вивчення стратегічних мов. Наявність знань, як найбільш ефективно взаємодіяти з представниками інших культурних груп і, відповідно, носіїв інших мов, важливо, зокрема, при роботі з учнями з інших країн [910, с. 3]. Ініціатива визначила стратегічними мовами арабську, китайську, хінді, фарсі та ін., які повинні бути доступні американським громадянам для вивчення (що згодом може надати позитивний вплив на їхню взаємодію зі студентами з країн, де ці мови є основними). Ключову роль у реалізації цілей глобалізаційної ініціативи відіграє програма Фулбрайта, важливий компонент розвитку системи підтримки, що надає не тільки американським студентам можливість сформувати та розвинути мовні навички, проводячи діяльність у регіонах, де переважають визначені стратегічні мови, але і громадянам держав зі стратегічними мовами провести консультаційну діяльність в університетах та коледжах США, що дозволить установити лінгвістичні і культурні зв'язки. Отже, ми доходимо висновку, що для проведення ефективного процесу акультурації іноземного студента необхідна наявність знань не тільки культурного, але й лінгвістичного плану.

Відзначимо, що напрям розвитку роботи з іноземними студентами безпосередньо залежить від тієї національної групи, яка переважає в цей часовий проміжок соціально-педагогічного супроводу, що вимагає формування основного обсягу контенту згідно з культурними та лінгвістичними особливостями такої групи. Так, у 2007 – 2008 н.р., згідно зі статистикою ІМО, у ЗВО США домінантною групою іноземних студентів були представники Індії, а саме 94,563 особи [911, с. 5], що, відповідно, вимагало проведення додаткових заходів. Це призвело до того, що 4 липня 2008 року було підписано розширену угоду щодо проведення студентських обмінів між урядами США та Індії [Там само, с. 3].

Згідно з угодою збільшувалася кількість грантів і для американських учасників програми, які вирушали в Індію, і для представників Індії, які мали бажання проходити навчання у США. Ця угода не було початком дії програми Фулбрайта в Індії (обміни в рамках програми між країнами проходили з 1950 року), однак збільшення кількості іноземних студентів саме з Індії потребувало додаткового розширення співробітництва, а відповідно, і розвитку системи підготовки щодо культурно-лінгвістичної групи студентів.

У 2010 році продовжилася співпраця ІМО з програмою Фулбрайта, що впливало на всю систему супроводу іноземних студентів. Так, американські учасники програми проводили діяльність у 65 країнах, що передбачало проживання в громадах та створення прямих інтеграційних зв'язків з представниками країн перебування та їх інформування про цінності культури США за допомогою викладання англійської мови [912, с. 7]. Важливо розуміти, що такого роду діяльність є складовою частиною роботи з іноземними студентами тільки на першому етапі, тобто на місцях, коли потенційні студенти ще не визначилися або мають певні сумніви. У підсумку, результатом роботи стало навчання в університетах та коледжах США у 2010 році 4000 студентів з інших країн за програмою Фулбрайта, а також 400 консультантів з 49 держав, метою яких було ознайомлення студентів США з культурою й лінгвістичними особливостями стратегічних мов у 250 кампусах закладів освіти [Там само, с. 7].

Своєю чергою, глобалізаційно-інтегративний розвиток впливав не тільки на взаємодію з іноземними студентами всередині Сполучених Штатів, але і ззовні. Так, продовження процесу розширення географії та видів міжнародного освітнього співробітництва може бути виділено в якості основних чинників розвитку супроводу іноземних студентів у 2013 році, наприклад, заснована у 2012 році *Програма наукової мобільності Бразилії (Brazil Scientific Mobility Program (BSMP))* сприяла навчанню більше 6000 бразильських студентів у 350 закладах освіти США. Якщо ця програма буде мати подальший розвиток, значущість португальської мови в якості стратегічної буде зростати. Крім того, у 2013 році

ІМО був обраний для спільної роботи між урядами США та Великобританії для початку *ініціативи глобальної інновації (Global Innovation Initiative)*, яка передбачає новий конкурс грантів на отримання вищої освіти у співпраці між США, Великобританією, Бразилією, Китаєм, Індією, Індонезією [1332, с. 4].

Необхідність нового формату розвитку співпраці між закладами освіти, що має передбачати формування глобальної мережі співпраці для вибудовування партнерських відносин та створення інноваційних програм роботи з іноземними студентами, була визначена у 2015 році [1333, с. 10]. Для цього Державний департамент США спільно з ІМО підтримав установи з розвитку лідерства «*Освіта США*» (*EducationUSA*), метою яких є об'єднання учасників з різних країн та регіонів для підвищення рівня їх розуміння системи вищої освіти у Сполучених Штатах, а також розробка підходів, які б надали допомогу в розвитку сектору вищої освіти в їхніх країнах.

Мережа установ складається з 425 міжнародних консультаційних центрів для іноземних студентів, що розташовуються в 175 країнах. У рамках програми організуються щорічні форуми, які надають можливість потенційним абітурієнтам отримати можливість безпосереднього спілкування з представниками американських закладів вищої освіти, різних організацій та державних посадових осіб, які проводять зустрічі, обмінюються досвідом і новою інформацією в освітній сфері. Зважаючи на це, 2017 рік ознаменувався проведенням форумів для регіонів Південної та Центральної Азії (місце проведення Катманду (Непал)), а також країн на південь від Сахари (місце проведення Кампала (Уганда)). У рамках цього форуму 138 представників більш ніж 100 американських установ вибудували контакт з місцевими студентами, а також ознайомилися з тенденціями мобільності [1335, с. 16]. Зазначимо, що програма проводить регулярні форуми і в Україні, основна тематика яких полягає в наданні інформації з питань навчання в закладах вищої освіти США. Отже, можна зробити висновок, що постійне збільшення кількості іноземних студентів у США залежить не тільки від якості наданих освітніх послуг, але й від

ефективності проведеної інформаційної політики, у якій використовуються, зокрема, стаціонарні міжнародні консультаційні центри.

Проте станом на 2018 рік географія офісів ІМО зазнала певних змін. Так, національні офіси розташовані в тих самих містах, що і раніше (Денвер, Чикаго, Нью-Йорк, Вашингтон, Х'юстон, Сан-Франциско). Щодо міжнародних офісів, вони поділилися на офіційні (Мехіко (Мексика), Будапешт (Угорщина), Київ (Україна), Джакарта (Індонезія), Москва (Росія), Каїр (Єгипет), Аддіс-Абеба (Ефіопія), Нью-Делі (Індія), Пекін (Китай), Гонконг (Китай), Ханой (В'єтнам), Бангкок (Таїланд)) та філіали (Ріо-де-Жанейро (Бразилія), Кіто (Еквадор), Брюссель (Бельгія), Сеул (Південна Корея), Доха (Катар), Дубай (ОАЕ), Аккра (Гана)) [Там само, с. 8], що розширило географічне охоплення інформаційними послугами.

Крім того, сучасний розвиток технічних напрямів та географічне розширення освітньої співпраці дозволяє видозмінити систему підтримки іноземних студентів, надаючи їм можливість отримати практичні навички в тих галузях, у яких вони навчаються на базі провідних технологічних та інформаційних корпорацій. Це можна вважати новим компонентом освітньої системи при роботі з учнями з інших країн. Так, у 2016 році компанії Adobe, LinkedIn та Google прийняли у Кремнієвій долині жінок-лідерів з 19 країн для проведення інтенсивної програми (тривалістю п'ять тижнів), що включала наставництво та культурний обмін. Ця програма, що має назву «Технологічні жінки» (*TechWomen*), становить ініціативу з формування навичок у галузях техніки та математики. Більше половини учасників програми мали ступінь магістра, багато були засновниками своїх компаній та представляли такі країни, як Алжир, Камерун, Нігерія, Руанда, Таджикистан, Туніс, Узбекистан тощо [1334, с. 12]. Отже, до освітньої системи в рамках роботи з іноземними студентами почали приєднуватися глобальні корпорації, що ще більшою мірою сприяє інтернаціоналізації освіти та підвищує можливості проведення міжкультурних контактів, зокрема в професійній сфері.

У підсумку, незважаючи на те, що в університетах та коледжах Сполучених Штатів не використовують єдині правила адаптації іноземних студентів, динаміка збільшення їх кількості демонструє істотні показники [1071], наприклад, між 1970 та 2010 роками чисельність іноземних студентів у США збільшилася зі 130,000 до 720,000 осіб. Отже, цей прогрес є більш масштабним, ніж міграційний, який за зазначений період часу виріс усього в 4 рази [947, с. 5]. Проте, будучи провідним гравцем на ринку іноземних студентів, Сполучені Штати відстали від Ізраїлю, Японії, Канади серед людей з вищою освітою в період з 2010 по 2012 роки (вікова група 25 – 64 роки). Крім того, у США простежувалося зниження зростання числа освіченого населення порівняно з Люксембургом, Швейцарією, Польщею [1156]. Отже, у подальшому дослідники мають приділити увагу цьому феномену, який демонструє, що іноземні студенти не є основним чинником підвищення рівня внутрішньодержавної освіченості.

Подальший період визначився продовженням впровадження сучасних технологій в освітній (навчання та соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у дистанційному форматі) та профорієнтаційний (онлайн-виставки вищої освіти США 2020/2021 тощо) процеси у ЗВО США. Особливо це стало актуальним з початком пандемії COVID-19.

Отже, період сьомого етапу демонструє виникнення періоду потенційного діахронічно-синхронічного єднання. Це пов'язано з тим, що ініціативи 2016 – 2017 років характеризуються двома аспектами: по-перше, означені події мали місце в конкретно визначеному році, тобто вони можуть розумітися як діахронічні; по-друге, проведення заходів у межах цих ініціатив відбувалося впродовж певного часу визначеного року, тому їх можна вважати синхронічними. Зважаючи на існування такого протиріччя, ми їх визначаємо в якості періоду потенційного єднання (див. рис. 2.12).

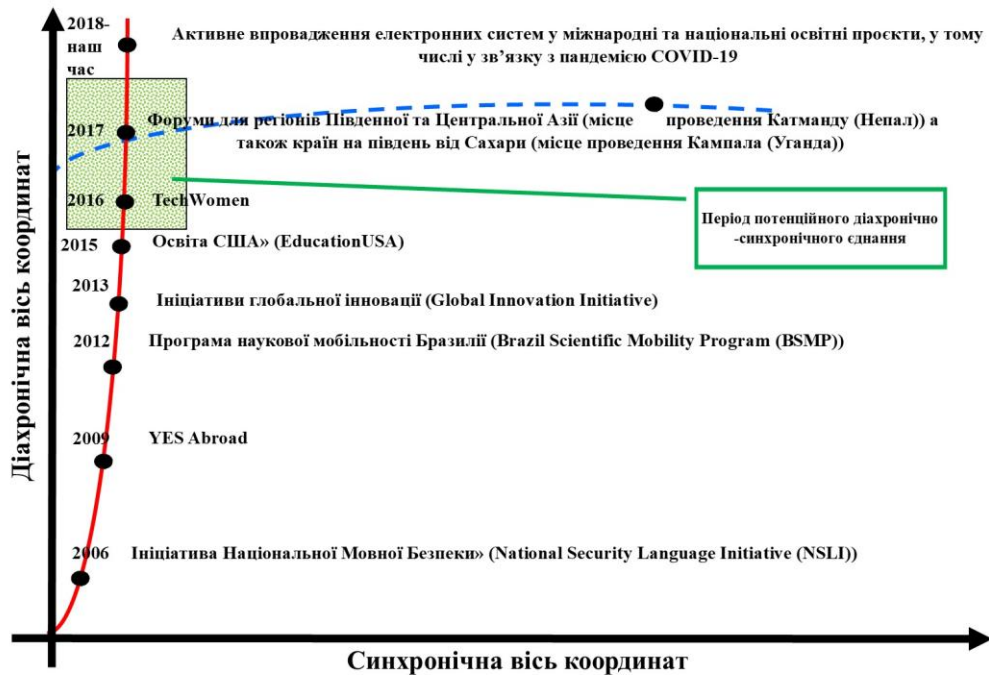


Рис. 2.12. Хронологічні координати сьомого (глобалізаційно-інтегративного) етапу (2006 р. – наш час)

Отже, нижня хронологічна межа сьомого етапу визначається 2006 роком, верхня – нашим часом. Під час цього етапу міжнародна освітня діяльність та робота з іноземними студентами у США трансформувалась у два виміри – внутрішньо- (спрямований на проведення інтеграції інноваційних або нормативно-правових нововведень у систему роботи з іноземними студентами) та зовнішньодержавний (має за мету розвиток глобальних освітніх ініціатив), існування яких призводить до двоспрямованості освітньої діяльності з іноземними студентами.

Отже, виокремлені критерії та визначені нижні / верхні хронологічні межі й сутнісні характеристики етапів дозволили представити схему критеріїв та етапів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США (див. рис. 2.13).

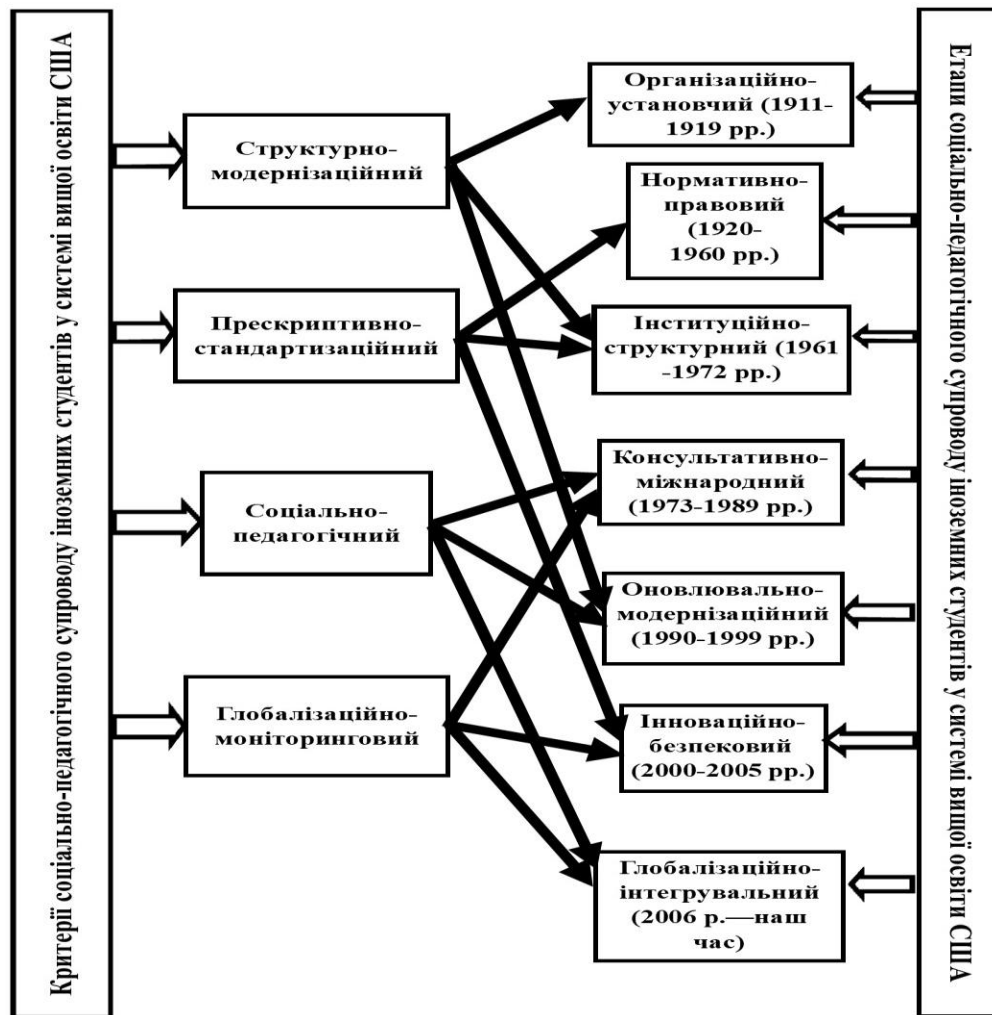


Рис. 2.13. Схема критеріїв та етапів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США

Як ми бачимо, історія розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у Сполучених Штатах Америки становить цілісну структуровану систему, у рамках якої відбувалося вибудовування інтернаціоналізаційної інфраструктури – від національно спрямованих асоціацій студентів, що підпорядкувалися першим консультаційним центрам, та законодавчих ініціатив, що заклали фундамент нормативно-правової підтримки системи супроводу, до виникнення двовимірної інтернаціоналізації, коли взаємодія з іноземними студентами відбувається не тільки всередині країни, але й в інших країнах (зокрема при створенні філіалів американських закладів вищої

освіти за кордоном). Такого роду структурована система не могла існувати сама по собі. Отже, упродовж розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виникали міжнародні освітні програми, що сприяли модернізації всього навчально-методичного комплексу підготовки іноземного студента.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження дозволив розкрити теоретичні засади соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у Сполучених Штатах Америки. Іноземні студенти виокремлені у якості окремої соціальної групи в системі освіти США, на яких безпосередньо впливають певні чинники, як-от: *мотиваційно-зовнішній* (сприяє трансформаційним і модернізаційним змінам адаптаційно-консультаційних аспектів в освітній системі закладів вищої освіти за умови наявності в іноземних студентів сформованої потреби в акультураційних заходах); *мотиваційно-внутрішній* (пов'язаний з елементами самовдосконалення особистості іноземного студента шляхом подальшого розвитку компетенцій та лінгвокультурних шаблонів, які сприяють здатності до виконання міжособистісної взаємодії); *проблемно-адаптаційний* (спрямований на виконання аналітичних дій з виявлення негативних чинників взаємодії з представниками нового соціуму); *аналітично-адаптаційний* (сприяє детальному вивченню адаптаційної проблематики для вдосконалення освітньо-консультаційних програм); *інтернаціональний або полікультурний* (характеризується вибудовуванням практичної міжкультурної взаємодії безпосередньо при повноцінному прояві попередніх чинників); *консультаційний* (спрямований саме на практичний аспект взаємодії в якості допоміжного елемента).

Важливість наявності зв'язків між усіма елементами системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів безпосередньо вплинула на виділення принципів супроводу, а саме: *принципу адаптації постійного типу* (регулярне внесення змін до набору лінгвокультурних шаблонів, що пов'язано з

трансформаційними змінами соціокультурного компонента); *принципу прогресивності* (залучення найбільш ефективного і перспективного досвіду роботи з іноземними студентами); *принципу перспективності* (вивчення трансформації адаптаційної системи, ураховуючи позитивні й негативні прояви); *принципу комплексності* (що вибудовує зв'язки між елементами акультураційної тріади); *принципу оперативності* (спрямованого на виконання аналітичних заходів щодо конкретної ситуації для вироблення стратегії подолання системних адаптаційних проблем); *принципу оптимальності* (виявлення найбільш перспективного шляху діяльності особистості під час адаптаційного процесу); *принципу спрощення* (спрямованого на виконання заходів узагальнення інформаційного матеріалу теоретичного характеру без утрати його сутнісного складника); *принципу узгодженості* (що формує зв'язок між адаптаційними напрямками, пов'язаними з економічними, нормативно-правовими і соціальними проявами); *принципу цілісності* (який сприяє формуванню адаптаційної системи з адаптаційних елементів); *принципу дієвості* (забезпечує відновлення системи адаптаційної підготовки у випадку соціальних або організаційно-методичних впливів зовнішнього характеру).

Вивчення координаційних дій в умовах адаптаційного процесу дозволило виділити функції соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, серед яких *діагностична, комунікативна, прогностична, проєктувальна, організаторська.*

Вивчення історичних передумов становлення і розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США дозволило здійснити періодизацію, засновану на структурно-модернізаційному, прескриптивно-стандартизаційному, соціально-педагогічному та глобалізаційно-моніторинговому критеріях і розробленому нами методі хронологічних координат, що дозволяє визначити «період діяхронічно-синхронічного єднання» в конкретному часовому проміжку.

Протягом першого етапу – *організаційно-установчого (1911 – 1919 рр.)* – простежувалося створення первинних організаційних структур роботи з іноземними студентами (Інститут міжнародної освіти), прийняття системних законодавчих ініціатив, які сприяють регулюванню отримання освіти представниками інших держав («Імміграційний закон 1917 р.»).

На наступному етапі – *нормативно-правовому (1920 – 1960 рр.)* – державна політика Сполучених Штатів була спрямована на становлення повноцінної законодавчої бази, що регулювала проведення адаптаційних заходів з іноземними студентами та умови їх перебування на території країни.

Розвиток системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США досяг визначального рівня на третьому етапі – *інституційно-структурному (1961 – 1972 рр.)* – і знаменувався становленням важливих інституцій щодо роботи з іноземними громадянами / студентами («Акт Фулбрайта-Хейза», «Акт Корпусу миру», «Акт про іноземну допомогу», Агентство США з міжнародного розвитку, Бюро державного департаменту США з питань освіти та культури, Американський інститут іноземних досліджень, «Міжнародний освітній акт», табір Америка).

Подальший процес розвитку (четвертий етап – *консультативно-міжнародний (1973 – 1989 рр.)*) був спрямований на вдосконалення нормативної бази Сполучених Штатів і розширення системи освітніх обмінів у міжнародній площині (Молодіжний обмін Конгрес-Бундестаг).

Глобальні й регіональні зміни стали каталізатором виділення п'ятого етапу – *оновлювально-модернізаційного (1990 – 1999 рр.)*, що характеризувався трансформаційними змінами в нормативно-правовому забезпеченні (Закон про реформування нелегальної імміграції і відповідальності іммігрантів) і географічному розширенні програм з освітніх обмінів (Програма з обміну майбутніх лідерів).

Протягом шостого етапу – *інноваційно-безпекового (2000 – 2005 рр.)* – простежувалося посилення контролю за іноземними студентами в інтересах

безпеки Сполучених Штатів («Закон про безпеку відкритих кордонів та реформу візового режиму»), що не зупинило створення нових проєктів (Програма Кеннеді-Лугара з обміну та навчання молоді).

Отриманий досвід роботи з іноземними студентами у США протягом окреслених етапів став причиною формування сьомого етапу – *глобалізаційно-інтегративного (2006 р. – наш час)*, який трансформував освітню діяльність з іноземними студентами у двох напрямках – внутрішньодержавному (інтеграція інновацій та законодавчих ініціатив у систему соціально-педагогічного супроводу) та зовнішньодержавному (спрямованому на освітні програми міжнародного характеру).

Дослідження чинників, принципів, функцій соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, історичної періодизації цього процесу у Сполучених Штатах Америки (1911 р. – наш час), а також міжнародних освітніх програм дозволило нам визначити, що саме взаємозв'язок національних консультативно-адаптаційних центрів з програмами міжнародного характеру призводить до вибудовування організаційної інфраструктури та розвитку методів адаптаційної підготовки іноземних студентів, інформаційно-просвітницької роботи тощо.

Отже, освітні програми, підтримувані урядом США, мають розгалужену структуру, що включає велику кількість підпрограм, кожна з яких також вимагає створення, розвитку та проведення модернізаційних процесів у рамках своєї системи. Відзначимо, що міжнародні програми та консультативні центри підтримки студентів з інших країн мають різну соціально-педагогічну спрямованість (якщо програми мають за мету розвиток освітньої співпраці, то центри консультування студентів – адаптацію особистостей до нового соціокультурного простору). Але це не свідчить про те, що досвід діяльності міжнародних програм не може бути застосований при консультуванні в університетах і коледжах. Отже, для нас важливим питанням є соціально-

педагогічний супровід іноземних студентів у системі вищої освіти Сполучених Штатів Америки.

Основні результати дослідження за другим розділом дисертації представлено в таких публікаціях автора: [476; 636; 642 – 644; 653; 655; 659; 669; 672; 680; 681; 684; 1779; 1780].

РОЗДІЛ 3.

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У розділі змодельовано систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів (підрозділ 3.1); досліджено елементи соціально-педагогічного супроводу у ЗВО США, а саме: програми соціально-культурного характеру (підрозділ 3.2.1); соціально-психологічної підтримки (підрозділ 3.2.2); а також елементи лінгвістичної підготовки (підрозділ 3.2.3), що є складовими підготовчо-адаптаційного процесу в університетах та коледжах США.

Окреслена тріада характеризується явищем «інтернаціоналізації кампусу», що потребує вивчення технологій полікультурної та медіаосвіти (відео-, аудіо-, друковані та електронні (зокрема мережа Інтернет) засоби) в системі вищої освіти США (підрозділ 3.3) та дозволяє більш ефективно формувати у іноземного студента навички соціокультурної та міжособистісної взаємодії.

3.1. Структура та зміст системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США

Дослідження складових супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США (а саме: соціально-культурного, соціально-психологічного, лінгвістичного, полікультурного та медіа) демонструє необхідність визначення сутнісної конструкції цього процесу, для чого необхідна розробка відповідної моделі. Відзначимо, що питання соціально-педагогічного та багатовимірного моделювання цікавили багатьох вітчизняних (В. Альошкін [15], М. Амосов [17], О. Білик [60], Н. Брюханова [105], С. Бурдіна [109], С. Важинський та Т. Щербак [114], Н. Волкова [148], Б. Грудинін [192], В. Делянченко [215], О. Єжова [247], В. Кушнір [367], Є. Лодатко [381], Н. Ничкало [446], Є. Павлютенков [469],

А. Рижанова [569], С. Савченко [596], О. Слободянюк [633], І. Сулим-Карлір [724], А. Теплицька [737], М. Тютюнник [749]) та зарубіжних (Дж. Бідарра (J. Bidarra), Е. Русмен (E. Rusman) [988], Г. Браун (G. Brown) [1015], М. Вікуліна [134], Р. Габдреев [158], С. Глейзер (S. Glaser) [1220], Б. Глинський [175], Е. Зеєр-Бек [277], В. Краєвський [352], А. Уйомов [751], О. Федотов [764], В. Штофф [835]) учених.

Насамперед, необхідно дати визначення системі супроводу. Так, А. Рижанова приходить до висновку, що соціально-педагогічна система відкритого типу має можливості розширення та формування взаємозв'язків із соціумом та різними соціальними інститутами. Наголошується на значущості центрів соціально-педагогічного характеру для таких систем [569]. У зв'язку з цим, у нашому дослідженні підкреслюється значимість центрів підтримки іноземних студентів (у якості окремих інституцій або структурних підрозділів закладів вищої освіти) для системи соціально-педагогічного супроводу.

У свою чергу, С. Савченко розглядав систему вищої освіти, що «є провідним інститутом соціалізації особистості, який завершує формування її світогляду, світосприйняття, закладає основи професійної життєдіяльності, коректує морально-етичні установки на подальше життя» [596, с. 111]. Отже, при екстраполяції даного визначення на систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів зазначимо, що вона повинна мати трансформаційний соціокультурний вплив на особистість та сприяти її професійному розвитку. Однак, система може також характеризуватись у якості культурозберігаючої особливості. Так, С. Бурдіна зазначає, що «система освіти надає однорідних соціокультурних, психологічних та інших особливостей людям і через те виступає запорукою збереження інваріантного смислового простору певної культури» [109, с. 10]. У такому випадку, система соціально-педагогічного супроводу не тільки сприяє соціокультурним змінам, а і виступає у якості стабілізуючого фактору процесу інтернаціоналізації. Тобто, система повинна впливати на особистість іноземного студента та групи іноземних студентів,

сприяти їх залученню (інтеграції) до соціокультурного простору країни, що приймає та об'єднувати всі елементи, їм притаманні, у єдиний механізм, працюючий на досягнення поставленої мети. Це підтверджується висновком С. Омельченко, що «для ефективного функціонування системи взаємодії соціальних інститутів на міжособистісному, груповому та соціетальному рівнях необхідно, щоб вона вирішувала чотири фундаментальні завдання: підтримувала ціннісні зразки культурного суспільства; здійснювала інтеграцію всіх частин системи в цілісність; сприяла досягненню мети системи; створювала можливості інтеграції суб'єктів взаємодії в суспільство» [458, с. 20].

Отже, керуючись висновками дослідників, можемо визначити *систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів* як соціалізаційний інститут, що сприяє об'єднанню підготовчих елементів задля соціально-культурного та професійного розвитку особистості інтернаціонального типу.

У нашому дослідженні система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів представлена у вигляді моделі. Згідно з І. Сулим-Карлір, «майже всі моделі акцентують увагу на важливості характеру соціальних взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, хоча їх головним завданням є набуття студентом здатності самостійно систематизувати інформацію і користуватися нею» [724, с. 89]. Зазначимо, що під час роботи з іноземними студентами, систематизації може піддаватися інформаційна складова соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного характеру. Модель соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів визначає академічну та виховну діяльність, метою якої є формування навичок міжособистісної та міжкультурної взаємодії у межах процесу соціалізації, що підтверджується висновком О. Білик, а саме що «структурно-функціональна модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ фіксує загальні та специфічні характеристики соціально-виховної діяльності у ВНЗ, спрямованої на забезпечення зростання рівня розвитку міжкультурного та соціально-

професійного складників їхньої соціальності» [62, с. 437]. Також, О. Білик висновковує, що «модель – штучно створений об'єкт ... який допомагає отримати нову інформацію про досліджуваний об'єкт, перевірити отримані результати» [62, с. 253]. Отже, модель дозволяє графічно представити результати дослідження системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів з урахуванням існуючих блоків, компонентів тощо. Це також підтверджується висновками М. Бойченко, яка вказує, що модель дозволяє досліджувати характеристики освіти в тій чи іншій країні, застосовуючи, при цьому, аналіз фактичного матеріалу [81].

Моделювання досліджували також й інші вчені. Так, згідно з висновками О. Слободянюк, моделювання «відтворює, імітує будову та дію» [633, с. 146] та «дає змогу вивчати певні загальні закономірності» [Там само, с. 147]. Отже, створення моделі дозволить нам визначити закономірності адаптаційного процесу, а також вибудувати конструкцію безпосередньо акультураційної підготовки іноземного студента.

Своєю чергою, В. Делянченко доходить висновку, що «метою методу моделювання є поєднання емпіричного та теоретичного, ... створення логічних конструкцій» [215, с. 40], а Н. Брюханова заявляє, що моделі «можуть відбивати етапи підготовки взагалі, етапи підготовки за дисципліною або етапи навчального заняття» [105, с. 68]. Отже, створення моделі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США дозволить вибудувати конструкцію соціально-культурної, соціально-психологічної, лінгвістичної, полікультурної, медіапідготовки іноземних студентів у контексті підготовчих етапів (блоків та компонентів), що дозволяють підготувати особистість до соціально-академічної діяльності в країні перебування.

Отже, можемо схарактеризувати *модель* як конструкцію системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, що візуалізує інформаційну складову щодо соціально-культурного, соціально-психологічного та

лінгвістичного підготовчих процесів у ЗВО США для забезпечення формування міжкультурних навичок.

Розроблена нами модель соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США визначає єдність блоків, серед яких: суб'єкт-суб'єктний (визначення суб'єктів дослідження); методологічний (підходи, принципи та методи); змістовий (мета, завдання, функції, компоненти); оцінний (низький, середній, достатній, високий рівні); блок засобів діагностики (опитування, тестування, співбесіди, спостереження); результативний (окреслення очікуваних результатів).

Метою моделі визначено формування готовності іноземних студентів виконувати академічну та соціальну діяльність у полікультурному просторі США.

Суб'єкт-суб'єктний блок моделі визначається двома типами суб'єктів, перший представлений особистостями, які безпосередньо впливають на якість адаптаційного процесу іноземного студента. Такими представниками можуть бути викладачі, адміністрація закладу освіти, консультанти центрів підготовки іноземних студентів, психологи тощо. Своєю чергою, другим типом є безпосередньо іноземні студенти незалежно від академічного рівня. Наш поділ суб'єктів базується, зокрема, на твердженні таких дослідників, як Ф. Чмиленко та Л. Жук, що «у процесі діяльності людина виступає як суб'єкт, а її дії спрямовані на зміни діяльності в ході її здійснення» [809, с. 12]. Отже, якщо розглядати діяльність іноземного студента і позначених нами соціально-академічних та психологічних представників, очевидно, що відбувається взаємний вплив, що є свідченням демократизації освітньої сфери, де кожен її представник визначається у якості повноцінної особистісної одиниці. Саме тому, і представники соціо-академічного простору, і іноземні студенти визначені нами як суб'єкти.

Методологічний блок моделі визначається виокремленням відповідних підходів (системного, культурологічного, історичного, гуманістичного, синергетичного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого,

праксеологічного), принципів (адаптації постійного типу, перспективності, комплексності, оперативності, оптимальності, спрощення, узгодженості, цілісності, дієвості) та методів (загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, конкретизація, системний аналіз, діалектичний) та професійно-спрямованого характеру (індуктивно-дедуктивний, моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний)), що є базисом проведення дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

Змістовий блок моделі характеризується визначенням мети, завдань та функцій (діагностичної, комунікативної, прогностичної, проєктувальної, організаторської) дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США. *Змістовий блок* ґрунтується на єдності відповідних компонентів, серед яких: *емпірично-індуктивний компонент* є похідною від дескриптивного методологічного знання і має соціально-академічну й концептуально-ґрунтовну спрямованість. Так, процес безпосередньо організації первісної діяльності іноземного студента в країні перебування, а також пов'язаної з цим діяльності академічного характеру вимагає соціально-академічної спрямованості системи супроводу, що сприятиме створенню основи перебування особистості в новому культурно-академічному середовищі. Другий напрям, концептуально-ґрунтовний, базується на тому, що первинний адаптаційний процес неможливий без наявності координаційної системи, що історично склалася, і відповідної нормативно-правової бази, що забезпечує діяльність усіх інших компонентів. У підсумку, *емпірично-індуктивний компонент* забезпечив виділення критеріїв та етапів дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

У свою чергу, *аксіоматично-дедуктивний компонент* спрямований на дослідження сучасного стану соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США, що характеризується елементами т.зв. акультураційної тріади, серед яких: соціально-культурний, соціально-психологічний та

лінгвістичний. Крім того, аксіоматично-дедуктивний компонент визначався єдністю з полікультурним та медіа компонентами. Так, *полікультурний компонент* має важливе значення при підготовці іноземного студента у зв'язку з тим, що діяльність щодо представника іншої держави має ґрунтуватися на полікультурному принципі, що сприятиме більш ефективній боротьбі з проявами культурного шоку.

Компонент медіаосвіти соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США містить елементи медіаосвіти (що застосовуються при акультураційних заходах), серед яких: відеоконтент (дозволяє провести візуальну демонстрацію культурних відмінностей), аудіоконтент (розвиває навички аудіювання, що буде сприяти формуванню слухової секції лінгвокультурних шаблонів), друковані засоби (забезпечують можливість іноземного студента до виконання декодування інформаційного складника текстового характеру), інтернет-технології (спрямовані на отримання всіх видів медіазасобів для розвитку навичок акультураційної тріади).

Загалом, компонент медіаосвіти реалізується через формування здібностей іноземного студента до критичного осмислення міжособистісної взаємодії, розвитку лінгвістичних елементів (зокрема інтонації, вимови тощо), здатності отримувати інформацію з відео-, аудіо-, текстових та електронних джерел.

Змістовий компонент визначився виділенням структурних підрозділів американських ЗВО, що сприяють практичному впровадженню соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів, а також характеристикою змісту їх діяльності. *Технологічний компонент* окреслював форми і засоби соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США.

Оцінний блок включав визначення рівнів соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США (низький, середній, достатній, високий) за кожним з елементів акультураційної тріади (соціально-культурним, соціально-психологічним, лінгвістичним). Значення оцінювання іноземних

студентів полягає у стимулюванні їх до більш активної участі у соціально-педагогічному процесі, що підтверджується висновком І. Зварич, яка зауважила, що «здійснення педагогічного оцінювання дає можливість не лише перевіряти і виявляти знання студентів, але й стимулювати, заохочувати до наполегливої праці» [273, с. 47].

Блок засобів діагностики відображав різні види діагностичної діяльності для виявлення ефективності проведеного соціально-педагогічного супроводу (опитування, тестування, співбесіди, спостереження).

Результативний блок моделі визначав цілісність кінцевої мети підготовки іноземних студентів у системі вищої освіти США, а саме у підвищенні соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної готовності іноземних студентів виконувати академічну і соціальну діяльність у ЗВО США.

Отже, визначення блоків та компонентів надало можливість представити модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США на рис. 3.1.

Усі блоки та компоненти, представлені у розробленій моделі, ґрунтуються на проведеному дослідженні. Такий підхід є наслідком застосування теорії обґрунтування (Grounded theory), розробленої Б. Глейзером (B. Glaser), Е. Штраусом (A. Strauss) та Дж. Корбін (J. Corbin) [1799]. Вчені зазначали, що «теорія обґрунтування може допомогти запобігти опортуністичному використанню теорій, які мають сумнівну цінність» [1221, с. 4]

Отже, представлена модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США дозволила дослідити організаційну структуру методологічного напрямку; визначити характеристики елементів акультураційної тріади (соціально-культурного, соціально-психологічного, лінгвістичного);

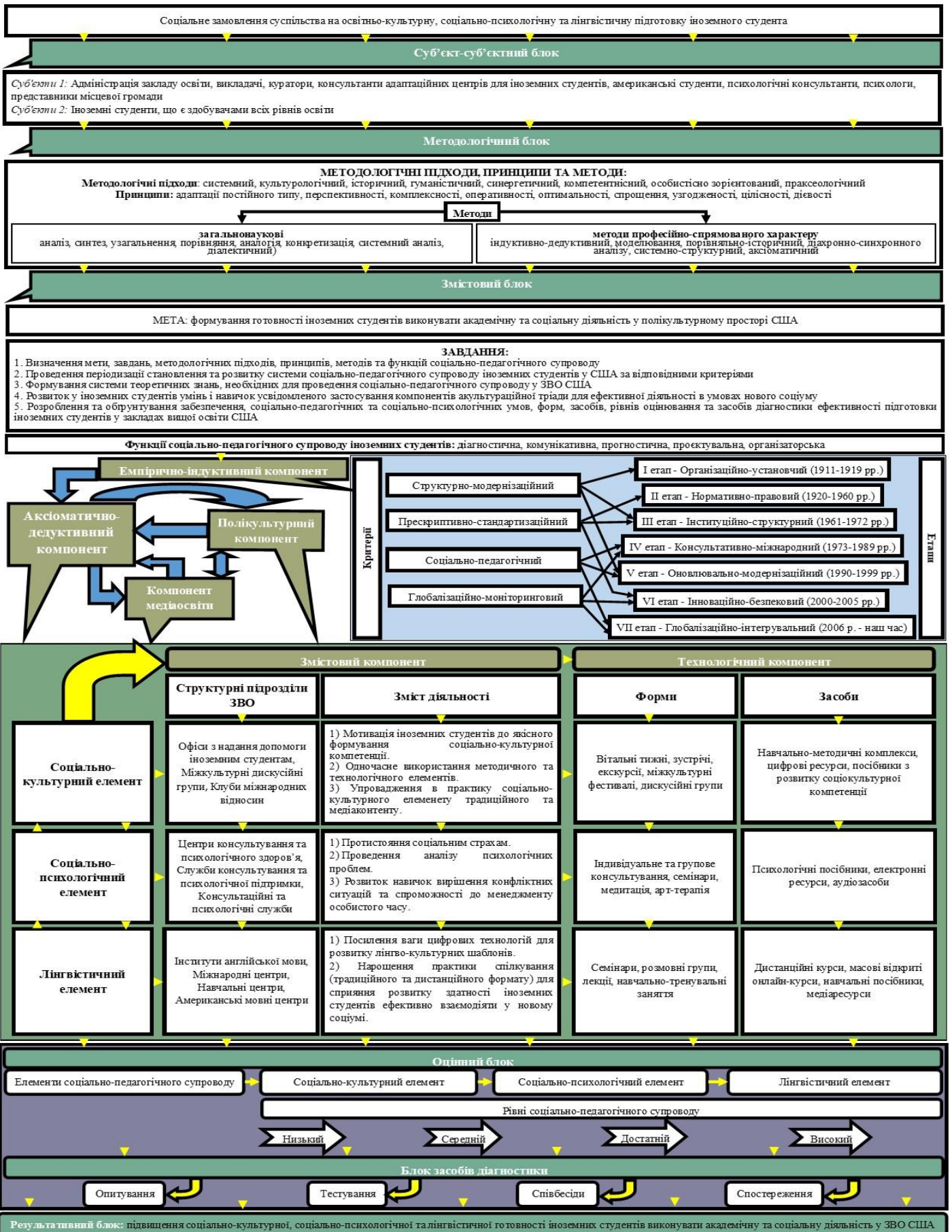


Рис. 3.1. Модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США

структурні підрозділи, що забезпечують практику впровадження цих елементів; форми соціально-педагогічної роботи з іноземними студентами (вітальні тижні, дискусійні групи, семінари, індивідуальне та групове консультування тощо); а також засоби технологічного характеру (посібники, аудіозасоби, цифрові ресурси тощо).

Проведена характеристика представленої системи у вигляді моделі дозволяє дійти таких висновків:

- модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США демонструє форми соціально та академічно спрямованих підготовчих заходів, що застосовуються в закладах вищої освіти в період виконання акультураційних дій; дозволяє визначити стратегічні наслідки соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної адаптації; виявити наявний взаємозв'язок між елементами акультураційної тріади;
- модель системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах освіти США характеризується єднанням таких блоків, як: суб'єкт-суб'єктний, методологічний (підходи, принципи, методи), змістовий (мета, завдання, функції, компоненти (емпірично-індуктивний, аксіоматично-дедуктивний (соціально-культурний, соціально-психологічний, лінгвістичний елементи), полікультурний, медіаосвіти, змістовий, технологічний)), оцінний (низький, середній, достатній, високий рівні), засобів діагностики (опитування, тестування, співбесіди, спостереження), результативний.
- для ефективного виконання акультураційної стратегії в умовах ЗВО необхідно: проведення заходів з «прямої» та «зворотної» адаптації студентів; вибудовування повноцінної соціальної та академічної інфраструктури координаційної діяльності консультантів центрів підтримки іноземних студентів; активне залучення до адаптаційного процесу представників місцевої громади; єднання елементів «культурна підтримка – психологічне консультування – лінгвістична підготовка»; забезпечення нормативно-правової основи регулювання і виконання верифікаційних заходів;

- якість роботи Центрів підтримки іноземних студентів визначає ефективність кінцевого результату адаптаційної підготовки. У зв'язку з цим, робота центрів повинна складатися з: формування соціокультурної та психологічної основи особистості іноземного студента (що дозволить зменшити негативний вплив культурного шоку); організації адаптаційної підготовки відповідно до розробленої стратегії; активної співпраці і із закладами освіти, і керівництвом громади, що дозволить виконувати підготовчі дії в дуальному форматі.

У наступних параграфах нашого дослідження вважаємо за необхідне представити складові визначеної моделі у більш деталізованому форматі.

3.2. Елементи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США

3.2.1. Соціально-культурні програми адаптації іноземних студентів в університетах та коледжах США

При проведенні соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США культурно спрямовані заходи є одними з елементів акультураційної тріади, разом з соціально-психологічними та лінгвістичними. Культуроспрямованим адаптаційним науковим студіям присвячені дослідження таких українських вчених, як: В. Аксьонова [9], Я. Арабчук [18], О. Березюк [49], О. Білик [62], О. Вечерок [133], О. Вихрущ-Олексюк [136], Л. Власенко [145], Я. Гулецька [199], Х. Діхуа [226], Х. Жунсі [257], Е. Заредінова [270], А. Лук'янець [382], Н. Моргунова [423], В. Поліщук [504], А. Рижанова [568], Л. Сідун [623], А. Солодка [697], І. Сташевська [710], М. Сторожик [719], В. Сусллова [725], Т. Федорченко [763], І. Штейміллер [833].

Зважаючи на те, що «у незнайомому культурному середовищі студент-іноземець опиняється в ситуації, коли звичні способи та норми поведінки можуть

бути неприйнятними чи, принаймні, неефективними» [228, с. 52], зазначимо, що метою соціокультурного супроводу є формування та розвиток у іноземного студента компетентності, що складається з компетенцій соціальної взаємодії, культурних норм тощо.

Так, за висновком Н. Моргунової, «Соціокультурна адаптація має на увазі пристосування індивіда до умов нового соціокультурного середовища, зокрема до нових ціннісних орієнтирів, норм поведінки, традицій, забезпечуючи його успішне існування у новому культурному середовищі» [423, с. 35]. Згідно з наведеними висновками ми можемо стверджувати, що пристосування особистості до нових ціннісних орієнтирів та поведінкових норм неможливе без становлення відповідних компетенцій, які, взаємодіючи між собою, сприятимуть формуванню компетентності особистості.

Своєю чергою, згідно з результатами, до яких дійшли Н. Чернуха та А. Мурзіна, соціокультурна компетентність передбачає також знання особистості щодо культурних особливостей країни, яка приймає, а також правила комунікаційної міжособистісної взаємодії, що в комплексі впливає на тактику вибудовування такої взаємодії [802, с. 167]. Цього ж напряду визначення соціокультурної компетентності дотримуються і О. Коломінова (трактує її в якості комплексу уявлень про звичаї країни перебування, а також систему навичок, що формують поведінкові елементи [334]), М. Максимець (визначає її як спроможність особистості ефективно взаємодіяти в соціумі в результаті адекватного прийняття інших культурних та поведінкових норм [392]), П. Сисоєв (стверджує, що вона безпосередньо впливає на використання норм іноземної мови при різних ситуаціях, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії [733]).

Отже, соціокультурна компетенція може бути визначена в якості системи культурних особливостей, які повинні адекватно застосовуватися в міжособистісному комунікаційному контакті. Зважаючи на те, що соціокультурна підтримка включає відповідну компетентність, можемо схарактеризувати таку підтримку, як *формування в особистості іноземного студента соціальних та*

культурних уявлень щодо традицій та поведінкових норм країни, яка приймає, для подальшої ефективної міжкультурної взаємодії.

Проте варто розуміти, що найефективніше розвиток соціокультурної компетенції буде відбуватися у випадку її об'єднання з освітнім напрямом, що формує новий вид програм, а саме *соціально-культурні*.

Перед початком дослідження організаційно-структурної системи культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного напрямів адаптації іноземних студентів у системі вищої освіти США нам необхідно роз'яснити сутність методу, який ми будемо застосовувати – визначення розгалуженості організаційно-структурної системи. Так, розташування всіх системних елементів повинно відбуватися відповідно до організаційно-структурної прямої розвитку, яка в деяких закладах освіти може мати основу організаційно-структурного напрямку, що характеризується головними структурними утвореннями. Уся система організаційно-структурного розгалуження, яка буде проаналізована в усіх елементах акультураційної тріади, розділена нами на 4 основні категорії, а саме: організаційно-структурний підрозділ вищого рівня (позначається прямою організаційно-структурного простору вищого рівня), організаційно-структурний підрозділ I рівня (пряма простору I рівня), організаційно-структурний підрозділ II рівня (пряма простору II рівня), організаційно-структурний підрозділ III рівня (пряма простору III рівня). Основна точка переходу між вищим та I, II, III рівнями позначається лінією поділу організаційно-структурних рівнів. Отже, чим більша кількість точок переходу (ліній поділу), а також організаційно-структурних підрозділів у нижніх (від організаційно-структурної прямої) підрозділах, тим більше розгалуженою й досконалою є система культурної, соціально-психологічної або лінгвістичної адаптації іноземного студента, що існує в конкретному закладі вищої освіти. Приклад застосування розробленого методу представлено у додатку М (див. додаток М).

Відзначимо, що вибір закладів освіти Сполучених Штатів для нашого дослідження базувався на певних критеріях, які дозволили виділити університети

та коледжі із загальної кількості цих закладів у США (окремі ЗВО досліджувалися в групах різних елементів системи супроводу у зв'язку з розвиненістю інформаційно-компонентного критерію) і, згодом, провести аналіз освітньо-адаптаційної діяльності відповідно до наявності в їхніх системах супроводу компонентної спрямованості.

Отже, критеріями вибору ЗВО США для дослідження були:

1) *географічний* – сприяв виокремленню закладів вищої освіти відповідно до територіальної різноманітності, що дозволило розглянути питання залежності освітньо-адаптаційної діяльності щодо іноземних студентів від географічного розташування закладу освіти;

2) *кількісно-статистичний* – спрямований на вибір закладів освіти відповідно до рейтингів Інституту міжнародної освіти з 2010 по 2020 роки [1595 – 1605], у яких відображено установи з найбільшою кількістю іноземних студентів у США, що потребує від закладів більш розвиненої системи соціально-педагогічного супроводу. Особливу увагу приділяли тим ЗВО, які мали середні показники рейтингів, що дало змогу дослідити рівень освітньо-адаптаційної підготовки в закладах із середнім кількісним рівнем іноземних студентів. Цей підхід був застосований з компаративістською метою з огляду на необхідність подальшого вивчення в нашому дослідженні досвіду супроводу іноземних студентів українськими ЗВО;

3) *інформаційно-компонентний* – сприяв вибору закладів освіти, що мають на своїх офіційних сайтах достатню кількість інформації щодо системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Цей критерій є особливо актуальним у зв'язку з карантинними обмеженнями, пов'язаними з пандемією COVID-19, яка підвищила значущість можливості отримання інформації у дистанційному форматі. Своєю чергою, компонентна спрямованість цього критерію була використана для виявлення університетів та коледжів, що застосовують у своїх освітньо-адаптаційних програмах культурний, соціально-психологічний, лінгвістичний та медіакомпоненти і окремо, і комплексно.

Ураховуючи застосування зазначених критеріїв, розглянемо соціально-культурні адаптаційні програми на прикладі кількох американських ЗВО, а саме: Університету Колорадо в Боулдері (University of Colorado) (м. Боулдер, штат Колорадо), Техаського університету в Остіні (University of Texas at Austin) (м. Остін, штат Техас), Технологічного інституту Флориди (Florida Institute of Technology) (м. Мельбурн, штат Флорида), Університету Алабами (The University of Alabama) (м. Таскалуса, штат Алабама), Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія), Чиказького університету (The University of Chicago) (м. Чикаго, штат Іллінойс), Єльського університету (Yale University) (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут), Університету Мінесоти (University of Minnesota) (м. Міннеаполіс, штат Мінесота).

Основним підрозділом роботи з іноземними студентами в Університеті Колорадо в Боулдері (University of Colorado) є *CU International*, мета діяльності якого – надання допомоги іноземним студентам шляхом відповідей на їхні питання щодо негативних очікувань з приводу майбутнього проживання в кампусі, а також організація заходів соціального типу, під час проведення яких студенти мають можливість вибудувати неофіційний міжособистісний контакт один з одним та з іншими студентами університету. Отже, *CU International* визначає своєю місією створення комфортних умов іноземним студентам для життя та діяльності в кампусі. У перший тиждень перед початком занять *CU International* відіграє ключову роль у проведенні *Вітального тижня (Welcome Week)*, у рамках якого проводиться реєстрація, організовуються екскурсії кампусом університету та територіями університетських підрозділів Боулдер (Boulder) та Денвер (Denver). Крім того, студенти отримують можливість протягом проведення Вітального тижня поставити запитання консультантам *CU International* й отримати на нього відповідь [1536].

Але діяльність *CU International* не обмежується початком навчального року. Так, в інший час організовуються різноманітні соціальні заходи: зустрічі, походи,

Міжнародна кава-година (International Coffee Hour) [1342], участь у проведенні якої можуть узяти всі студенти університету, що дозволить налагодити комунікаційну взаємодію з іноземними студентами.

Основними програмами Університету Колорадо в Боулдері в питаннях роботи з іноземними студентами є «Міжнародна кава-година» та «*Де пообідати у п'ятницю?*» (*Where's the Food Friday?*) [1937]. Отже, ми можемо говорити про те, що в закладі освіти увагу приділено, насамперед, соціокультурному аспекту, що складається з міжособистісних контактів та створення умов для об'єднання консультантів CU International, а також іноземних студентів. Негативними аспектами окреслених програм можна вважати нерегулярність їх проведення та спрямованість тільки на розвиток соціокультурних навичок студентів. Зазначимо, що в процесі адаптації особистість іноземного студента повинна отримати здатність до проведення ефективного академічного процесу. Для цього, на нашу думку, недостатньо навичок соціокультурного плану. Разом з тим Вітальний тиждень, що організовується в кампусі, також не може повною мірою сприяти підготовці іноземного студента до академічної діяльності, тому що отримання відповідей на актуальні питання не гарантує якісного розуміння академічної системи закладу освіти, де студенту належить отримувати знання.

У системі підготовки іноземних студентів Університету Колорадо в Боулдері не позначено програм педагогічного плану, а також таких, що сприяють удосконаленню навичок письмової діяльності; пошуку необхідної навчальної інформації і джерел; ефективного алгоритму вивчення того чи того курсу, що дозволить підвищити якісні показники академічної роботи студента. Тому наявність тільки лише програм, спрямованих на розвиток комунікаційних навичок та міжкультурної взаємодії, недостатньо для визначення підрозділу Університету Колорадо в Боулдері CU International у якості повноцінної системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Крім того, структуризація адаптаційної системи закладу освіти знаходиться тільки на вищому рівні, що свідчить про відсутність підструктур (див. рис. 3.2).

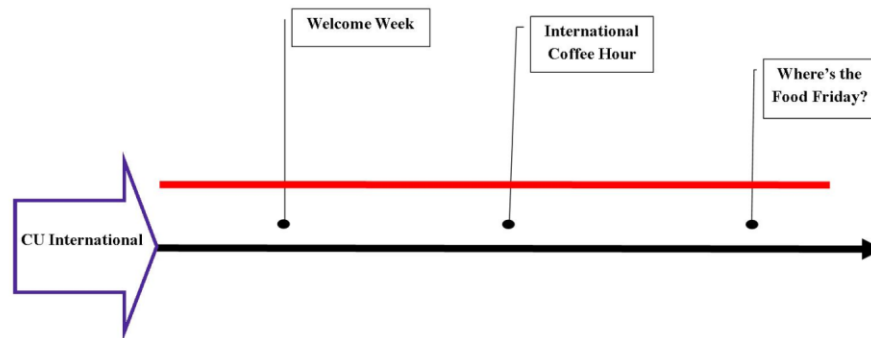


Рис. 3.2. Організаційно-структурна система соціально-культурної адаптації іноземних студентів в Університеті Колорадо в Боулдері (University of Colorado)

Це, своєю чергою, спрямовує нас на дослідження роботи з іноземними студентами в інших закладах освіти, наприклад, у Техаському університеті в Остіні, у якому проходить навчання одна з найбільших у Сполучених Штатах міжнародних академічних спільнот, що складається з 5100 іноземних студентів, які є представниками понад 120 країн світу. Відповідно, університет підтримує діяльність різних програм, що дозволяють проводити соціально-педагогічний супровід студентів, які є представниками інших країн.

Прикладом такого роду заходів може слугувати програма з надання послуг іноземним студентам та вченим (*International Student & Scholar Services (ISSS)*) [858], яка є основним підрозділом міжнародного офісу та інтернаціоналізації Техаського університету в Остіні. Консультанти програми надають широкий перелік послуг з підтримки іноземних студентів, наприклад, у проведенні особистих консультацій з вирішення важливих для студентів питань (від імміграційної політики до можливого працевлаштування). Крім того, консультанти програми не тільки допомагають у наданні матеріалів для можливості більш ефективного орієнтування іноземними студентами в кампусі університету, але й проводять координацію програм індивідуального та міжкультурного характеру. Керівництво програми прагне надавати послуги високої якості, що будуть урахувати культурні особливості для того, щоб

іноземні студенти отримали можливість формування академічного, особистісного та професійного досвіду під час навчання в університеті.

Діяльність цієї програми обумовлена принципом, що різноманітність, яка виникає в кампусі завдяки іноземним студентам, забезпечує отримання закладом освіти міжкультурного досвіду, який зміцнює аудиторну та дослідницьку діяльність, розвиває у співробітників та студентів глобальну компетенцію та сприяє формуванню суспільства в межах університету, штату Техас та Сполучених Штатів загалом [Там само]. Вона сприяє можливості особистостям узяти участь у багатьох міжкультурних ініціативах, спрямованих на їх соціалізацію у новому культурному середовищі. Ініціативи «Програми з надання послуг іноземним студентам та вченим» більш докладно розглянуто у додатку Н.1 (див. додаток Н.1), серед яких:

1. *Програма співдружності (Friendship Program)* [1193].
2. *Програма «Волонтери з міжнародної орієнтації» (International Orientation Volunteers)* [1353].
3. *Програма «Паспорт до Техаського університету в Остіні» (Passport to UT)* [1628].
4. *Програма для розвитку партнерства в питанні вивчення мови (Partnerships to Advance Language Study (PALS))* [1933].
5. *Програма «Співтовариство живого навчання» (Living Learning Community)* [1388].

Отже, соціально-культурні заходи з адаптації іноземних студентів Техаського університету в Остіні складаються з проведення консультаційних заходів, що можуть включати надання інформації щодо культурних особливостей країни навчання; застосування кроскультурного принципу адаптації (коли іноземний студент перебуває у родині, що приймає, це забезпечує проведення регулярної міжособистісної взаємодії; у підсумку, представники такої родини також проходять адаптацію до соціокультурних особливостей іноземного студента зі свого боку). Система структуризації адаптаційної діяльності

демонструє дворівневе розгалуження, що можна вважати достатнім для соціально-культурної підготовки іноземного студента (див. рис. 3.3).

Далі розглянемо досвід соціально-культурних програм Технологічного інституту Флориди (Florida Institute of Technology), у якому нас може зацікавити діяльність структурного підрозділу «Офіс з надання послуг міжнародним студентам та вченим» (*Office of International Student and Scholar Services (ISSS)*) [1860], метою якого є допомога студентам у досягненні цілей та завдань у галузі освіти. Представники офісу сприяють формуванню передумов для взаємодії між іноземними та американськими студентами шляхом одержання один від одного певних знань, а також у розширенні розуміння керівництвом закладу освіти особливостей та цінності культурного розмаїття, тобто інтернаціоналізації кампусу.

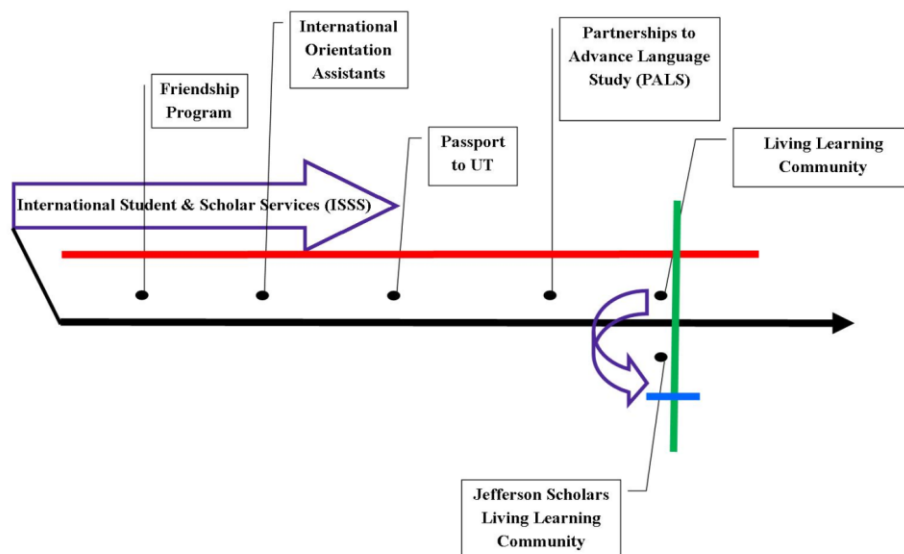


Рис. 3.3. Організаційно-структурна система соціально-культурної адаптації іноземних студентів у Техаському університеті в Остіні (University of Texas at Austin)

Місія офісу підтримки іноземних студентів заснована на меті Інституту Флориди в забезпеченні розвитку міжнародної освіти в закладі освіти при створенні такого середовища, яке б сприяло міжкультурному навчанню та обміну.

Підкреслимо обов'язки Офісу, серед яких:

1. Консультування з питань постанов уряду США.
2. Проведення діяльності в якості сполучної ланки між іноземним студентом та Державним департаментом США (U. S. Department of State), Міністерством національної безпеки США (U. S. Department of Homeland Security), громадськими, культурними організаціями та посольствами іноземних держав.
3. Надання іноземним студентам відомостей інформаційного зорієнтовного характеру.
4. Забезпечення виконання програм міжкультурного обміну між іноземними студентами та академічним співтовариством.

Крім того, «Офіс з надання послуг міжнародним студентам та вченим» також започатковує програми, спрямовані на надання допомоги у пристосуванні до життя у Сполучених Штатах загалом та у штаті Флорида зокрема. Підкреслимо, що основними програмами для іноземних студентів у Технологічному інституті Флориди є (див. додаток Н.2):

1. *«Програма дипломатів Технологічного інституту Флориди» (Florida Tech Diplomat Program) [1183].*
2. *Семінари (Workshops) [1953].*
3. *Міжнародна кава-година (International Coffee Hour) [1343].*
4. *«Міжнародний фестиваль» (The International Festival) [1350].*

Отже, Технологічний інститут Флориди проводить комплекс заходів, що можна охарактеризувати в якості елементів адаптаційної інфраструктури. Так, основним консультаційним та інформаційним підрозділом закладу освіти можна вважати «Офіс з надання послуг міжнародним студентам та науковцям», у межах якого започатковано відповідні програми, такі як: програма дипломатів, семінари, міжнародна кава-година, міжнародний фестиваль. Такого роду діяльність спрямована на проведення заходів з удосконалення міжособистісного та міжкультурного контакту серед іноземних студентів, а також розвиток їхнього

взаємозв'язку з американськими студентами та представниками місцевої громади. Але відсутність повноцінної розгалуженості, що підтверджується наявністю тільки вищого організаційно-структурного рівня (див. рис. 3.4), свідчить про відсутність структурного наповнення адаптаційного процесу закладу освіти.

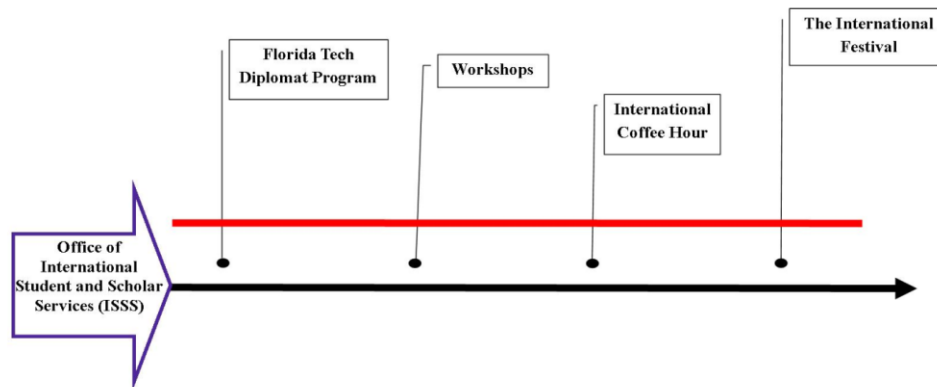


Рис. 3.4. Організаційно-структурна система соціально-культурної адаптації іноземних студентів у Технічному інституті Флориди (Florida Institute of Technology)

Ще одним закладом освіти, у якому необхідно провести дослідження соціально-культурних програм із супроводу іноземних студентів, є Університет Алабами (The University of Alabama). Основним структурним підрозділом роботи з іноземними студентами цього закладу виділимо *Міжнародний центр Кенстоун (Capstone International Center)* [1040], однією з основних програм якого є «*Освіта за кордоном*» (*Education Abroad*) [1154], основні завдання якої полягають у наданні допомоги закладу освіти в розвитку діяльності за кордоном; проведенні підготовчих занять для учасників з питань охорони здоров'я; управлінні ризиками; проведенні підготовчих сесій перед від'їздом до іншої країни [1307]; забезпеченні повернення учасників.

Отже, програма спрямована на допомогу в організації навчання за кордоном, що передбачає необхідність проведення заходів підготовчого плану, а

також застосування відповідних програм після повернення для того, щоб сприяти адаптації учасників до звичного для себе соціуму.

Університет Алабами пропонує також іноземним студентам узяти участь у кількох програмах, пов'язаних з міжкультурною взаємодією в межах студентського співтовариства закладу освіти, а також у міжнародному плані. Так, однією з таких програм є «Клуб міжнародних відносин Алабами» (*Alabama International Relations Club (AIRC)*) [872], який становить провідну організацію з питань глобальних зв'язків зі студентами кампусу університету. Клуб надає можливість навчання, розвитку, пошуку спільнот тощо. Крім того, основною метою діяльності Клубу є залучення студентів університету до проведення міжособистісних та міжкультурних контактів в не залежності від наявності бар'єрів політичного, культурного та економічного характеру, для сприяння усвідомлення принципів міжнародних відносин та формування лідерських якостей у студентів, яким необхідно взаємодіяти в сучасному глобалізованому світі.

Необхідність досягнення поставленої мети ставить перед організацією такі завдання [Там само]:

1. Сприяти становленню учасників Клубу в якості освічених особистостей у питаннях вивчення мов та принципів культурної свідомості.
2. Формувати необхідні лідерські навички учасників Клубу для підвищення їхнього професійного статусу у взаємозалежному міжнародному середовищі.
3. Розвивати спільність серед членів Клубу та громадян інших держав.

Проводячи аналіз поставлених «Клубом міжнародних відносин Алабами» завдань, зазначимо наявність певних аспектів, які узагальнюють уявлення щодо міжнародної та міжкультурної діяльності замість того, щоб конкретизувати ті дії, які учасники організації повинні здійснити для досягнення сформульованої мети. Отже, ми вважаємо, що цей список завдань не є якісним для виконання заявленої діяльності, тому необхідна постановка такого формулювання завдань, яке б

сприяло розумінню того, яку діяльність передбачається проводити, щоб виконати кінцеву мету.

Щодо пункту завдань з розвитку спільності серед учасників організації, Клуб проводить відповідні заходи, які допомагають об'єднанню представників різних держав та культур, наприклад, проводяться змагання всередині Клубу з різних видів спорту, організовуються міжнародні зустрічі, присвячені святковим датам; відбувається спільне відвідування мультикультурних заходів протягом навчального року.

Окрім цього, «Клуб міжнародних відносин Алабами» надає можливість іноземним студентам узяти участь у програмах, як-от (див. додаток Н.3):

1. *Університетська модель Організації Об'єднаних Націй (Collegiate Model United Nations)* [1082].

2. *Діяльність в Університеті Алабами та за його межами (Outreach at UA and Beyond)* [1552].

3. *Підготовка до програми моделювання ООН (Model United Nations Outreach Program (MUNOP))* [Там само].

4. *Програма для мовної освіти Таскалуси (Tuscaloosa Initiative for Language Education (TILE))*[Там само].

Отже, соціально-культурний напрям Університету Алабами в питанні супроводу іноземних студентів має міжнародно спрямований характер, що представлений «Клубом міжнародних відносин Алабами» та його відгалуженням – програмою «Університетська модель ООН». Це свідчить про те, що університет робить акцент саме на формуванні необхідних навичок міжособистісної взаємодії шляхом залучення студентів до програм та конференцій з міжнародною участю, що не простежувалося в досліджених програмах Техаського університету в Остіні та Технологічному інституті Флориди, що характеризує програми Університету Алабами в якості окремого напрямку. Але існування лише вищого організаційно-структурного простору свідчить про відсутність програм для іноземних студентів,

які б відповідали всім потребам особистості (яка знаходиться в акультураційному процесі), незважаючи на наявність двох структурних основ (див. рис. 3.5).

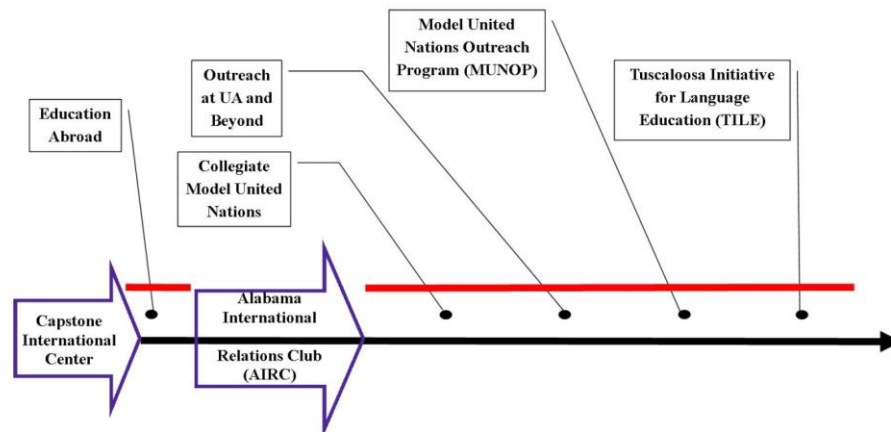


Рис. 3.5. Організаційно-структурна система соціально-культурної адаптації іноземних студентів в Університеті Алабами (The University of Alabama)

Прикладом ефективного впровадження соціально-культурних програм у процес підготовки іноземних студентів можна вважати, зокрема, «*Центр іноземних студентів та вчених Дашу*» (*Dashew Center of International Students & Scholars*) [1119] Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California) (див. додаток Н.4).

Але не завжди заклади освіти створюють власну структуру адаптації іноземних студентів, наприклад, основним центром соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів Чиказького університету (The University of Chicago) є *міжнародний будинок (International House)* – частина більш глобальної мережі міжнародних будинків по всьому світу (*International Houses Worldwide*) [1351], що об'єднує 17 «міжнародних будинків», кожен з яких є фінансово та організаційно незалежною структурою. Вони розташовані на чотирьох континентах і позначають основною метою «надання особистостям різних національностей та культур можливості спільного навчання та проживання у

суспільстві взаємної поваги, розуміння й міжнародного співробітництва» [Там само].

Міжнародний будинок Чикаго є відділом кампусу Чиказького університету та був заснований у 1932 році Джоном Рокфеллером мол. (John D. Rockefeller, Jr.). Понад 200 програм щорічно проводиться в межах Міжнародного будинку університету, серед них музичні та культурні заходи, спільні проєкти з міжнародними організаціями та іноземними консульствами, мовні обміни, проведення дебатів тощо [1352, с. 9].

Згідно з останніми даними [1351], у Міжнародному будинку Чиказького університету зареєстровано 435 іноземних студентів, які є представниками 50 національностей. Місією цієї організації є створення умов для регулярної взаємодії між учасниками міжнародного будинку шляхом участі у програмах та громадській діяльності, спрямованих на створення умов для розвитку різноманітності ідей та підвищення рівня особистісного досвіду. Своєю чергою, можливість формування нових ідей створює передумови для перетворення Міжнародних будинків у місця, де іноземні студенти мають змогу висловлювати різні думки, що сприяє розширенню знань про нові культури й робить можливим процес розширення культурних кордонів, а також особистісної глобалізації, що сприяє розвитку навичок культурної адаптації.

Отже, приклад Чиказького університету демонструє, що заклади освіти мають змогу не тільки створювати власну організаційно-адаптаційну структуру роботи з іноземними студентами, а й використовувати вже наявні надбання. Але саме соціально-культурна структура адаптації іноземних студентів у Чиказькому університеті, на нашу думку, представлена недостатньо, що не дозволяє вибудувати її систему.

Для більш ретельного дослідження соціально-культурних програм закладів вищої освіти США звернемося до досвіду Єльського університету (Yale University), однією з програм соціально-культурного спрямування якого можна вважати «Розуміння Америки» (*Understanding America*) [1888].

Зазначимо, що іноземні студенти, яким необхідно проживати під час навчання в іншій країні та місті, де культурні особливості є відмінними від звичних, можуть і повинні цікавитися як історичними, так і культурними особливостями, що вплинули на суспільство країни, яка приймає. Програма «Розуміння Америки» (тривалість якої – один рік) сприяє можливості участі в групових дискусіях, подорожах, відвідань виступів експертів, серед яких представники Єльського університету та спільноти Нью-Гейвен, співробітники зв'язків з громадськістю та комунікацій бібліотеки рідкісних книг та рукописів Бейнеке, виконавчий директор та генеральний секретар Дуайт-холу, працівники студентського центру Єльського університету з питань державної служби та соціальної справедливості, співробітники відділень історії американських та афроамериканських досліджень тощо [Там само].

Отже, програма «Розуміння Америки» спрямована на надання місця для проведення дискусій, висловлювання думок та дослідження складних особливостей американського суспільства. Участь у заходах програми експертів та викладачів з різних галузей знань впливає на формування у студентів більш повної картини соціуму, у якому вони перебувають. Тому програма може бути охарактеризована в якості соціально-культурної, бо іноземні студенти отримують інформаційний складник, а це підвищує рівень їхніх знань про нову країну, місто та університет, у якому вони навчаються; разом з тим відбувається їхня акультурація у зв'язку з проведенням дискусій, спільних поїздок, а також через розуміння культурних та поведінкових особливостей, що сприяє прийняттю нової культурної дійсності.

Однією з найбільш оригінальних програм, що підтримуються Єльським університетом (окрім «Розуміння Америки») та спрямованої на іноземних студентів, є «День подяки вдома» (*Thanksgiving at Home*) [1833]. Загальновідомо, що свято Дня подяки має важливе значення для громадян США, однак може бути незнайомим іноземним студентам. Тому для підвищення рівня міжкультурної взаємодії програма пропонує участь іноземних студентів у святі на базі сторони,

що приймає, тобто мешканців США, які погодилися поселити в себе вдома студентів з іншої країни. Такого роду заходи мають важливе значення в розумінні нової культури, тобто більш ефективної адаптації до неї.

Згідно з В. Болотовою та Н. Ляшенко, «одним із важливих завдань будь-якого ВНЗ є робота зі студентами першого курсу, спрямована на освоєння ними нової соціальної ролі, їх більш швидка й успішна адаптація до іншої системи навчання, нової системи соціальних відносин» [84, с. 148]. Спираючись на цей висновок, відзначимо, що найбільш складним періодом для іноземного студента є перший рік перебування в новому культурному середовищі. У зв'язку з цим у Єльському університеті діє програма «Друзі першого року» (*First Year Friends*) [1085], учасники якої надають допомогу іноземним студентам, маючи статус сім'ї, що приймає. До їхніх обов'язків входить ознайомлення студента з культурними особливостями Сполучених Штатів та району проживання. Сторони підтримують контакт протягом першого року навчання особистості, проводячи регулярні неформальні зустрічі та дискусії.

Отже, соціально-культурний напрям роботи з іноземними студентами Єльського університету спрямований, перш за все, на ознайомлення з культурними відмінностями, залучення іноземних студентів до святкування визначних для американського суспільства свят та проведення освітньої діяльності культурного характеру, що складається з дискусій, відвідування виступів експертів тощо. Водночас наголосимо на досить простому форматі структуризації соціально-культурної адаптації іноземних студентів у закладі освіти, що визначається тільки організаційно-структурним підрозділом вищого рівня (див. рис. 3.6).

Використання соціально-культурних програм вищого організаційно-структурного рівня в адаптаційному процесі простежується також в Університеті Міннесоти (University of Minnesota), що виокремлено у додатку Н.5 (див. додаток Н.5).

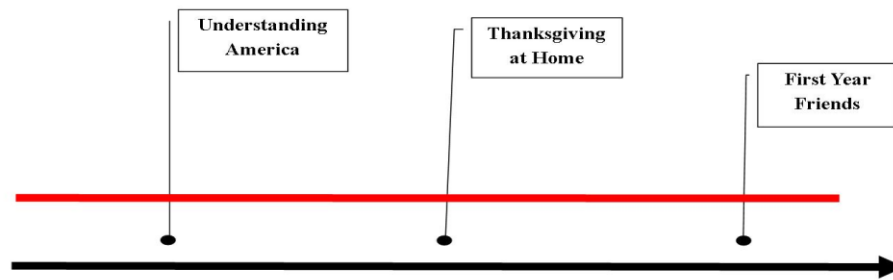


Рис. 3.6. Організаційно-структурна система соціально-культурної адаптації іноземних студентів у Єльському університеті (Yale University)

Отже, для аналізу соціально-культурних програм, які застосовуються в системі вищої освіти США, нами була розглянута діяльність низки університетів. Ми можемо зробити висновок, що основні напрями використовуваних програм мають на меті:

1. Проведення міжособистісних контактів між іноземними та американськими студентами для формування та розвитку соціокультурних навичок (*«Міжнародна кава-година»* (Університет Колорадо в Боулдері, Технологічний інститут Флориди), *«Клуб міжнародних відносин Алабами»* (Університет Алабами), *«Міжкультурні дискусійні групи»* (Університет Міннесоти)).

2. Консультування іноземних студентів з актуальних питань навчання та проживання у Сполучених Штатах (*«Курси за спеціалізованими напрямками»* (Техаський університет в Остіні), *«Програма дипломатів Технологічного інституту Флориди»*, *«Міжнародні студентські послы Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі»*).

3. Організацію фестивалів, на яких іноземні студенти мають змогу представити особливості культури своєї країни (*«Міжнародний фестиваль»* (Технологічний інститут Флориди)).

4. Проведення освітньої діяльності з формування компетенцій, необхідних для ефективною міжособистісної взаємодії (*«Індивідуальні курси UCLA»* та *«Курси*

за спеціалізованими напрямками» (Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі), «Глобальна академія Гофер» (Університет Міннесоти)).

5. Ознайомлення іноземних студентів з культурними відмінностями Сполучених Штатів, що повинно прискорити акультураційний процес («Розуміння Америки» та «День подяки вдома» (Єльський університет)).

Але соціально-культурні програми є лише одним з елементів акультураційної тріади. Тому без дослідження інших елементів, що застосовуються в університетах та коледжах США, неможливо виявлення повної конструкції системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

У зв'язку з тим, що навчання в іншому культурному просторі сприяє виникненню феномену культурного шоку, особистість іноземного студента стає схильною до негативних впливів соціуму, що породжує проблеми соціально-психологічного характеру. У зв'язку з цим другим елементом акультураційної тріади ми визначаємо *соціально-психологічну підтримку*.

3.2.2. Соціально-психологічна підтримка іноземних студентів у системі вищої освіти США

Соціально-психологічний супровід іноземного студента має важливе значення в процесі його адаптації до нового середовища. Необхідно враховувати, що взаємодія іноземного студента з новим академічним та культурним простором повинна включати не тільки лінгвістичну підготовку й розгляд принципів культурного розмаїття, а й якісну соціально-психологічну підтримку, що дозволить пройти період акультурації в більш емоційно та психологічно спокійному ритмі, адже, згідно з М. Тавакколі (M. Tavakkoli), акультураційний перехід може мати довгострокові психологічні наслідки для іноземних студентів [1823, с. 14].

Основи психологічної підтримки були досліджені такими вітчизняними вченими, як: Н. Абдюкова [1], О. Александрова [10], Т. Алексеєва [11], В. Барко [29], А. Борисова [93], Ю. Бохонкова [94; 95], Л. Боярин [97], Л. Букачевська [107], О. Вихрущ-Олексюк [137], Л. Власенко [145], С. Ворожбит [153], С. Дерев'янка [217], О. Дячок [241], О. Євдокімова [244], Н. Жигайло [251], А. Жукова [255], А. Капська [305], О. Караман [362], Н. Кіш [319], Н. Коломінський [335], А. Лучинкіна [384], О. Лютак [385], Н. Максимова [393], Н. Моргунова [422], В. Ряднова, Н. Безега, І. Безкоровайна [591], Д. Сінь [624], В. Ямницький [846].

Насамперед нам необхідно розглянути характеристики термінологічної бази, яка є фундаментом нашого дослідження і складається з понять «консультант», «консультування» і «психологічне консультування». Так, згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови консультант визначається як «фахівець, службовим обов'язком якого є поради, висновки з питань його спеціальності» [131, с. 567]. Отже, якщо хтось надає іноземному студенту поради, підтримку з питань соціально-психологічного спрямування, він може називатися консультантом. Своєю чергою, Словник української мови зазначає, що консультувати – «це давати поради з якого-небудь питання» [66, с. 267]. Тобто, якщо консультант надає поради в практичному форматі при безпосередній взаємодії зі студентом (особистісний формат), або групою студентів (груповий формат), або за допомогою дистанційних форм консультування (використовуючи телефон, відеозв'язок, листування), ця діяльність може називатися консультуванням. Звернемося також до визначення енциклопедичного словника «Все про соціальну роботу», у якому зазначено, що соціально-психологічне консультування є взаємодією двох або більшої кількості людей, коли знання консультанта в спеціалізованій сфері спрямовані на надання допомоги консультуваному у вирішенні проблем або створенні алгоритму особистісного розвитку [156, с. 219]. Отже, якщо ми говоримо про дистанційну форму соціально-психологічного консультування, то згідно з цим визначенням у ньому

також бере участь мінімум дві людини, створюючи зв'язок «консультант – консультований». У разі збільшення кількості учасників консультування можуть формуватися зв'язки «консультант – консультовані», «консультований – консультований», «консультований – консультовані».

Проблема адаптаційних проблем є основною при дослідженні академічної та соціокультурної діяльності іноземних студентів у країні, що приймає. Тому багато вчених приділяли свою увагу цьому напрямку. Так, Ф. Геллоуей (F. Galloway), Дж. Дженкінс (J. Jenkins) [1203], С. Раджапакса (S. Rajapaksa) та Л. Дандес (L. Dundes) [1678] вивчали проблеми адаптації, що є актуальними для іноземних студентів у закладах вищої освіти США. Своєю чергою, М. Насір (M. Nasir) [1562] розглядав безпосередній взаємозв'язок соціокультурної адаптації та ефективності академічної діяльності іноземних студентів, проте отримані науковцем результати не можна вважати повними, адже адаптаційні заходи складаються не тільки з формування культурних навичок, а й необхідності соціально-психологічної підтримки.

У цьому напрямі ефективними дослідженнями можна вважати висновки таких науковців, як Дж. Хант (J. Hunt) та Д. Ейзенберг (D. Eisenberg) [1320], у яких підбивалися підсумки вивчення подолання психологічних проблем студентами коледжу. Водночас К. Уорд (C. Ward), С. Бохнер (S. Bochner) та Е. Фернхем (A. Furnham) [1924] досліджували сутність культурного шоку, який є головною причиною виникнення проблем психологічного характеру у іноземних студентів; а Г. Форбс-Мейетт (H. Forbes-Mewett) та А.-М. Соїєр (A. M. Sawyer) [1187] приділяли увагу аналізу сутності психологічних проблем у іноземних студентів, що необхідно для створення та вдосконалення методик подолання такого роду проблем.

Багато дослідників вивчали проблему соціально-психологічної підтримки студентів, коли вони опиняються в незвичному академічному та соціальному просторі. Так, розглядалися питання самотності при перебуванні в новому соціокультурному середовищі (М. Петрон (M. Patron) [1630]), принципи

психологічної підтримки при виникненні тривожності (К. Кавагучі (K. Kawaguchi) [1396]), вибудовування міжособистісного контакту в новому соціумі (Дж. Беррі (J. Berry), Ю. Кім (U. Kim), С. Пауер (S. Power), М. Янг (M. Young) [983]), впливу бікультуралізму на психологічний стан особистості (Т. Ла-Фромбоз (T. LaFromboise), Г. Колемен (H. Coleman), Дж. Гертон (J. Gerton) [1439], А. М. Нгуен (A.-M. Nguyen) [1568]) і на розвиток навичок критичного мислення (С. Терігет (S. Tarighat), М. Рештчі (M. Rashtchi) та Р. Кої (R. Khoii) [1821]), а також психологічних проблем – на академічну успішність студентів (С. Стойнофф (S. Stoynoff) [1798]), впливу соціокультурних відмінностей на психологічний стан особистості (К. Уорд (C. Ward), У. Сірл (W. Searle) [1928]).

Також питання психологічної адаптації до умов закладу освіти та суспільства країни, що приймає, були досліджені такими вченими, як Дж. Геррісон (J. Harrison), Г. Броувер (H. Brower) [1281], С. Гефферієн (S. Ghaffarian) [1215], Е. Джун (E. Jung), М. Гехт (M. Hecht) [1390], Е. Діпелу (A. Dipeolu), Дж. Кен (J. Kang), К. Купер (C. Cooper) [1135], Дж. Жан (J. Zhang), П. Гудсон (P. Goodson) [1990], Р. Клемент (R. Clement), К. Ноелз (K. Noels) [1079], Дж. Лі (J. Li) [1476], З. Луо (Z. Luo), С. Ву (S. Wu), К. Фенг (X. Fang), Н. Брунстінг (N. Brunsting) [1487], Дж. Перк-Зельцман (J. Park-Saltzman), К. Уада (K. Wada) [1623], С. Пойрацлі (S. Poyrazli) [1660], Л. Реїд (L. Reid), Е. Діксон (A. Dixon) [1690], С. Ремінг (S. Rahming) [1677], Д. Сенду (D. Sandhu) [1730], Д. Сігуларова (D. Sigularova) [1077] та ін.

Щоб зрозуміти важливість психологічного елемента, ми повинні надати визначення психологічному супроводу, яке б ґрунтувалося на висновках дослідників, наприклад, М. Бітянова зазначає, що психологічний супровід – це «система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку...» [55, с. 20]. Своєю чергою, Є. Козирьова висновковує, що «під психологічним супроводом ми розуміємо систему професійної діяльності педагога, психолога, скеровану на створення умов для позитивного розвитку взаємин дітей та дорослих в освітній

ситуації» [444, с. 14] та надає власне визначення психологічному супроводу, доходячи висновку, що це система, спрямована на створення таких умов, які б сприяли якісному міжособистісному процесу, зокрема між викладачем та студентом [331].

Отже, на першому етапі формування нашого власного визначення соціально-психологічного супроводу ми зазначаємо, що цей процес *безпосередньо пов'язаний з розвитком навичок, спрямованих на підвищення ефективності міжособистісної взаємодії в новому для іноземного студента середовищі*.

Загалом, якщо слідувати Словнику української мови, поняття «супровід» можна тлумачити як «те, що супроводить якусь дію, явище» [67, с. 849]. З огляду на те, що адаптацію можна характеризувати в якості дії з формування необхідних студентіві навичок, соціально-психологічний супровід проводить управління адаптацією з формування навичок психологічного плану. Але нам також треба розуміти внутрішню сутність соціально-психологічного супроводу, яка простежується у визначенні Л. Букачевської, згідно з яким такий супровід – це «професійна діяльність практичного психолога, його ефективна взаємодія з учасниками навчально-виховного процесу засобами діагностики, профілактики, колективної роботи, психолого-педагогічної просвіти, спрямованих на надання допомоги в розв'язанні актуальних проблем навчання, виховання та соціалізації» [107, с. 243]. Разом з тим А. Жукова та В. Мальцева [255] зазначали, що психологічний супровід сприяє створенню умов для успішного навчання та особистісного розвитку в межах освітнього простору. Спираючись на висновки І. Цимбалюка, що метою психологічного консультування є «надання психологічної допомоги, тобто розмова із психологом повинна допомогти людині у вирішенні її проблем і налагодженні міжособистісних стосунків з оточуючими» [799, с. 17], відзначимо, що консультування є необхідним чинником успішного адаптаційного процесу іноземного студента.

Отже, на другому етапі формування визначення соціально-психологічного супроводу ми дійшли висновку, що цей процес *є системою, оскільки складається*

з різних функцій, серед яких аналіз, діагностика, профілактика тощо. Урешті-решт, ознайомившись з думкою дослідників щодо загального визначення поняття соціально-психологічного супроводу, ми можемо трактувати його в якості системи, спрямованої на захист та розвиток особистісних якостей іноземного студента в період негативного впливу культурного шоку, пов'язаного з перебуванням у новому соціокультурному оточенні для можливості проведення ефективної академічної та соціальної взаємодії.

Для надання характеристики напрямів, за якими проводиться соціально-психологічний супровід іноземних студентів, нами були обрані такі заклади вищої освіти Сполучених Штатів: Техаський університет в Остіні (University of Texas at Austin) (м. Остін, штат Техас), Технологічний інститут Флориди (Florida Institute of Technology) (м. Мельбурн, штат Флорида), Університет Міннесоти (University of Minnesota) (м. Міннеаполіс, штат Міннесота), Університет Пенсільванії (University of Pennsylvania) (м. Філадельфія, штат Пенсільванія), Університет штату Огайо (The Ohio State University) (м. Колумбус, штат Огайо), Міжнародний університет Флориди (Florida International University) (м. Маямі, штат Флорида).

Підкреслимо, що нами обрано і заклади освіти, що досліджувалися під час розгляду застосування соціально-культурних програм (що дозволить виявити наявність системи акультураційної тріади), і нові заклади освіти (що не були досліджені нами раніше, але мають структуровану систему соціально-психологічної підтримки).

Варто враховувати, що психологічна служба повинна мати розгалужену структуру, що забезпечить розширення спектра її консультативної діяльності. Існування кабінету з одним штатним психологом не дозволить забезпечити якісний і, тим паче, структурований консультативний процес. Прикладом якісного соціально-психологічного супроводу іноземних студентів можна вважати *Центр консультування та психологічного здоров'я (Counseling and Mental Health Center)* [1094], що діє на базі Техаського університету в Остіні (University of Texas at Austin), у рамках якого пропонуються інноваційні, культурно спрямовані

програми та надаються послуги для підтримки психологічного здоров'я, що сприяють підвищенню внутрішніх (життєві цілі) та зовнішніх (академічні цілі) аспектів особистості.

Центром проводяться програми, спрямовані на надання соціально-психологічної підтримки іноземним студентам, наприклад, «*Групи і класи*» (*Groups and Classes*) [1263]. Зважаючи на те, що іноземні студенти зіштовхуються з багатьма проблемами (такими як виникнення складних емоційних станів та міжособистісних взаємин, академічних складнощів), для вирішення цих проблем групова форма діяльності є найбільш ефективною в процесі надання соціально-психологічної підтримки. Спеціалісти Центру консультування та психологічного здоров'я дійшли висновку, що групові заняття є більш ефективними, ніж індивідуальні. Заняття, що проводяться в межах цієї програми, надають можливість спілкуватися з іншими студентами. Це, своєю чергою, впливає на підвищення рівня самовдосконалення та зниження психологічної тривоги. Учасники групових занять відчують себе менш самотніми в новому соціумі. Отже, можна говорити про те, що групова форма занять забезпечує формування почуття спільності.

Програма надає студентам можливість участі в семінарах з підвищення кваліфікації, а також зборах терапевтичних груп. Нові групи формуються кожен семестр та складаються з 5 – 10 студентів. Семінари, метою яких є підвищення освітніх умінь та формування певних навичок, можуть мати більшу кількість учасників. Термін роботи з групою в середньому становить 8 – 10 тижнів [Там само]. Зазначимо, що тематична спрямованість груп має відмінності, а їх відвідування є безкоштовним та конфіденційним. Основними прикладами таких тематичних груп є [Там само] (див. додаток Н.6):

1. *Група зосередження за допомогою медитації (Mindfulness Meditation Group)*. Час: щовівторка з 12.15 до 12.50.

2. *Азіатські голоси Техаського університету (Asian Voices @ UT)*. Час: щосереди з 17.00 до 18.00.

3. *Чорні голоси: група підтримки афроамериканських студентів (Black Voices: A Supportive Group for Black Students)*. Час: щовівторка з 15.00 до 16.30.

4. *Міжнародні студентські збори та година обговорення (International Student Cookies and Conversation Hour)*. Час: щоп'ятниці з 15.00 до 16.00.

4. *Латинські голоси: простір підтримки латиноамериканських студентів (Latin Voices: A Supportive Space for Latin Students)*. Час: щовівторка з 13.00 до 14.45.

6. *Мусульманська студентська дискусійна група (Muslim Student Discussion Group)*. Час: щочетверга з 14.30 до 16.00.

5. *Побудова соціальної впевненості (Build Your Social Confidence)*. Час: щопонеділка з 14.00 до 15.30.

6. *Перед обличчям страху: когнітивно-поведінковий підхід в управлінні почуттям тривоги (Facing the Fear: A Cognitive Behavioral Approach to Anxiety Management)*. Час: щопонеділка з 13.00 до 14.15.

7. Програма «Пошук емоційного балансу» визначається проведенням діяльності на основі навичок діалектичної поведінкової терапії (*Finding Emotional Balance: Dialectical Behavior Therapy (DBT) Skills-Based Group*). Час проведення: по середах з 16.00 до 17.30.

Цільовою аудиторією групи окресленої програми є студенти, які відчують інтенсивні емоції, що характеризуються в якості важкоконтрольованих. Такі емоційні прояви сприяють розвитку міжособистісних бар'єрів, що можуть принести тимчасове полегшення в питаннях управління емоціями, однак не є ефективними в довгостроковій перспективі. Заняття надають допомогу в розширенні можливостей студента, шляхом навчання поведінкових навичок у таких напрямках, як уважність, терпимість до стресових ситуацій, уміння регулювання своїх емоцій та підвищення ефективності міжособистісної взаємодії. Зазначені навички дозволяють проводити ефективну діяльність в академічних, соціальних та інших напрямках, а також вирішувати проблемні ситуації, що виникають.

Отже, програма спрямована на розвиток у особистості навичок емоційної та психологічної стійкості при виконанні діяльності в статусі іноземного студента, який, перебуваючи в межах незнайомої соціальної та культурної дійсності, може відчувати психологічний тиск, що призводить до появи нестандартних, поведінкових проявів, пов'язаних зі стресовими подіями проведення діяльності в новому соціумі. Такі прояви мають негативний характер та впливають на соціальну та академічну діяльність студента. Тому важливо проведення заходів, спрямованих на стабілізацію психологічного та поведінкового стану іноземного студента, що дозволить говорити про відновлення адаптаційного процесу, у зв'язку з тим, що при наявності психологічного розбалансування особистості неможливо виконувати ефективний соціально-педагогічний супровід, який вимагає наявності в особистості впевненості у своїх поведінкових діях. Тому ця програма має визначальне значення для успішності всього процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

Відзначимо елементи, що виділяються програмою в якості значущих, а саме [Там само]:

- уважність (розвиток цього аспекту сприяє більш спокійному сприйняттю особистістю іноземного студента нового соціокультурного середовища);
- терпиме ставлення до стресових ситуацій (події, що мають стресову спрямованість, є звичайним чинником міжособистісної взаємодії. Особливо стресу піддаються особи, які не сформували для себе принципи поведінки в новому культурному середовищі. Тому для успішного проведення діяльності під час адаптаційного процесу важливо володіти відповідними навичками для подолання стресових ситуацій. В іншому випадку, може бути порушений процес академічної діяльності студента, що матиме негативний вплив на соціальний чинник);
- управління своїми емоціями (емоційна поведінка властива деяким національностям і може бути яскравим доповненням до особистісної діяльності.

Але перевищення емоційного ліміту може негативно впливати на міжособистісну взаємодію іноземного студента та, власне, сам процес навчання. Отже, важливо розуміння необхідності формування навичок управління своїми емоціями, що дозволить застосовувати їх у якості додаткової культурної переваги тільки в необхідних для цього ситуаціях).

10. *Життя з почуттям тривоги: підхід прийняття (Living with Anxiety: An Acceptance-Based Approach)*. Час: щочетверга з 14.00 до 15.15.

11. *Програма розуміння себе та інших, призначена для будь-якого віку (All Ages Understanding Self and Others)*. Час: щопонеділка з 14.00 до 15.30.

12. *Програма розуміння себе та інших, призначена для будь-якого віку (All Ages Understanding Self and Others)*. Час: щовівторка з 13.00 до 14.15.

13. *Програма розуміння себе та інших, призначена для будь-якого віку (All Ages Understanding Self and Others)*. Час: по середах з 12.30 до 14.00.

8. *Короткострокове індивідуальне консультування (Short-Term Individual Counseling)* [1761] є однією з основних програм Центру консультування та психологічного здоров'я. Як ми зазначали, навчання в коледжі або університеті часто пов'язане зі стресовими ситуаціями, які впливають на появу в студентів, особливо іноземних, відчуттів занепокоєння, депресії, психологічної перевантаженості, зокрема в межах певного моменту часу навчання. Тому студенти потребують допомоги для подолання проблемних ситуацій, що можуть визначитися особистостями в якості безконтрольних. Отже, ефективним методом протидії цим негативним чинникам є консультування, яке характеризується в якості процесу, що може допомогти студентам у визначенні найбільш важливих стратегій, що дозволять розв'язати проблемні ситуації в позитивному напрямі та досягти необхідної мети. Слід ураховувати, що для певної кількості осіб, які звертаються за послугами з соціально-психологічного консультування, актуальними є емоційні проблеми хронічного плану, що потребують тривалої роботи з особистістю. Але якщо ми говоримо про консультування іноземних студентів, які відчувають труднощі від перебування в новому соціокультурному

середовищі, у такому випадку достатньо короткострокового соціально-психологічного консультування, що сприятиме не оцінюванню дій студентів, а надасть допомогу у виявленні нових альтернативних шляхів діяльності та забезпечить більш успішну взаємодію з представниками країни, яка приймає.

Зазначимо, що участь студентів у короткострокових індивідуальних консультаціях передбачає можливість відвідування консультаційних занять і безпосередньо в Центрі, і поза кампусом, що сприяє збільшенню варіантів для встановлення гнучкого графіка консультування. Незалежно від того, у якій формі студент звернувся до Центру (особисто або телефоном), *Група з оцінювання (BART (Brief Assessment and Referral Team))* [Там само] проведе співбесіду, збере коротку інформацію про особу (що складається з ім'я, номера телефону, наявності або відсутності попередніх звернень до Центру тощо), проведе аналіз потреб студента та складе рекомендації з питання проведення консультаційних заходів згідно зі своєю професійною думкою.

При проведенні безпосередньо консультаційних дій залучаються ліцензовані психологи, соціальні працівники та професійні консультанти, а також консультанти-асистенти, які проходять навчання (наприклад, студенти старших курсів).

Згідно з інформацією Центру консультування та психологічного здоров'я, показаннями для участі іноземних та американських студентів у консультаційних заходах є [Там само]:

1. Наявність симптомів стресу, тривоги та депресії.
2. Негативні прояви, пов'язані з адаптацією до незнайомого академічного та соціокультурного простору (наприклад, спогади про свій дім тощо).
3. Міжособистісні труднощі, викликані неможливістю вибудувати позитивні взаємини з сусідами по кімнаті в гуртожитку, проблеми самоствердження.
4. Наявність невирішених особистісних питань, пов'язаних з ідентичністю, самооцінкою, статтю, релігійними проблемами тощо.

Окреслені чинники – неповний перелік показань до звернення до консультаційного центру, однак є найбільш актуальними саме для іноземних студентів, тому що можуть бути активізовані в період проведення адаптаційних дій.

Зусилля консультантів не матимуть належного рівня ефективності, якщо сам студент не зацікавлений у подоланні своїх психологічних проблем. Тому при проведенні консультаційних заходів особистість повинна виконувати певну діяльність особистісного саморозвитку, а саме [Там само]:

1. Визначити свої цілі (студент повинен дійти висновку щодо необхідності досягнення певних результатів від проведення консультування. Для цього «Центром...» пропонується формулювання списку подій, проблем та почуттів, що, на думку студента, сприяють виникненню негативних психологічних явищ. Перед кожною психологічною сесією необхідно виділити час для роздумів з приводу майбутнього заняття, проводячи, таким чином, самодослідження).

2. Бути активним учасником (консультування складається також з індивідуальних заходів, тому необхідно витратити наданий час найбільш активним способом. Крім того, необхідно бути чесним з консультантом та повідомляти йому, за допомогою зворотного зв'язку, своє бачення ефективності консультацій, що проводяться).

3. Бути терплячим до себе (усунення психологічних проблем вимагає часу та зусиль).

4. Необхідно регулярно ставити питання щодо процесу консультування, а також методів, які використовує консультант, щоб краще зрозуміти програму консультаційного заходу.

5. Дотримуватися рекомендацій консультанта (час між сесіями необхідно витратити зокрема на виконання дій, що були запропоновані консультантом. Слід пам'ятати, що консультування спрямоване на те, щоб якісно покращити академічне та повсякденне життя студента в практичній площині, тому

застосування нових методів поведінки або способів мислення можуть стати чинниками, що забезпечать успіх усього консультаційного процесу).

Отже, програма Короткострокового індивідуального консультування призначена зокрема іноземним студентам, яким притаманні негативні психологічні прояви, пов'язані з перебуванням у новому культурному середовищі та незнайомому соціумі. Програма консультування має індивідуальний характер, тому план занять розробляється для конкретного студента згідно з його проблемами. Необхідно враховувати важливість роботи над своїм психологічним станом власне студента, що дозволить стверджувати щодо повноцінного процесу консультування.

Під час розгляду соціально-культурних програм Техаського університету в Остіні ми проаналізували програму «Глобальне співтовариство живого навчання» (Global Living Learning Community) та її ініціативу «Живого навчального співтовариства» (Living Learning Community (LLC)), яке визначається й програмою психологічного спрямування, а саме «Співтовариство з навчання здорового способу життя» (*Healthy Lifestyles Living Learning Community*) [1388], що присвячена розробці студентами індивідуальних планів з підтримання та досягнення достатнього для ефективної діяльності самопочуття в таких напрямках, як: біологічне здоров'я, психологічне здоров'я, соціальне здоров'я, що включають особистісний розвиток, а також надання підтримки з боку інших студентів.

Відзначимо, що в межах соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів важливу роль відіграє такий напрям програми, як підтримка психологічного здоров'я, у зв'язку з тим, що, опиняючись у новому культурному середовищі, іноземний студент отримує відчутне психологічне навантаження, викликане соціокультурними змінами та внутрішніми переживаннями щодо ефективності своєї діяльності академічного характеру та адекватності своїх дій у межах повсякденної соціально спрямованої діяльності [Там само]. Тому важливим аспектом цієї програми є саме психологічна підтримка студентів, що сприятиме розвитку особистісного психологічного зростання.

Важливою програмою дистанційної соціально-психологічної підтримки Техаського університету в Остіні є *«Кризова лінія Центру консультування та психологічного здоров'я» (Counseling and Mental Health Center Crisis Line)* [1093], що можна визначити в якості конфіденційної служби, яка надає студентам закладу освіти можливість проведення міжособистісного комунікаційного контакту з кваліфікованим консультантом (який має підготовку в питаннях ефективного реагування на кризові ситуації особистісного характеру) з питань проблем невідкладного характеру, наприклад, необхідності вирішення особистісної кризи, наявності почуття пригніченості, необхідності в проведенні комунікаційного контакту з ким-небудь. Консультант гарячої кризової лінії може надати психологічну допомогу кожного дня, включаючи святкові.

Отже, Центр консультування та психологічного здоров'я надає також психологічні послуги в якості телефону довіри, де на конфіденційній основі студент закладу освіти має можливість отримати консультацію з питань, що його турбують, та запобігти, таким чином, погіршенню свого психологічного стану та супутнім негативним наслідкам (див. додаток Н.7).

Підсумовуючи систему соціально-психологічної підтримки іноземних студентів у Техаському університеті в Остіні, зазначимо, що її основним елементом є Центр консультування та психологічного здоров'я, який може бути визначений у якості координаційного центру соціально-психологічної підтримки, метою якого є організація та координація програм, спрямованих на:

- подолання складних станів емоційного характеру і вирішення проблем міжособистісного плану (програма *«Групи і класи»*, *«Пошук емоційного балансу»*, *«Життя з почуттям тривоги: підхід прийняття»*);
- надання соціально-психологічного консультування певним групам студентів (*«Азіатські голоси Техаського університету»*, *«Чорні голоси: група підтримки афроамериканських студентів»*, *«Латинські голоси: простір підтримки латиноамериканських студентів»*, *«Мусульманська студентська*

дискусійна група»), що сприяє вирішенню проблем, властивих саме особистостям конкретної національної або расової групи;

- проведення аналізу проблем психологічного характеру, що проявляються або є потенційними для створення тактики й стратегії консультаційних та самоконсультаційних дій («Перед лицем страху: когнітивно-поведінковий підхід в управлінні почуттям тривоги»);
- застосування методу дистанційного соціально-психологічного консультування («Кризова лінія Центру консультування та психологічного здоров'я», «Консультанти академічного проживання»).

Отже, система соціально-психологічного консультування Техаського університету в Остіні має розгалужену структуру, що складається з трьох рівнів та сприяє наданню повноцінної теоретичної та практичної підтримки, що може свідчити про її організаційну повноцінність (див. рис. 3.7).

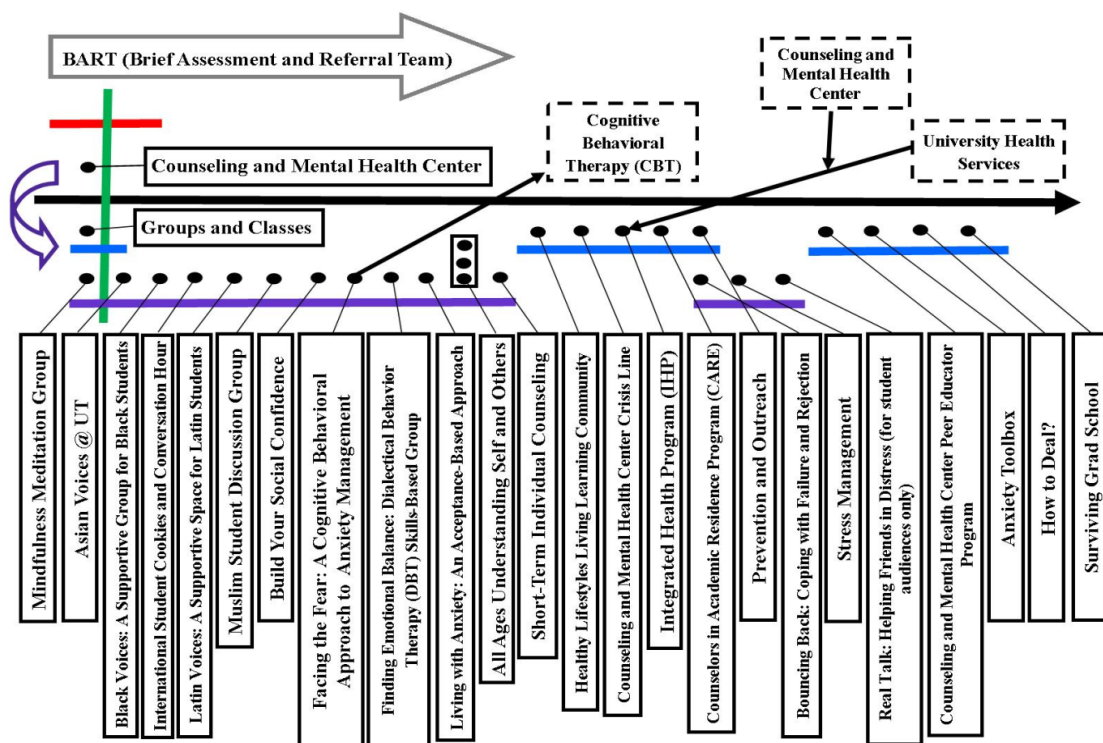


Рис. 3.7. Організаційно-структурна система соціально-психологічної підтримки іноземних студентів у Техаському університеті в Остіні (University of Texas at Austin)

Студентський консультаційний центр також діє в Технологічному інституті Флориди (Florida Institute of Technology) у рамках системи *служб консультування (Counseling Services)* [1750], який підтримує місію закладу освіти в розвитку студентів у якості успішних особистостей, сприяючи створенню позитивного рівня емоційного здоров'я (див. додаток Н.8). Студентський консультаційний центр надає різноманітні високоякісні послуги у сфері психічного здоров'я та гарного самопочуття для допомоги студентам у формуванні психологічного здоров'я, достатнього для можливості досягнення ними особистих та академічних цілей.

Послуги з консультування надаються у випадку наявності в студентів різних проблем особистого характеру, таких як адаптація, наявність стресових ситуацій, невирішених проблем, депресія, відсутність навичок проведення самооцінювання, проблеми ідентичності, а також соціального та комунікативного плану тощо. Консультування надає можливість студентам краще зрозуміти себе, своє ставлення до світу [1062]. Студенти можуть вибрати різні способи проведення консультування, як-от: індивідуальне, парне або групове [1750].

Отже, спрямування системи соціально-психологічного консультування іноземних студентів у Технологічному інституті Флориди має спільні риси з програмами Техаського університету в Остіні, проте маємо зазначити щодо відсутності в Інституті Флориди масштабної розгалуженості та координації програм, що робить систему психологічної підтримки закладу освіти (порівняно з Техаським університетом) недостатньо вибудованою.

Різноманітність та різноспрямованість консультаційних програм простежується в Університеті Міннесоти (University of Minnesota), серед них можна виділити такі (див. додаток Н.9):

1. *Особисте консультування (Personal Counseling)* [1642].
2. *Групова терапія (Group Therapy)* [1262].

Під час групової терапії проводиться серія сесій (див. додаток Н.10), найбільш значущими для іноземних студентів, за нашим переконанням, є [Там само]:

2.1. *Бути щасливим, не будучи ідеальним (Be Happy Without Being Perfect).*

Час: щовівторка з 13.00 по 14.30.

Участь у роботі цієї групи особливо є важливою іноземним студентам у зв'язку з тим, що, адаптуючись до нових академічних, культурних та соціальних умов, особистість може прийти до межі, коли стане помітною наявність перевантаженості високими очікуваннями. Перші очікування можуть бути спрямованими на уявлення щодо свого перебування в новій країні, успіху навчання тощо. У разі виникнення певних проблем з одним або кількома аспектами з переліку очікувань можуть проявитися психологічні наслідки негативного характеру.

Інший вид – очікування особистістю виконання низки умов для досягнення певного рівня успіху – і академічного, і такого, що належить до міжособистісних взаємин. Своєю чергою, культурний шок, а також стресові ситуації, пов'язані з необхідністю виконання нових для себе дій, підвищують ризик усвідомлення того, що очікування не стали реальністю в повному обсязі. Накопичення таких усвідомлень призводить, зрештою, до виникнення внутрішнього страху перед можливими невдачами, що негативно впливає на процес підготовки, тому що в такому випадку студент не матиме впевненості у правильності здійснення тих чи тих дій, відповідно, супровід не зможе відбуватися на належному рівні, що спричинить реакцію, яку можна представити такою послідовністю (див. рис. 3.8): *страх за результат у зв'язку з наявністю негативного досвіду – неможливість виконання адаптаційних завдань – недостатній рівень підготовки до акультурації – виникнення проблем і труднощів академічного та соціокультурного характеру – страх за результат у зв'язку з наявністю негативного досвіду.*

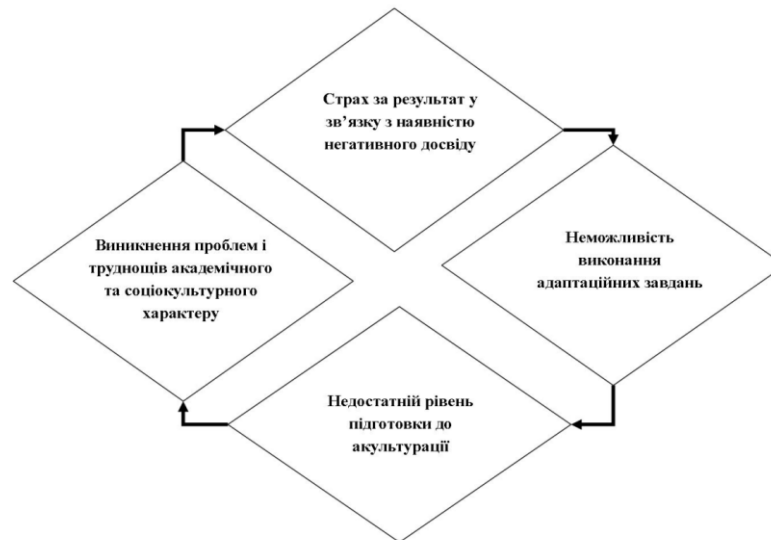


Рис. 3.8. Послідовність реакції особистості на стресові ситуації

Отже, заняття в групі проводяться для обговорення та дослідження стратегій, що допоможуть у досягненні найбільш ефективного балансу між успішністю діяльності іноземного студента та його прагненням до досконалості. Також розглядається проблема перфекціонізму та його впливу на ймовірні проблеми з таким чинником, як наявність очікувань.

2.2. *Мистецтво відносин (The Art of Relationships)*. Час: щоп'ятниці з 10.30 до 12.00.

Соціально-педагогічний супровід іноземного студента складається з підготовки до проведення комунікаційного контакту, який, своєю чергою, є частиною міжособистісної діяльності. Тому важливим елементом соціально-психологічної підтримки є вивчення аспектів побудови правильних взаємин, які будуть сприяти ефективному проведенню студентом діяльності різного характеру. Перш за все, особистість повинна розуміти, що є різні способи вибудовування взаємин за допомогою певних засобів, до яких належать [Там само]:

- самоконтроль (при вибудовуванні відносин з представниками іншої культури необхідно дотримуватися (особливо на початковому етапі, коли у студента ще не сформовані навички соціокультурного плану) принципу самоконтролю, який передбачає постійне спостереження за своїми діями та

висловлюваннями. Інакше кажучи, важливо дотримуватися певних поведінкових та комунікативних рамок до того часу, доки студент не отримає необхідні знання та навички, що сприятимуть запобіганню проблемних ситуацій, пов'язаних з міжкультурним непорозумінням. Тому початок перебування особистості в новому культурному середовищі вимагає вибудовування кордонів самоконтролю, що сприятиме зменшенню ризику конфліктів при проведенні процесу спілкування);

- ефективне спілкування (комунікація має певну спрямованість, що визначається наявністю тієї чи тієї мети. Так, спілкування може мати метою взаємодію при наявності вільного часу або ж досягнення якоїсь конкретної мети, яка передбачає вирішення тих чи тих проблем і прийняття рішень. Отже, мета визначає ефективність спілкування. Якщо комунікація не постає в якості необхідного компонента, її кінцева ефективність не відіграє суттєвої ролі. Якщо ж спілкування характеризується конкретною метою, яку необхідно досягти, ефективність набуває визначального значення для якості всього комунікаційного процесу);

- наявність навичок вирішення конфліктних ситуацій (при проведенні міжособистісної взаємодії, частиною якого є комунікація, важливо виконати необхідні дії для запобігання конфліктних ситуацій. Але при їх виникненні необхідно, перш за все, не допустити підвищення рівня конфлікту. Отже, іноземний студент повинен володіти навичками не тільки запобігання, а й вирішення проблем, що вже існують. В іншому випадку, може проявлятися не тільки непорозуміння між особистостями, але й більш складні наслідки, що є негативним чинником для академічної, а також повсякденної діяльності).

Заняття в групі «Мистецтво відносин» спрямовані на покращення розуміння студентами [Там само] (див. додаток Н.11):

- кордонів у взаєминах;
- ролі культури у спілкуванні;
- важливості застосування різних стилів та стратегій спілкування;

- формування навичок визначення причин конфліктів та ефективних методів управління конфліктними ситуаціями.

2.3. *Управління своїми емоціями (Managing Your Emotions)*. Час: щосереди з 14.30 до 16.00.

Курс управління своїм емоційним станом призначений студентам, які відчувають емоції такого характеру, що складно піддати повному контролю з боку особистості. Особливо емоційний та психологічний стан іноземного студента піддається впливу зовнішніх чинників, одним з яких може бути переїзд до іншої країни з незнайомою культурою. Необхідно також звернути увагу, що залежно від ступеня складності стану студента йому може бути рекомендовано проходження індивідуального консультування з психологом, одночасно з участю у програмі. Зміст сесій складається з розгляду способів формування терпимості до стресових ситуацій, а також умінь регулювати свої емоції. При проходженні програми студент сформує стратегії, які допоможуть в управлінні своїми емоціями.

2.4. *Подолання почуття тривоги (Conquering Your Anxiety)*. Час: щосереди з 10.00 до 11.00.

Негативний вплив на емоційний стан іноземного студента має також почуття тривоги, що виникає, зокрема, у зв'язку зі змінами культурного фону, що обумовлено переїздом до країни навчання. Програма спрямована на розуміння студентом симптомів тривожного стану та розвитку навичок для подолання цих симптомів. Сесії також спрямовані на надання можливості отримання підтримки для боротьби з тривогою. Заняття розділені на відповідні модулі (див. додаток Н.12).

Отже, можемо підсумувати, що важливим елементом соціально-психологічної підтримки іноземного студента є його залучення до процесів самоаналізу, а також проведення ґрунтовної теоретичної підготовки особистості задля розуміння сутності наявних у неї проблем психологічного характеру.

Окрім визначених програм з соціально-психологічної підтримки, Університет Міннесоти також пропонує низку консультаційних послуг для студентів (Student Counseling Services), серед яких можна виділити такі програми (див. додаток Н.13):

1. *Давайте поговоримо (Let's Talk)* [1467].
2. *Групове консультування (Group Counseling)* [1261]:
 - 2.1. *Боротьба із сумом та депресією (Coping with Sadness and Depression)*.
 - 2.2. *Боротьба зі стресом та тривогою (Coping with Stress and Anxiety)*.
 - 2.3. *Розуміння себе та інших (Understanding Self and Others)*.
 - 2.4. *Міжкультурна дискусія (ISSS Cross-Cultural Discussion)*.
3. *Індивідуальне консультування (Personal Concerns Counseling)* [1641].
4. *Академічне консультування (Academic Counseling)* [863].

Участь у цій програмі надає іноземним студентам можливість проведення взаємодії з консультантом, який спеціалізується на проблемі покращення ефективності навчання. Під час такого консультування обговорюється наявність конкретних проблем академічного характеру, з якими зіштовхується студент та вибудовується стратегія з покращення успішності або розв'язання проблемних ситуацій, що впливають на академічну успішність. Консультанти програми надають послуги студентам першого курсу, студентам з достатнім академічним рейтингом, а також особистостям, які претендують на науковий ступінь або мають проблеми з оцінками. Отже, участь у програмі можуть брати студенти незалежно від курсу. У зв'язку з тим, що підвищення академічного рівня є постійним процесом, співпраця з консультантами може бути використана в будь-який момент часу навчання, тому що тематика занять може складатися з питань, актуальних для студентів, які мають різний академічний статус, як-от [Там само]:

- мотивація (є одним з найбільш значущих чинників успішного проведення академічного процесу);
- неспокій (аспект може мати негативний вплив на академічну успішність студента);

- прокрастинація (ця схильність особистості до відкладання важливих завдань на більш пізній термін може, урешті-решт, призвести до академічної заборгованості та труднощів у навчанні. Тому її подолання є важливою умовою досягнення студентом успіху в процесі навчання);
- перфекціонізм (якість особистості, яка може бути схарактеризована і в негативному, і позитивному плані. Так, перфекціонізм передбачає наявність упевненості в тому, що може бути досягнутий ідеальний рівень у тому чи тому процесі. Для студента це означає переконаність у можливості становлення себе в якості ідеальної особистості. З одного боку, особистісне та професійне вдосконалення є позитивною особливістю, оскільки в такому разі студент прагне розвинути необхідні якості, що сприяють його розвитку й становленню у якості професіонала. З іншого – захоплення ідеєю формування себе як ідеального студента може призвести до певних психологічних проблем. У зв'язку з тим, що перфекціонізм створює у свідомості студента той ідеал, що повинен бути досягнутий, з часом, незважаючи на докладені зусилля, цей ідеал може здаватися недосяжним, що призводить особистість до усвідомлення необхідності ще більших зусиль, а це вимагає, відповідно, збільшення фізичного та психологічного навантаження. Якщо результат буде здаватися негативним, це може призвести до зниження власної самооцінки та депресії. У підсумку, розчарування у власних якостях призводить до проблем психологічного характеру, що вимагає участі психолога. Отже, перфекціонізм можна вважати корисною якістю для іноземного студента, що сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів для проведення постійного особистісного вдосконалення. Водночас ця переконаність є небезпечним чинником, який при помилковому тлумаченні призводить до серйозних психологічних проблем, пов'язаних з розчаруванням у власних умінях. Структуру перфекціонізму представимо у вигляді рис. 3.9).

Отже, академічне консультування є важливою програмою, спрямованою на запобігання виникнення в іноземних студентів негативних проявів, пов'язаних з академічною діяльністю.

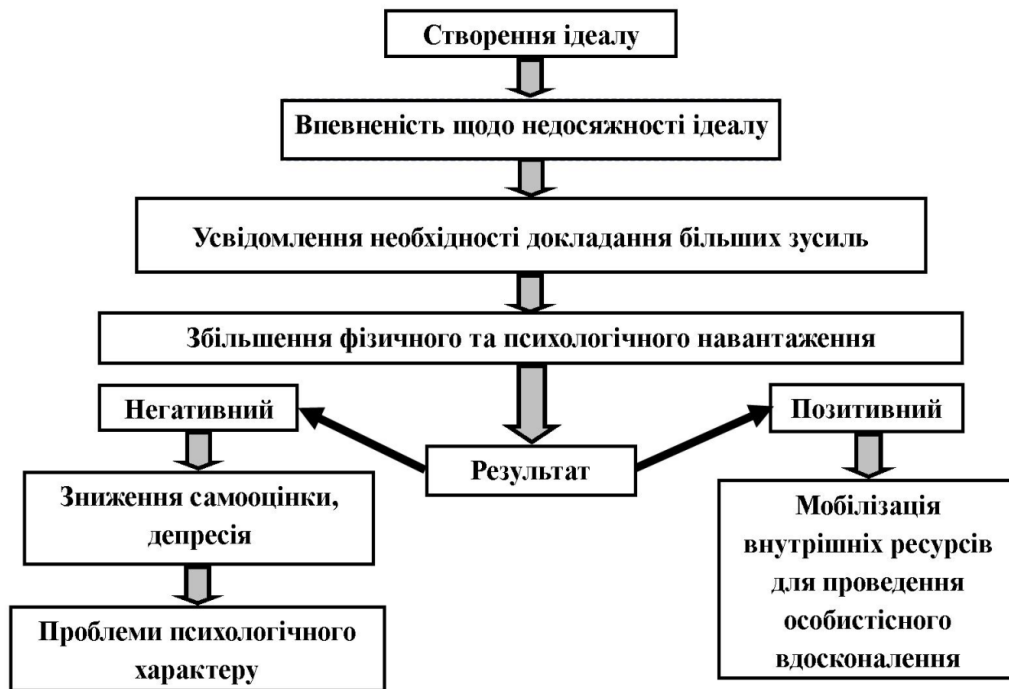


Рис. 3.9. Структура перфекціонізму

5. *Онлайн-консультування (Online Counseling)* [1591].

6. *Семінари з особистісного розвитку (Personal Development Workshops)* [1643].

Отже, Університет Міннесоти організовує систему соціально-психологічної підтримки іноземних студентів, засновану на проведенні особистого консультування та групових сесій, які мають достатній рівень структурованості і спрямовані на:

- подолання стресового синдрому (*«Група підвищення стійкості та розвитку навичок протидії посттравматичному стресовому розладу»*);
- формування навичок проведення міжособистісної взаємодії за допомогою самоконтролю, вміння вирішувати ситуації конфліктного характеру, подолання перешкод під час комунікації, використання культурних шаблонів і різних стратегій під час спілкування (*«Мистецтво відносин», «Розуміння себе та інших»*);

- розвиток здатності керувати своїм емоційним станом та долати феномен тривоги («Управління своїми емоціями», «Подолання почуття тривоги», «Боротьба зі стресом та тривогою»).

Проаналізувавши систему соціально-психологічного консультування Університету Міннесоти, доходимо висновку про наявність у закладі освіти комплексу психологічної підтримки іноземних студентів, що складається з двох організаційно-структурних прямих розвитку та дворівневої системи кожної з них (див. рис. 3.10). Але негативним чинником є недостатність структурованості напряму індивідуального консультування, яке, порівняно з груповим форматом, представлено на більш низькому рівні програмної розгалуженості.

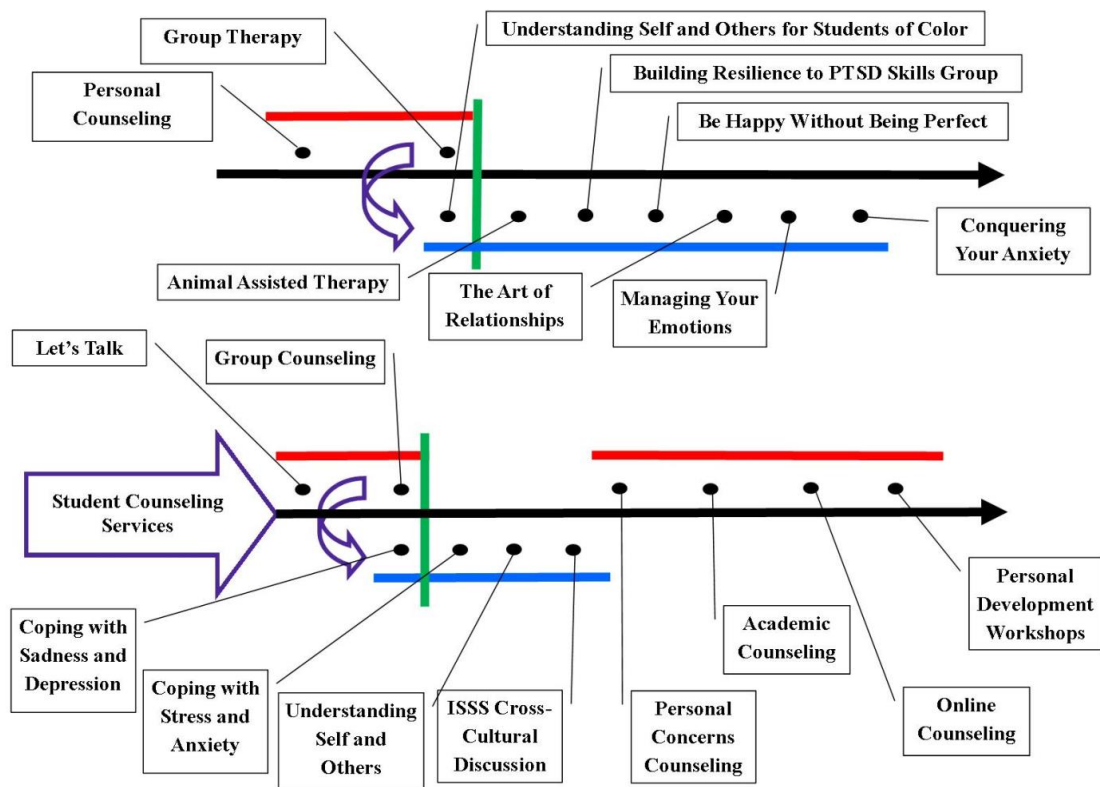


Рис. 3.10. Організаційно-структурна система соціально-психологічної підтримки іноземних студентів в Університеті Міннесоти (University of Minnesota)

Наступним закладом освіти, система соціально-психологічної підтримки якого буде проаналізована в межах нашого дослідження, є Університет

Пенсільванії (University of Pennsylvania), який пропонує участь у психологічно спрямованих програмах та семінарах для іноземних студентів, серед яких можемо виокремити такі (див. додаток Н.14):

1. *Групи міжособистісного зростання (Interpersonal Growth Groups (IGG))*.

Час: щосереди з 15.30 до 17.00 [1359].

2. *Когнітивна терапія на основі усвідомленості (Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT))*. Час: щосуботи з 9.45 до 16.00 [1533].

3. *Управління своїм настроєм (Manage Your Mood)*. Час: щочетверга з 16.00 до 17.00 [1497].

4. Програма «*I CARE*» [1691] була розроблена за патронатом служби консультування та психологічної підтримки (*Counseling and Psychological Services (CAPS)*) та визначається тренінгом, що складається з таких компонентів, як:

- проблеми, пов'язані з психологічним здоров'ям під час навчання;
- ознайомлення з основами психологічного здоров'я;
- ресурси кампусу, що можуть надати допомогу студентам (спільно зі службою консультування та психологічної підтримки);
- ознайомлення з відмінністю між стресом, дистресом та кризовою ситуацією, а також культурними чинниками, що впливають на психологічне здоров'я особистості;
- формування розуміння необхідності звернення за соціально-психологічною підтримкою при виникненні особистісних проблем.

Тренінг передбачає проведення рольових ігор, під час яких студенти отримають можливість практичним чином закріпити отримані навички, налагодити зворотний зв'язок з консультантами та розглянути сутність своїх проблем. Заняття проводяться двома форматами: повного дня (що складається з семінару тривалістю 7 годин) та складного формату (що передбачає заняття за допомогою онлайн-модуля, з періодом у 30 хвилин, а також семінару тривалістю 3 години) [Там само, с. 3].

Центральна частина тренінгу присвячена розвитку навичок, передбачуваних програмою «I CARE», у межах якої консультанти застосовують різні методи, серед яких: презентації, аудіозаписи, короткі рольові ігри тощо, для забезпечення формування здібностей до ідентифікації та здатності розрізняти:

- стресові ситуації (що є поширеним явищем, яке не має визначального впливу на здатність особистості проводити академічну або соціальну діяльність) [Там само, с. 3];

- дистрес (психологічний прояв, що підвищує ймовірність виникнення небезпечних для особистісного розвитку наслідків. Теорію і практику стресу / дистресу та впливу цих проявів на адаптаційну діяльність досліджено в працях багатьох учених, серед яких Е. Ву (E. Wu), У. Мек (W. Mak) [1957], Р. Мізра (R. Misra), Л. Кастильо (L. Castillo) [1534], Л. Сапранавікут (L. Sapranaviciute) [1733], С. Севік (S. Savic) [1737], Г. Сельє [606], М. Фрітц (M. Fritz) [1194], П. Чаї (P. Chai), К. Крегелой (C. Krägeloh) [1049], К. Чен (C. Chen) [1060] та ін.

Аналіз робіт означених дослідників дозволяє схарактеризувати стрес у якості прояву, що виникає внаслідок різних ситуацій та впливає на особистість регулярно. У зв'язку з тим, що наслідки стресу не представляють руйнівних психологічних наслідків для особистості іноземного студента, його подолання полягає у формуванні навичок, що дозволять провести самовдосконалення і стати, таким чином, менш сприйнятливим до простих проявів стресу. Щодо дистресу, його виникнення в іноземного студента можна характеризувати тривалим впливом на особистість негативного емоційного чинника, що передбачає наявність негативного прояву навколишнього простору, а емоційне особистісне самопригнічення, пов'язане з наявністю негативного ставлення студента до нових особливостей, з якими не тільки необхідно взаємодіяти, але й прийняти для виконання процесу підготовки. Тобто стрес становить вплив зовнішніх подразників на особистість студента; своєю чергою, дистрес проявляється

негативним ставленням особистості до оточення, що є передумовою до надсилання таких негативних проявів відносин до свого психологічного стану.

Відповідно, при тривалому впливі дистресу на особистість, якщо не буде застосована допомога консультанта або психолога, стан студента може погіршуватися (в психологічному плані), що, природно, спричинить проблеми з боку академічної діяльності. У підсумку, нагромадження проблем призводить до ще більш складних наслідків, вирішення яких може потребувати вже тривалого часу. Отже, у разі виявлення проявів дистресу необхідне негайне надання соціально-психологічної підтримки, щоб не допустити виникнення подальших негативних проявів). Систему психологічних проявів стресу та дистресу представимо на рис. 3.11 [1691, с. 3];

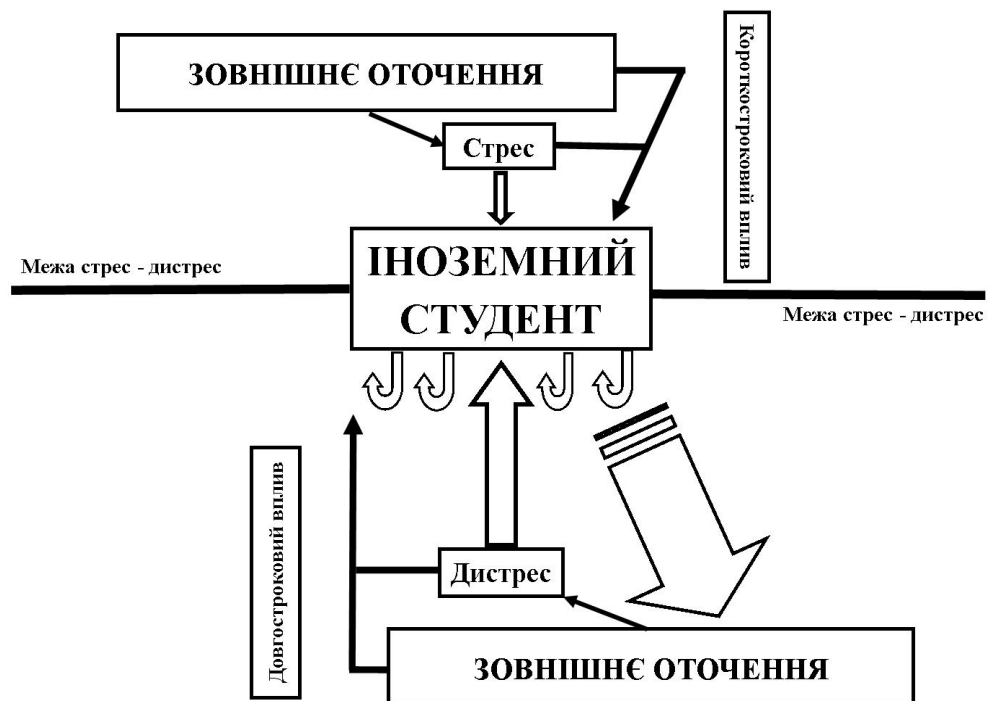


Рис. 3.11. Система психологічних проявів стресу та дистресу

- кризову ситуацію (яка є найбільш серйозним проявом наявних психологічних проблем та вимагає негайної допомоги з боку психолога. Кризові ситуації характеризуються наявністю постійних негативних емоцій, що несприятливо позначається на загальному стані студента) [Там само, с. 3].

Практична діяльність програми спрямована на усунення емоційних бар'єрів, які є одними з причин виникнення стресів, дистресів та криз. Під час проведення тренінгів, учасники взаємодіють один з одним, проводячи групові дискусії, під час яких обговорюються питання, пов'язані із зверненням за психологічною допомогою, а також впливом культури на психічне здоров'я. Також проводяться рольові ігри, що мають метою застосування практичних заходів з кризового психологічного втручання та розвитку комунікаційних навичок з дослідженням емоцій, що можуть виникати та мати певний вплив на особистість при спілкуванні [Там само, с. 4]. Зазначимо, що саме незнання сутності та основ управління емоціями призводить до стресових ситуацій і, згодом, до більш складних негативних психологічних проявів. Тому необхідно проведення дослідження емоцій та навчання методів управління ними. Так, З. Івчевич (Z. Ivcevic), М. Бреккет (M. Brackett) та Дж. Мейєр (J. Mayer) [1366] стверджували, що розвиток навичок управління стресом включає емоційну готовність, яка складається з розуміння особистістю характеристик емоцій та готовності до їх дослідження. Отже, програма надає можливість іноземним студентам отримати інформацію щодо потенційних емоційних проявів, з якими вони зіштовхуватимуться у процесі адаптації та способів, що нададуть допомогу в зниженні рівня їхнього негативного впливу на особистість.

Отже, соціально-психологічна підтримка іноземних студентів в Університеті Пенсільванії характеризується створенням умов для міжособистісної взаємодії (під наглядом психолога), що надасть допомогу в розвитку здатності самопізнання особистості, спрямованої на виявлення позитивних та негативних аспектів, що безпосередньо впливають на взаємодію в умовах нового культурного середовища; а також психологічної стійкості особистості, що сприятиме здатності іноземного студента ефективно протистояти психологічним проблемам, пов'язаним зі стресовими ситуаціями. Але наявність організаційно-структурного підрозділу тільки вищого рівня свідчить про недостатню розгалуженість соціально-психологічної підтримки закладу освіти, що представлено на рис. 3.12:

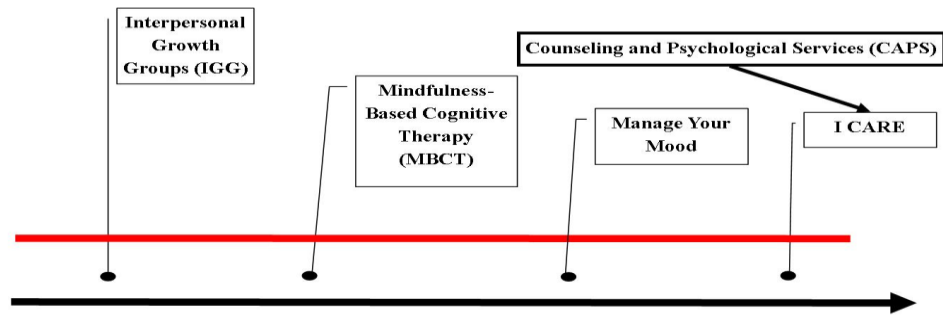


Рис. 3.12. Організаційно-структурна система соціально-психологічної підтримки іноземних студентів в Університеті Пенсильванії (University of Pennsylvania)

Наступним прикладом розгалуженої системи соціально-психологічного супроводу іноземних студентів виділяємо Університет штату Огайо (The Ohio State University), основою психологічно спрямованої діяльності якого є *Консультаційна служба (Counseling and Consultation Service (CCS))*, що представлена відділом з управління студентським життям та наданням консультаційних і психологічних послуг у межах кампусу університету. Своєю місією служба визначає сприяння проведенню студентами успішного академічного процесу, надання комплексних послуг з охорони психологічного здоров'я тощо (див. додаток Н.15).

Наявність служби, що стає підґрунтям розвитку всієї системи соціально-психологічної підтримки закладу освіти простежується також у діяльності Міжнародного університету Флориди (Florida International University), основним структурним підрозділом якого є *Консультаційна та психологічна служба (Counseling and Psychological Services)*. Мета її полягає в наданні студентам послуг з охорони психологічного здоров'я, що сприятиме їхньому особистісному та емоційному розвитку, а також навичкам академічної діяльності. Програми, пропоновані Службою, проводяться спільно з психологами та соціальними працівниками, які мають досвід діяльності з цими програмами та у сфері розвитку

студентів. Програми, що пропонуються іноземним студентам, представлено у додатку Н.16 (див. додаток Н.16).

Отже, згідно додатку Н. 16, система соціально-психологічної підтримки іноземних студентів у Міжнародному університеті Флориди побудована на проведенні складноструктурованої консультативної діяльності і індивідуального, і групового видів консультування щодо вирішення проблем подолання тривожних станів («Когнітивна поведінка в подоланні занепокоєння»), депресії («Когнітивна поведінка у подоланні депресії», «Активізація поведінки для подолання депресії»); а також з розвитку в особистості здатності до самоменджменту в питаннях управління гнівом («Група Флориди з управління гнівом», «Групи Логана з управління гнівом») та своїм часом («Управління часом»). У закладі освіти простежується чотирирівнева адаптаційна система, що в нашому дослідженні вважається найвищим рівнем організаційно-структурного розвитку (див. рис. 3.13).

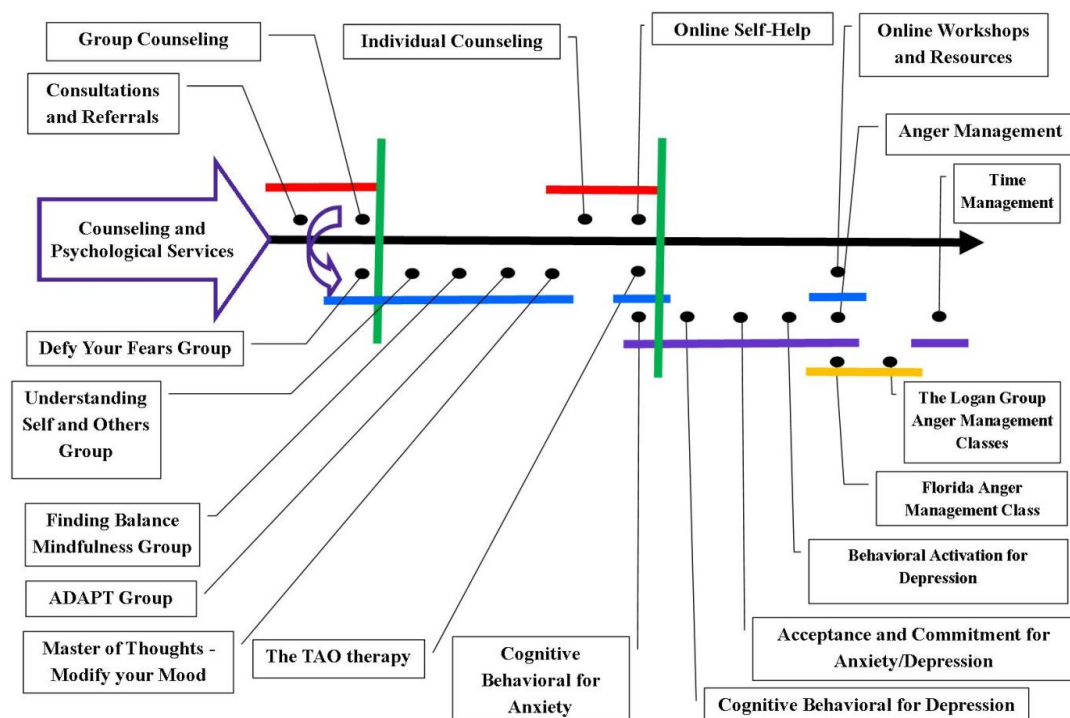


Рис. 3.13. Організаційно-структурна система соціально-психологічної підтримки іноземних студентів у Міжнародному університеті Флориди (Florida International University)

Отже, соціально-психологічна підтримка іноземних студентів є одним з ключових чинників успішного адаптаційного процесу, надаючи допомогу в подоланні негативних наслідків культурного шоку. Провівши аналіз психологічної роботи в системі вищої освіти США, доходимо висновку щодо наявності в більшості розглянутих закладів освіти розгалуженої структури діяльності психологічних служб та необхідності для створення такої структури, діяльності організаційно-ресурсних центрів (*Центр консультування та психологічного здоров'я* (Техаський університет в Остіні), *Служба консультування та психологічної підтримки* (Технологічний інститут Флориди), *Консультаційна служба* (Університет штату Огайо), *Консультаційна та психологічна служба* (Міжнародний університет Флориди)), що сприяють координації всіх курсів, семінарів та програм, спрямованих на надання соціально-психологічної допомоги іноземним студентам.

Проте психологічна підтримка не матиме кінцевого ефекту без здатності іноземного студента пояснити причину своїх внутрішніх проблем іноземною для себе мовою, що вимагає розвитку відповідних лінгвістичних навичок.

3.2.3. Характеристика лінгвістичної підготовки іноземних студентів в умовах вищої освіти США

У попередніх підрозділах нашого дослідження нами були розглянуті принципи соціально-культурної та соціально-психологічної підтримки іноземних студентів в університетах та коледжах США. Але ці елементи акультураційної тріади не зможуть стати ефективними без здатності іноземного студента висловити свої думки в комунікаційному форматі: не буде можливості пояснити особливості своєї культури, розповісти про наявність певних проблем психологічного характеру та навіть провести дискусію професійно спрямованого характеру. Так, С. Рідкозубова зазначає, що «іноземні студенти відчувають потребу в професійному спілкуванні, але їм заважають мовні бар'єри»

[573, с. 586]. Своєю чергою, «недостатній рівень мовної підготовки іноземних студентів, зазвичай, негативно позначається на кінцевому результаті навчального процесу та, у підсумку, – на якості їхньої фахової підготовки» (К. Немець [445, с. 99]) та «є сигналом акультураційного дистресу» (Г. Уїлсон (G. Wilson) [1943, с. 8]), що призводить до негативного ставлення до інших. Тому *сполучним елементом культурного та психологічного елемента є саме комунікація, яка ґрунтується на здатності розпізнати мову опонента, провести лінгвістичний аналіз отриманої інформації та надати усну відповідь*. Тому виділяємо лінгвістичну підготовку іноземних студентів у якості третього елемента акультураційної тріади, що вимагає дослідження й аналізу цієї підготовки в системі вищої освіти США.

Питання мовної підготовки іноземних студентів, проведення ними міжкультурної комунікації при наявності мовного розмаїття було досліджено у теоретичних працях українських (О. Авксентьєва [3], І. Аль Шабуль [16], К. Бендяк [46], Л. Береза [48], О. Беляєва [53], Н. Василенко [120], А. Гадомська [160], К. Гейченко [167], Т. Дементьєва [216], П. Донець [232], Г. Іванишин [287], Н. Калашнік [303], В. Коломієць [337], Т. Кудіна [355], М. Лаврик [368], Т. Лещенко [374], О. Палка [471], С. Рідкозубова [574], О. Татьянченко [735], М. Титова [742], В. Триндюк [746], А. Чистякова [808], С. Шаркова [818], Г. Швець [822], О. Ябурова [843]) та зарубіжних (Л. Браун (L. Brown) [1014], І. Ван (I. Wang), Дж. Ен (J. Ahn), Г. Кім (H. Kim) [1919], Г. Габерленд (H. Haberland), Дж. Мортенсен (J. Mortensen) [1270], Ф. Гросджін (F. Grosjean) [1259], М. Даллер (M. Daller), Ф. Куїкен (F. Kuiken), Д. Тренкіч (D. Trenkic) [1116], Й. Жан (Y. Zhang) [1991], К. Кейко (K. Keiko) [1398], Й. Куо (Y. Kuo) [1434], М. Пантеліч (M. Pantelich) [1618], С. Ціммерман (S. Zimmermann) [2002], Г. Шен (H. Shen), Б. Ю (B. Yu) [1981]) дослідників.

Аналіз теоретичної джерельної бази був необхідним для достатнього виконання практичного дослідження підготовки лінгвістичного спрямування іноземних студентів, задля чого нами були обрані такі заклади вищої освіти

США: Університет Алабами (The University of Alabama) (м. Таскалуса, штат Алабама), Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California (UCLA)) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія), коледж Санта Моніка (Santa Monica College) (м. Санта Моніка, штат Каліфорнія), Єльський університет (Yale University) (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут).

Так, одним з прикладів мовної підготовки іноземних студентів є Інститут англійської мови Університету Алабами, що заснований у 1982 році та пропонує 6-рівневу програму інтенсивної підготовки англійської мови для студентів з різних країн, яка діє протягом навчального року [861]. Програма підготовки має професійні стандарти, що підтверджуються наявністю акредитації СЕА (Комісії з акредитації програм англійської мови) (Commission on English Language Program Accreditation) та є учасником UCIEP (Товариства програм інтенсивного вивчення англійської мови в університетах та коледжах) (University & College Intensive English Programs) [Там само].

Загалом *Інститут англійської мови (English Language Institute)* [1162] забезпечує інтенсивне навчання англійської мови та надає допомогу в аспектах культурного орієнтування для студентів, фахівців та аспірантів. У цьому випадку інтерес становить *програма культурного та мовного обміну (Culture & Language Exchange Program)*, що передбачає спільну діяльність студентів, які вивчають іноземну мову, та студентів з Інституту англійської мови. У процесі цієї підготовки важливу роль відіграє *Навчальний центр (Study Center)*, який забезпечує надання матеріалів для самонавчання та репетиторства, тобто він постає в якості ресурсної бази.

Основним завданням Інституту є забезпечення високоякісного навчання в рамках стандарту ESL (English as a Second Language), тобто вивчення англійської як другої іноземної для тих, хто не є носієм англійської, при цьому роблячи акцент на орієнтування в культурних особливостях Сполучених Штатів. Інститут англійської мови за допомогою використання своїх програм, таких як *Програма інтенсивного вивчення англійської (Intensive English Program)*, *Програма*

міжнародної допомоги викладачам (*International Teaching Assistant Program*), Програма академічної підтримки (*Academic Support Program*) та інших програм індивідуального призначення, прагне досягнення таких цілей [1537]:

- викладання англійської мови як другої іноземної тим студентам, які стали учасниками програм Інституту;
- надання знань культурного характеру та знань, що будуть необхідні студентам для ефективної взаємодії і в академічному, і в соціальному просторі під час перебування у США;
- надання студентам, що вивчають англійську мову з академічною метою, практичних навичок та вмінь виконувати стратегічні дії, що допоможуть їм у досягненні успіху в процесі навчання;
- надання достатнього рівня знань англійської мови та культурних особливостей США для проведення ефективної діяльності з іноземними студентами, які постають у якості помічників викладачів;
- залучення іноземних студентів для навчання за програмами, що надаються Інститутом англійської мови, та підтримка цих програм у якості чинника, який зв'язує студентів з кампусом Університету Алабами;
- сприяння академічній, культурній та соціальній інтеграції іноземних студентів у суспільство університету і, відповідно, надання можливостей та заохочення міжкультурної взаємодії та формування принципів глобального взаєморозуміння;
- заохочення вивчення студентами Інституту англійської мови як громадян світового соціуму принципів поваги та вміння цінувати інші країни та культурні особливості, які відрізняються від власних і, таким чином, відігравання певної ролі в сприянні взаєморозуміння між представниками різних національностей [1630].

Отже, окреслені цілі мають не тільки академічну спрямованість, вони можуть бути застосовані для роботи, зокрема з викладачами та адміністрацією закладу освіти. У багатьох цілях проявляється їхній соціокультурний характер, що

надає студентам можливість отримання навичок успішної взаємодії з представниками інших культур, а також лінгвістична спрямованість, що вимагає наявності в іноземних студентів (для яких англійська мова не є основною) необхідних знань для можливості виконання міжособистісного контакту на достатньому для ефективного академічного процесу рівні.

Отже, при вивченні англійської мови в Університеті Алабами приділяється увага не тільки ознайомленню з культурними особливостями країни навчання, але й формується відчуття важливості культурного різноманіття. Усе це позитивно впливає на загальний міжособистісний фон університету, у рамках чого відбувається більш якісна інтеграція іноземних студентів до університетського соціуму.

Важливим елементом системи лінгвістичної підготовки Університету Алабами є *Міжнародний центр Кенстоун (Capstone International Center)* [1040], що надає можливість участі в кількох програмах, серед яких найбільш важливою у вивченні іноземної мови є «Програма інтенсивного вивчення англійської» (*Intensive English Program*), що складається з 6 рівнів тривалістю 6 сесій, що проводяться один раз на рік. Сесії починаються в січні, березні, травні, червні, серпні та жовтні, мають тривалість 6 – 8 тижнів (у весняні та осінні місяці – 8 тижнів, у літні – 6) та надають студентам можливість навчання протягом 20 – 24 годин на тиждень у період осінніх та весняних сесій та 27 годин на тиждень у період літніх сесій [1802, с. 8].

Програма розроблена таким чином, щоб студенти мали змогу засвоїти всі матеріали з 1 по 6 рівень за 6 сесій протягом одного року. Проте варто враховувати, що деяким студентам потрібно більше однієї сесії, щоб сформувати нові мовні навички та здійснити перехід на інший рівень. Тому існує ймовірність необхідності проходження такими студентами одного рівня повторно. Отже, для завершення всієї програми деяким особистостям може знадобитися від 12 до 24 місяців [Там само, с. 8].

Для виокремлення особливостей програми ми маємо розглянути її компоненти, серед яких [Там само, с. 9]:

1. Читання / письмова діяльність (*Reading / Writing*)

Розвиток навичок читання та виконання письмової діяльності спрямований на формування в студентів практичних компетенцій використання англійської мови на рівні, який був би достатнім для ефективної діяльності в межах академічних курсів у закладах освіти США, що потребує здатності академічного читання та написання есе. Програма передбачає набуття студентами достатнього словникового запасу та вмінь застосування ефективних стратегій читання відповідно до різних типів завдань. Проведення підготовки, сутністю якої є тісний взаємозв'язок читання та письмової діяльності, сприятиме розвитку спроможності не тільки прочитати текстовий інформаційний складник, але й вибудувати та осмислити власні думки в письмовій формі (див. додаток П.1).

2. Говоріння / аудіювання (*Speaking / Listening*)

Основною метою компонента говоріння та аудіювання є надання іноземним студентам можливості покращити свої навички аудіювання та говоріння англійською мовою, а також формування впевненості у використанні цих навичок. Так, протягом навчання студенти формують та закріплюють на практиці навички управління своєю промовою, отримують необхідні інструкції щодо вирішення проблеми, пов'язаної з вимовою, та вивчають необхідний для проведення якісного комунікаційного контакту запас слів. Означені цілі досягаються при проведенні аудиторних занять, що спрямовані на застосування ситуацій повсякденного типу, які є актуальними при адаптації до життя у США (див. додаток П.2).

3. Структура (*Structure*)

Основною метою цього компонента є ознайомлення студентів з основними граматичними структурами, які є необхідними для проведення міжособистісної комунікаційної взаємодії. Компонент «Структура» спрямований на підвищення

ефективності комунікації, а також сприйняття (читання та аудіювання) і виробництва (говоріння та письмова діяльність) інформації (див. додаток П.3).

4. *Культурна комунікація (Culturally Speaking)* є компонентом, що характеризується розмовною групою, у рамках якої студенти Інституту англійської мови Університету Алабами проводять зустрічі зі студентами інших підрозділів університету протягом 2 годин на тиждень для комунікаційної взаємодії за тематикою культурного спрямування. Програма є факультативною, однак її відвідування є обов'язковим, що впливає на отримання сертифіката Інституту англійської мови (ELI Certificate of Attendance). Групи культурної комунікації діють лише під час осінніх та весняних сесій і відсутні під час літніх сесій.

5. *Класи за вибором* мають професійне спрямування та складаються з вивчення англійської мови, що передбачає також і використання мовної лексики, пов'язаної з тематичною спрямованістю «класу». Так, студентам пропонуються два «класи» за вибором: англійська мова + бізнес англійська мова; англійська мова + інженерія.

6. У компоненті *семінари* часто використовується ротаційний принцип, тобто після закінчення одного семінару для групи розпочинається другий. Отже, кожна група має можливість участі в усіх пропонованих семінарах за час свого навчання.

Загалом семінари мають спрямованість на практичну підготовку, що дозволяє іноземним студентам отримати необхідний інформаційний складник, що сприятиме їхньому подальшому професійному розвитку. Так, підготовчий процес передбачає участь у таких семінарах, як:

- семінар з вимови (при вивченні англійської мови не менш важливим аспектом, ніж, наприклад, граматики й лексики, є правильна вимова іноземних слів. Особливо семінар є важливим для студентів, для яких англійська мова не є рідною. Володіння навичками правильної вимови позитивно впливає на адаптаційний процес, тому що особа, у такому випадку, буде почувати себе більш

упевнено в період комунікаційної взаємодії; своєю чергою, опонент зможе вибудувати більш тісну комунікаційну взаємодію з іноземним студентом у зв'язку з відсутністю наявних відмінностей у культурному та мовному аспектах);

- підготовка до іспиту на знання англійської мови TOEFL;
- підготовка до тесту IELTS;
- підготовка до тесту GRE (необхідний для проходження

післядипломного навчання в закладах вищої освіти США) [Там само, с. 9].

Отже, семінари, спрямовані на підготовку до іспитів та тестів на знання іноземної мови, мають визначальне значення для подальшого розвитку особистості студента в професійному плані. Наявність сертифіката, що підтверджує певний рівень володіння англійською мовою, є значущим елементом для навчання, а також майбутнього пошуку роботи.

Як зазначалося раніше, Програма інтенсивної англійської мови має дві сесії: осінь / весна та літо. У перший день кожної з сесій нові учасники Інтенсивної програми вивчення англійської мови складають Початковий іспит Інституту англійської мови (ELI Placement Exam), що складається з тестових завдань (читання, письмова діяльність, граматики) та усної співбесіди (говоріння, аудіювання). Результати цього іспиту враховуються при визначенні відповідного рівня навчання (від 1 до 6) для кожного студента окремо за трьома напрямками: читання / письмова діяльність, говоріння / аудіювання, структура. Отже, студенти можуть бути розділені на різні рівні в кожному з напрямів підготовки [Там само, с. 11].

Так, за напрямом читання / письмо використовуються два тестових завдання тривалістю 30 хвилин та які мають за мету розподіл студентів. Тест з читання передбачає прочитання студентами коротких текстових уривків з необхідністю надання відповідей на питання, що безпосередньо пов'язані з прочитаним уривком. Застосовуються різнорівневі питання до прочитаної інформації – від початкового до середнього та просунутого. Чим більш правильні відповіді дає студент, тим вищим є рівень його розподілу за напрямками. Для виконання

письмового тесту студентам необхідно скласти есе з поставленого питання чи теми. Результати обох тестів складаються в єдину оцінку для кожного студента в процесі визначення його кінцевого рівня розміщення за напрямом читання / письмова діяльність (тобто якщо рівень знань низький, іноземний студент потрапить до групи студентів з низьким рівнем навичок читання та письмової діяльності).

Ще один 30-хвилинний тест має метою розміщення студентів за структурним напрямом. Так, для проходження структурного тесту (Structure test) студентам необхідно відповісти на питання з численними варіантами потенційних відповідей, що зосереджені на граматичній структурі англійської мови. Рівні подальшого розподілу відповідають рівню результату тесту за напрямом читання / письмова діяльність [Там само, с. 11].

Для розподілу за напрямом говоріння / аудіювання кожному студенту необхідно взяти участь в індивідуальній усній співбесіді з двома викладачами Інституту англійської мови. Результати інтерв'ю стануть основою для розподілу за рівнями кваліфікації напряму говоріння / аудіювання.

Проте відзначимо, що результати окреслених тестів не є остаточними, наприклад, протягом першого дня занять викладач оцінює правильність присвоєння іноземному студенту того чи того рівня. Якщо викладач визначить, що було присвоєно занадто низький рівень, студент отримає можливість скласти Повторний іспит (Replacement Exam), який проводиться в другій половині першого дня занять [Там само, с. 11].

Повторний іспит складається з трьох письмових тестів (читання, письмова діяльність, структура) та усної співбесіди (говоріння, аудіювання). Але, на відміну від Початкового іспиту, завдання для Повторного охоплюють той самий теоретичний контент, що і завдання для випускних екзаменів для кожного рівня розподілу. Згідно з результатами Повторного іспиту, студенти або залишаться на первинно зазначеному рівні, або будуть розподілені на нижчі або вищі кваліфікаційні рівні.

Підкреслимо, що кожна підготовча програма складається на основі очікувань від кінцевого результату з описом, чого студенти зможуть досягти та які навички опанують після закінчення того чи того курсу. Так, у програмі Інтенсивної англійської мови також є визначення «Результатів навчання студентів» (Student learning outcomes), які враховують викладачі при проведенні занять. Вимоги мають відмінності залежно від напрямів підготовки (читання, письмова діяльність тощо). Отже, можна говорити про такого роду програми як про засади лінгвістичної підготовки іноземних студентів, бо вони є основою мовної підготовки особистостей, для яких англійська мова не є рідною [Там само, с. 11].

Отже, Програма інтенсивного вивчення англійської мови має необхідні компоненти для якісного засвоєння іноземними студентами лексики та граматики мови. Так, навчання читання та письмової діяльності сприяє отриманню навичок обробки певного інформаційного складника та здатності висловити свої думки в письмовому форматі; говоріння та аудіювання передбачає здатність студента висловити свої думки в усній формі й зрозуміти мову співрозмовника на достатньому рівні для проведення ефективної комунікативної взаємодії; вивчення граматичної структури англійської мови спрямоване на розвиток здатності граматично правильного відтворення своїх думок і в письмовому, і в усному форматі; культурна взаємодія з іншими студентами за допомогою спілкування на відповідну тематику має за мету сформулювати культурологічні засади діяльності особистості іноземного студента в академічному та повсякденному просторі під час перебування у Сполучених Штатах; «класи» за вибором мають спеціалізований відтінок та надають теоретичний матеріал, але головне – професійно спрямовану лексику для отримання додаткових знань за певним напрямом; семінари характеризуються додатковими інформаційними та ознайомчими блоками – від навчання студентів правильної вимови до підготовки щодо потенційного проходження мовних іспитів для отримання відповідного

сертифіката, що надає переваги в академічному процесі та подальшому пошуку роботи.

Окрім «Програми інтенсивного вивчення англійської мови», Міжнародний центр Кепстоун Університету Алабами координує діяльність й інших ініціатив, серед яких (див. додаток Р.1):

1. *Програма Інституту англійської мови з підготовки викладачів (ELI's Teacher Training Program)* [1827].

2. *Основи англійської мови (English Lite)* [1165].

3. *Курс академічної підтримки (Academic Support Courses)* має два напрями навчання: розмовний курс та курс письмової діяльності [865].

4. *Міжнародна програма для асистентів викладачів (Teaching International Services Program (ITAP))* [1358].

Курс Міжнародної програми для асистентів викладачів проводиться кожен осінній та весняний семестр. Заняття проходять три години на тиждень. Програма складається з двох модулів: Методи навчання (Teaching Methods) та Усні навички (Oral Skills). Модуль, присвячений усним навичкам, може мати тривалість 8 або 16 тижнів, залежно від рівня усного мовлення студента. Модуль, спрямований на вдосконалення методів навчання, триває 8 тижнів. По завершенні модуля студенти мають скласти іспит на відповідність професійній кваліфікації Міжнародної програми для асистентів викладачів, що дозволить визначити рівень їхньої здібності до проведення процесу навчання [Там само].

Для визначення ступеня важливості цієї програми в системі соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів необхідно більш докладно розглянути сутнісні характеристики пропонованих модулів. Так, модуль «Методи навчання» спрямований на навчання студентів основ викладання у навчальній аудиторії американського коледжу (див. додаток Р.2).

Своєю чергою, модуль «усних навичок» одним із своїх завдань визначає надання допомоги студентам в усвідомленні ними існування різних аспектів вимови в англійській мові, а також виявлення та подолання проблемних моментів

щодо вимови, які можуть виникнути під час комунікації. Іншим завданням модуля можна назвати навчання студентів навичок управління розмовою. У процесі виконання цього завдання студенти дізнаються, як проводити ефективну комунікацію, особливо пов'язану з аудиторним спілкуванням, урахувавши культурний складник англійської мови. Загальною метою модуля є надання допомоги іноземним студентам у вдосконаленні їхніх навичок усної англійської мови [Там само] (див. додаток Р.3).

Отже, Міжнародна програма для асистентів викладачів є важливим елементом соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, які з її допомогою мають можливість адаптації до нового соціокультурного середовища під час виконання діяльності в якості асистента викладача, що дозволить підвищити свій рівень професіоналізму в знанні особливостей англійської мови, а також взаємодії міжособистісного та міжкультурного характеру під час контактування з іншими особистостями. При участі в цій програмі студент отримає можливість сформулювати теоретичні та практичні знання щодо проведення заняття та ефективного застосування аспектів комунікації, що має відбутися на високому академічному рівні. По закінченні програми необхідно скласти іспит, що продемонструє рівень підготовки студента до діяльності на посаді асистента викладача та рівень його мовних і педагогічних навичок.

Разом з тим підвищення навичок комунікації з використанням англійської мови має відбуватися не тільки в межах аудиторних занять, але й у повсякденному форматі. Тому програма пропонує використання певних методів для підвищення свого професійного рівня в плані спілкування іноземною мовою, а саме: спільне проживання в гуртожитку з носієм іноземної мови; пошук можливості спілкування англійською мовою за межами аудиторії; можливість вступу до клубу Університету Алабами «Get Onboard Day» або участь у волонтерській діяльності в Центрі громадських послуг (Community Service Center); надання доступу теперішнім та колишнім учасникам програми до матеріалів, спрямованих на покращення навичок володіння англійською мовою в

Навчальному центрі Інституту англійської мови (ELI Study Center); надання можливості іноземним студентам та аспірантам Університету Алабами записатися на семестровий курс розмовної англійської для випускників (Graduate Spoken English class) в Інституті англійської мови; а також використовувати безліч вебсайтів, пропонованих університетом для вдосконалення своїх мовних навичок [Там само].

Отже, основним координаційним центром лінгвістичної підготовки Університету Алабами є Інститут англійської мови, метою якого є розвиток необхідних лінгвокультурних шаблонів, що дозволять проводити ефективну академічну та соціальну діяльність в країні, що приймає, за допомогою використання стандарту ESL (English as a Second Language).

Крім Інституту англійської мови, на базі Університету Алабами діє Міжнародний центр Кепстоун, діяльність якого спрямована, головним чином, на розвиток навичок читання, письмової діяльності, говоріння, аудіювання, культурної комунікації, а також ознайомлення з основними граматичними структурами англійської мови.

Крім того, діяльність Інституту англійської мови та Міжнародного центру Кепстоун визначається підготовкою асистентів викладачів з числа студентів, що вимагає проведення спеціалізованої підготовки та проходження тестування (зокрема практичного (тест «Приклад заняття»)) з використанням відеозасобів, що дозволяють зробити запис проведеного студентом заняття для подальшого аналізу.

Отже, лінгвістична підготовка Університету Алабами має різноспрямовану структуру і може бути визначена в якості повноцінної, що, головним чином, визначається проведенням підготовки за основними лінгвістичним напрямом, а саме: читанням, письмовою діяльністю, говорінням та аудіюванням. Організаційно-структурна система закладу освіти характеризується двома прямими розвитку, кожна з яких ґрунтується на організаційній основі. Перший напрям визначається тільки вищим організаційно-структурним підрозділом, у той

час як другий – дворівневою структурою (див. рис. 3.14). Отже, визначаємо систему лінгвістичної підготовки Університету Алабами в якості достатньо розгалуженої.

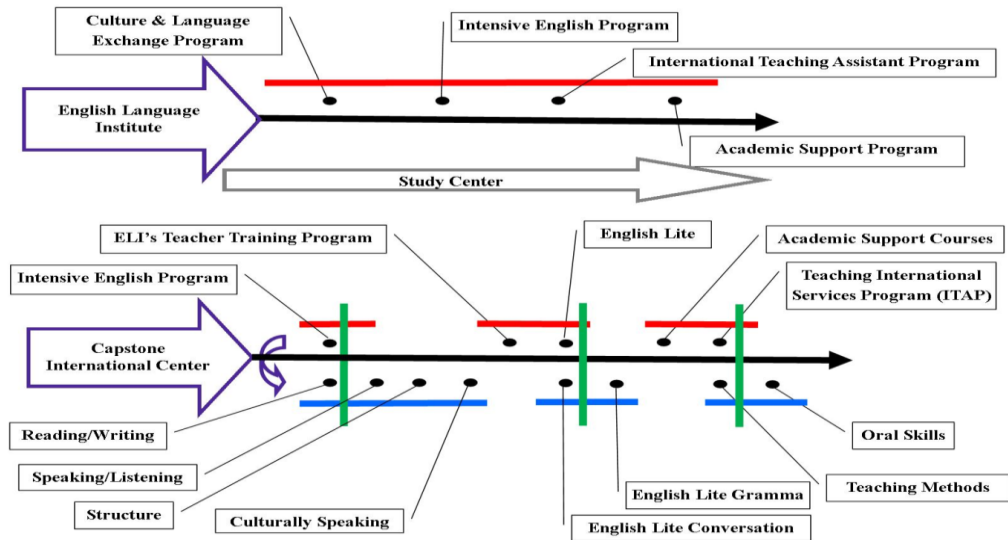


Рис. 3.14. Організаційно-структурна система лінгвістичної підготовки іноземних студентів в Університеті Алабами (The University of Alabama)

Розглянемо також структуру лінгвістичної підготовки в Університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California (UCLA)), який має велике студентське та наукове співтовариство, що складається з більше ніж 12,000 представників інших держав. Тому їх забезпечення необхідними ресурсами навчального та адаптаційного плану має першорядне значення для ефективної діяльності закладу освіти, що передбачає можливість участі іноземних студентів у таких програмах:

1. *Адаптація іноземних студентів в Університеті Каліфорнії (International Students at UCLA Extension)* [1357].

Ця програма має кілька напрямів, що пропонують іноземним студентам участь в ініціативах, які сприяють отриманню навичок мовного плану, а також ознайомлення з особливостями свого правового перебування на території Сполучених Штатів. Але для нашого дослідження найбільш актуальним питанням

є підготовка студентів до академічної та соціокультурної взаємодії з представниками інших країн. Тому важливим компонентом адаптаційної інфраструктури Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі можна вважати *Американський мовний центр адаптації Університету Каліфорнії (UCLA Extension American Language Center (ALC))* [890]. У зв'язку з тим, що знання англійської мови є необхідною умовою для академічного та кар'єрного зростання іноземного студента, а також для проведення комунікаційних контактів, центром пропонується кілька видів навчання англійської мови для тих студентів, які є носіями інших мов, а саме:

1.1. *Академічна програма з інтенсивного вивчення англійської мови (Intensive English Academic Program (AIEP))* [864] спрямована на підготовку іноземних студентів до навчання в коледжі або університеті США шляхом удосконалення навичок читання, письмової діяльності, аудіювання, розмовної мови, граматики; участі в тестуванні IELTS та TOEFL.

Тривалість: 10 тижнів у зимовий, весняний або осінній сезони; 6 або 12 тижнів – у літній сезон.

Тривалість (тиждень): проводиться 23 заняття на тиждень, кожне по 50 хвилин.

Тривалість (день): заняття проходять протягом 6 годин на день з 9.00 до 15.00 (понеділок – четвер); 3 годин на день з 9.00 до 12.00 (п'ятниця) [Там само] (див. додаток Р.4).

1.2. *Програма інтенсивного вивчення розмовної англійської (Intensive English Communication Program (IECP))* [Там само] приділяє увагу вдосконаленню навичок міжособистісного спілкування іноземною мовою для їх використання з особистою або професійною метою, що дозволить підвищити впевненість щодо наявності здатності проводити спілкування з носіями мови, розвинути навички аудіювання та спілкування тощо.

Тривалість: 4 або 12 тижнів + одна сесія (3 тижні до початку вересня).

Тривалість (тиждень): проводиться з 20 занять на тиждень, кожне по 50 хвилин.

Тривалість (день): заняття проходять протягом 6 годин на день з 9.00 до 15.00 (понеділок – четвер); сесія тривалістю 3 тижні проходить з понеділка по п'ятницю (див. додаток Р.5).

2. *Лінгвістичний напрям Центру Дашу Університету Каліфорнії* характеризується розвитком у студента здатності проводити спілкування іноземною мовою, для чого використовуються такі програми:

2.1. *Розвиток мовних навичок (Language Development) [1444].*

Програма призначена для іноземних студентів, які мають бажання вдосконалити свої комунікаційні навички, підвищити рівень знань про американську культуру або ж сформувати вміння, які допоможуть проводити діяльність у якості викладача мови. Для цього пропонується участь у курсах «Американська культура та спілкування» (*American Culture & Conversation (AC&C)*) та «Цикл англійської мови» (*English Language Circle*) [Там само], які надають можливість іноземним студентам підвищити свій рівень володіння англійською мовою та краще зрозуміти особливості американської культури. Щодо американських студентів, вони отримують досвід викладання англійської як другої іноземної (див. додаток Р.6).

Отже, лінгвістична система Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі представлена програмами та курсами з інтенсивного вивчення іноземної мови, її організаційно-структурна система дозволяє стверджувати щодо трирівневої розгалуженості (див. рис. 3.15), що є ознакою можливості проведення закладом освіти повноцінного підготовчого лінгвістичного процесу. Так, для практичного закріплення теоретичного матеріалу активно застосовується формат «усередині суспільства», який передбачає проведення навчального комунікаційного контакту з іншими особистостями, які представлені і студентською спільнотою, і представникам громади, для чого використовується імерсивний підхід. Наявність курсів щодо ознайомлення з культурними особливостями країни перебування, а

також підготовка до читання, письмової діяльності та навчання основ граматики дозволяє говорити про достатній рівень структурованості системи лінгвістичної підготовки закладу освіти. Але відсутність (у деяких програмах, наприклад, «Американська культура та спілкування») граматичного напрямку, а також недостатня увага аудіюванню вимагає вдосконалення мовного підготовчого процесу університету.

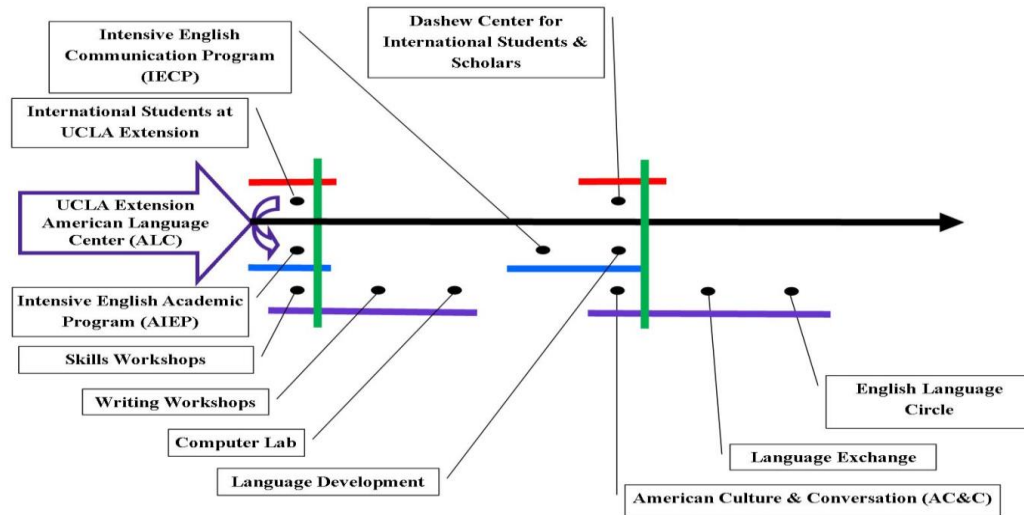


Рис. 3.15. Організаційно-структурна система лінгвістичної підготовки іноземних студентів в Університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California (UCLA))

Розвинена та різномірівнева система лінгвістичної підготовки іноземних студентів представлена також у коледжах Сполучених Штатів Америки (прикладом є Коледж Санта Моніка (Santa Monica College), розташований в місті Санта Моніка, штат Каліфорнія) (див. додаток Р.7).

Своєю чергою, іноземні студенти Єльського університету (Yale University) мають можливість співпраці з *Офісом для іноземних студентів та вчених (Office of International Students and Scholars (OISS))*, який надає допомогу у вирішенні організаційних проблем та питань, пов'язаних з соціальною або особистою адаптацією [859].

Так, на базі Офісу діє *міжнародний центр (International Center)* [1934], який може бути використаний у якості місця для проведення міжособистісних комунікацій, отримання доступу до мережі Інтернет, а також для участі в різних програмах культурного й соціально-психологічного характеру, наприклад, навчання основ китайської каліграфії, боротьби зі стресом за допомогою малювання тощо.

Офіс пропонує безліч програм з мовної та культурної адаптації іноземних студентів, серед яких можна виділити такі:

1. *Підтримка англійської мови (English Language Support)* [1164]. Програма має три основних напрями, серед яких:

1.1. *Англійські розмовні групи (English Conversation Groups)*

Офіс для іноземних студентів та вчених організовує щоденні розмовні групи з англійської мови в Міжнародному центрі для іноземних студентів, які осіб, які мають бажання отримання додаткового досвіду розмовної англійської як другої іноземної мови. Групи проводять заняття з понеділка по п'ятницю (з 12.30 до 13.30). Зазначимо, що ці збори не є повноцінними замінами аудиторних занять, однак можуть слугувати в якості доповнення до курсу вивчення англійської.

1.2. *Програма англійської мови Єльського університету (English Language Program at Yale (ELP))* [Там само] створена для задоволення потреб іноземних студентів в академічному та професійному вдосконаленні навичок англійської (важливість задоволення потреб представників інших країн досліджувалася такими вченими, як Р. Арамбевела (R. Arambewela) та Дж. Холл (J. Hall) [916]). Програма пропонує участь в академічних курсах з розвитку навичок усного мовлення, письмової діяльності, розвитку словникового запасу та професійних навичок спілкування, що сприяє підготовці студентів до академічної, викладацької, професійної діяльності в університеті та за його межами. *Центр англійської мови (Center for Language Study (CLS))*, що діє на основі програми, проводить 12-тижневі курси, у яких використовуються мультимедійні технології та матеріали для самостійного вивчення, що надають допомогу в підвищенні

якості навчання. Центр спрямований на вивчення мови та культури та сприяє створенню спільноти викладачів-практиків, а також забезпечує застосування різних програм мовного характеру в освітньому процесі університету. Лабораторії, аудиторії та реєстрація Центру працює з понеділка по четвер з 8.00 до 21.00, у п'ятницю з 8.00 до 17.00. У період літніх канікул, свят, а також осінніх та весняних канікул Центр працює з понеділка по п'ятницю з 8.00 до 17.00 [1046].

Крім того, Центр є ресурсною базою для підтримки викладачів, проведення досліджень та обміну думками в мовному співтоваристві Єльського університету. Центр проводить семінари з теорії та практики викладання мов, а також надає можливість експертам з лінгвістичних питань виступу на зборах, присвячених питанням викладання та оцінювання знань. Також фінансово підтримуються викладачі, які можуть узяти участь у засіданнях національних конференцій та в розробці інноваційних навчальних матеріалів. Увагу приділено, зокрема, використанню засобів масової інформації для навчання іноземних мов, а також нових платформ, що підвищують рівень навчання, таких як соціальні мережі [1188; 1544] та блоги [1045].

Отже, відзначимо важливе ресурсне значення цього Центру в інноваційних розробках з вивчення іноземних мов Єльського університету, у результаті підтримки наукових теоретичних та практичних ініціатив у питаннях підвищення якості вивчення іноземних мов. Крім того, Центр організовує курси для іноземних студентів з вивчення англійської мови [1044] (див. додаток Р.8).

Зазначимо також, що Єльський університет організовує діяльність «Літньої академічної мовної програми ELP» (*ELP Summer Academic Language Program*) [1158]. У зв'язку з тим, що достатні знання англійської мови та вміння їх застосовувати на практиці є важливим складником не тільки академічної, але й у майбутньому професійної діяльності іноземного студента, «Літня програма» спеціально розроблена для надання допомоги студентам та спрямована на їхню підготовку до життя у США, місті Нью-Гейвен та Єльському університеті зокрема. Програма має інтенсивний характер з наявністю ранкових занять, денних

комунікаційних сесій зі студентами старших курсів і вечірніх заходів, що також проходять у вихідні дні.

Метою занять є формування здатності іноземних студентів адаптуватися до життя в університеті через лінгвістичні заняття (з розвитку мовлення, аудіювання, письмової діяльності, навчання та правильного застосування лексики, а також правил вимови), щоденні комунікаційні заняття, проведення презентацій, дискусій та дебатів. Студенти отримують можливість виступу в невеликих групах з різних тематичних питань та оцінювання рівня своєї вимови з наданням рекомендацій щодо її вдосконалення [Там само].

Крім того, «Літня мовна програма» має культурний складник, що складається з таких заходів, як відвідування інших міст, а також театральних, музичних, спортивних та розважальних заходів. Отже, «Літня програма» надає допомогу іноземним студентам в адаптації до нових мовних та культурних особливостей країни навчання, що сприятиме більш ефективній міжособистісній взаємодії та академічній / повсякденній діяльності.

Ще однією програмою мовного типу можна вважати «*Незалежне вивчення мови*» (*Directed Independent Language Study (DILS)*) [1132], що надає можливість вивчення мов, які не викладаються під час аудиторних занять в університеті. Отже, участь у програмі дозволяє іноземним студентам отримати певні навички у володінні тією мовою, яка є необхідною для більш якісної взаємодії з певними національними групами. Програма складається з трьох елементів, таких як [Там само] (див. додаток Р.9):

1. *Мовний співрозмовник (Language Partner).*
2. *Навчальні матеріали (Instructional Materials).*
3. *Консультація (Consultation).*

Проте зазначимо, що іноземний студент повинен бути, насамперед, мотивованим до вивчення іноземної мови та відвідувати всі передбачувані заняття протягом запланованого періоду, визначити необхідні для вивчення мови матеріали, проводячи для цього спільну діяльність з інструктором-

співрозмовником; бути зацікавленим у власному навчанні та слідувати поставленим цілям і завданням, що були заплановані на початку [Там само]. У разі успішного виконання програми іноземний студент матиме сформовані навички, що сприятимуть взаємодії з носіями не лише англійської мови, а це, своєю чергою, призведе до формування навичок міжкультурної взаємодії та підвищення якісного рівня академічної, соціальної та професійної діяльності особистості.

Важливим елементом системи лінгвістичної підготовки Єльського університету є організація «Літніх сесій» (*Yale Summer Sessions*), програми яких спрямовані на підготовку іноземних студентів у мовному напрямі шляхом їх залучення до таких програм:

1. *Інтенсивна програма вивчення англійської (Intensive English Program)* [1338] призначена для іноземних студентів, які бажають покращити свої академічні навички мови, необхідні для проведення ефективного комунікаційного контакту англійською. Програма надає можливість: розвинути здатність до проведення більш упевненого, чіткого та вільного спілкування; покращення письмової англійської; розширення словникового запасу; підвищення ефективності розуміння граматики (див. додаток Р.10).

2. *Програма підготовки до університету (University Preparation)* [1889]. Ця програма (тривалістю 3 тижні) призначена для майбутніх студентів з інших країн, які мають достатні навички володіння англійською мовою. Заняття призначені для покращення навичок усної та письмової англійської мови, а також розширення уявлень про академічну культуру США. Програма складається з кількох видів занять, що проводяться в різні дні тижня та часові проміжки [Там само] (див. додаток Р.11).

Отже, «Програма підготовки до університету для іноземних випускників» має кілька ідентичних занять порівняно з «Програмою інтенсивного вивчення англійської», яка більшою мірою спрямована на мовну підготовку іноземного студента в різних її проявах, водночас «Програма підготовки до університету...» є

більш творчо спрямованою на розвиток здатності особистості проводити ефективну міжособистісну взаємодію, одночасно використовуючи здібності комунікації та творчого мислення.

Окреслимо також, що Офіс міжнародних студентів та вчених Єльського університету підтримує діяльність програми *Мовні групи (Language Conversation Groups)* [1443].

Групи проводять щотижневі зустрічі на базі *Міжнародного центру (International Center)*. Метою цих груп є створення спільноти людей, яка буде заснована на знанні однієї мови; сприятиме проведенню міжкультурного обміну; створенні умов для практики мовних навичок, що вже набуті в межах інших програм. Групи не є закритими майданчиками, де можуть брати участь тільки носії тієї чи тієї мови. Тому учасниками можуть ставати і іноземні, і американські студенти, які бажають отримати розмовну практику поза академічним простором. Програма складається з чотирьох груп: розмовна китайська група (*Chinese Conversation Group*), час: щоп'ятниці з 14.30 до 15.30; німецька розмовна група (*German Conversation Group*), час: щопонеділка з 19.00 до 20.00; японська мовна група (*Japanese Conversation Group*), час: щовівторка з 13.30 до 14.30; іспанська розмовна група (*Spanish Conversation Group*), час: щоп'ятниці з 11.30 до 12.30 [Там само].

У підсумку, організаційно-структурна система лінгвістичної підготовки іноземних студентів Єльського університету (див. рис. 3.16) має найвищий ступінь розгалуженості, що представлений двома основами прямої розвитку та чотирма рівнями організаційно-структурних підрозділів.

Отже, система лінгвістичної підготовки Єльського університету ґрунтується на координаційній діяльності Офісу для іноземних студентів та вчених, а також діючого на його базі Міжнародного центру, який організовує участь іноземних студентів у програмах та курсах з розвитку міжособистісної комунікації («*Англійські розмовні групи*», «*Програма англійської мови Єльського університету*», «*Професійні навички спілкування*», «*Вільне говоріння*»), письмової

діяльності (*«Академічна письмова діяльність»*). Крім того, важливими компонентами лінгвістичної системи закладу освіти є:

- Літня академічна мовна програма ELP, що надає іноземним студентам можливість участі в освітніх заходах з розвитку навичок практичного застосування знань англійської мови в літній період (*«Мовний співрозмовник»*, *«Навчальні матеріали»*, *«Консультація»*);
- Літні сесії, що забезпечують підготовку за основними лінгвістичними напрямками, а саме письмовою діяльністю, говорінням, читанням та аудіюванням (*«Академічне читання та письмова діяльність»*, *«Академічне говоріння та аудіювання»*).

Отже, лінгвістична підготовка як один з елементів акультураційної тріади є важливим елементом адаптації іноземного студента до можливості проведення ефективної академічної та соціальної діяльності в країні, що приймає.

Проаналізувавши систему лінгвістичної підготовки в системі вищої освіти США, ми можемо стверджувати щодо наявності координувальних організаційних структур на базі закладів освіти, які сприяють структуризації програм, курсів та семінарів з лінгвістичної підготовки, яка повинна складатися з навчання читання, письмової діяльності, говоріння та аудіювання – головних складників мовних навичок, наявність яких дозволить іноземному студенту вибудувати комунікаційні стратегії із застосуванням правильно підібраних лінгвістичних шаблонів. У процесі вивчення досвіду американських ЗВО ми виявили також наявність програм з практики комунікаційної діяльності, під час якої використовуються не тільки аудиторні заходи з групового спілкування, а й проводиться комунікація у форматі непередбачених ситуацій під час спільних подорожей іноземних та місцевих студентів.

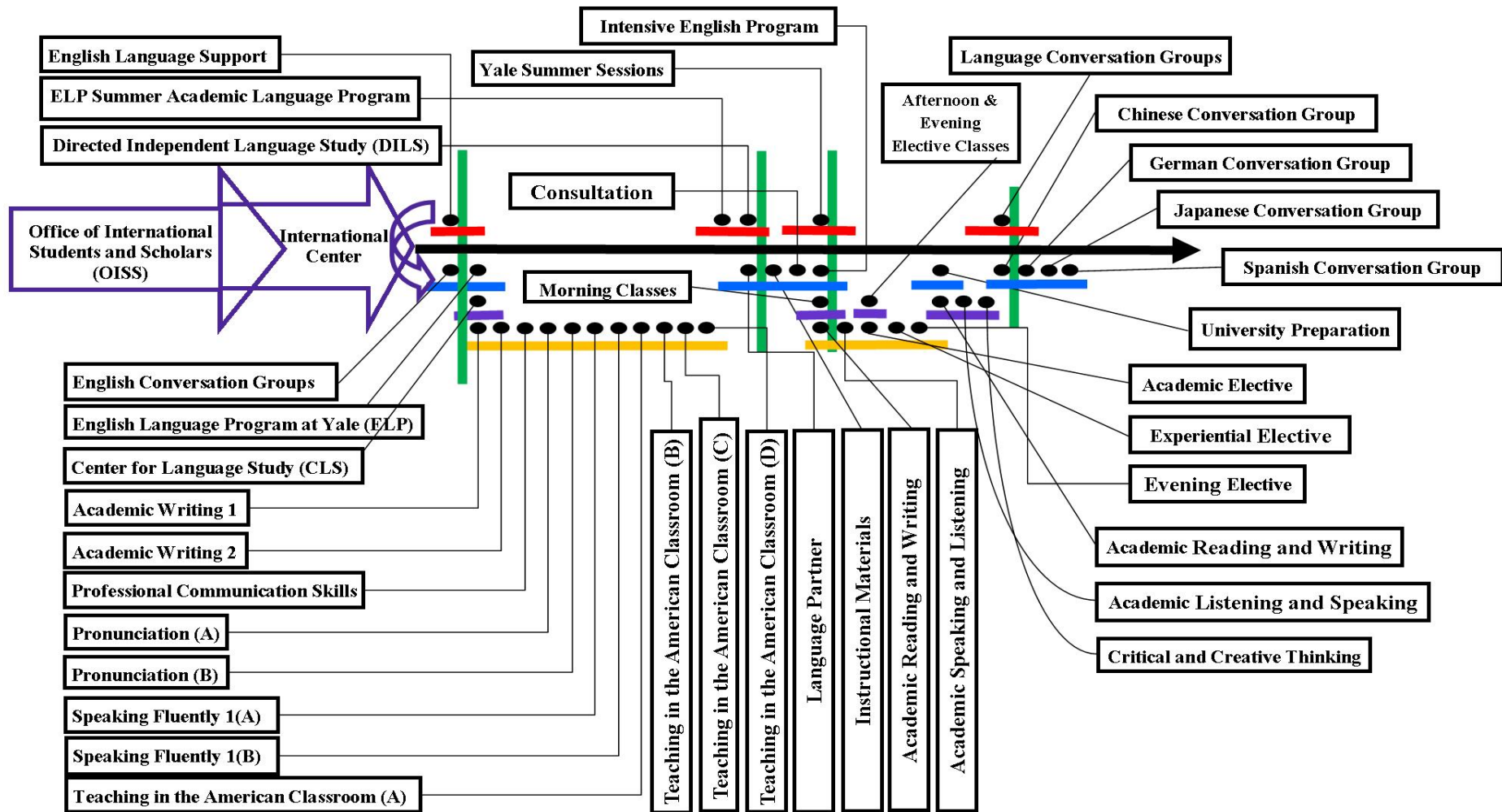


Рис. 3.16. Організаційно-структурна система лінгвістичної підготовки іноземних студентів у Єльському університеті (Yale University)

Дослідивши структури соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки іноземних студентів в університетах та коледжах США, ми можемо стверджувати про наявність системи акультураційної тріади, яка є фундаментальною основою для полікультурної освіти або т.зв. «інтернаціоналізації кампусу». Тому вважаємо за необхідне вивчення технологій полікультурної та медіаосвіти у ЗВО США.

3.3. Технології полікультурної та медіаосвіти соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США

Адаптаційні програми лінгвістичного, соціально-психологічного та культурного супроводу іноземних студентів є складовими частинами технології полікультурної освіти в системі вищої освіти США. Але для формулювання технологій та проведення аналізу їх практичного застосування в університетах та коледжах нам необхідно розглянути відповідну термінологічну базу та теоретичне підґрунтя.

Загалом питання адаптаційної підготовки іноземних студентів, зокрема при використанні полікультурної освіти, вивчали багато дослідників. Так, Л. Сідун [622] розглядала основні концепції полікультурної освіти в США, а саме етнічну, культурної депривації, мовну, концепцію антирасизму, радикалізму, генетичного детермінізму. Більш історико спрямоване та ґрунтовне дослідження проведене М. Воловиковою [151] та присвячене особливостям розвитку теорії та практики полікультурної освіти у Сполучених Штатах. Своєю чергою, І. Калачева [302] приділяла увагу дослідженню особливостей полікультурної освіти у порівнянні досвіду США з Європейським, що включало розгляд історичних передумов становлення полікультурної освіти. Інші питання полікультурної освіти були предметом досліджень таких українських вчених, як Я. Арабчук [18], О. Березюк [49], О. Білик [61], О. Вечерок [133], О. Вихрущ-Олексюк [136], О. Гончаренко [180], Я. Гулецька [199], Х. Діхуа [226], І. Зозуля [281], Т. Зюзіна [282],

О. Мілютіна [416], Л. Мохаммад [427], О. Пальчикова [473], В. Поліщук [504], Л. Сідун [622], Є. Степанов [713].

Питанням теорії, практики, а також основним практичним цілям та завданням мультикультурної освіти у США присвячено праці таких зарубіжних дослідників, як Е. Баранова [27], Дж. Бенкс (J. Banks) [950], С. Наушабаєва [441], Ч. Слітер (Ch. Sleeter), К. Грант (C. Grant) [1774] та ін.

Щодо трактування полікультурної (мультикультурної) освіти, звернемося до Великого психологічного словника, у якому це поняття визначається як «освітня стратегія, яка представляє послідовні освітні процеси (організація, реалізація, результат)» [85, с. 275]. Отже, ми можемо говорити про те, що полікультурна освіта має включати:

- організаційні заходи (при яких іноземні студенти повинні бути розподілені по групах і отримати індивідуально розроблену освітню програму, сформовану відповідно до адаптаційного плану);
- реалізацію поставлених завдань (у рамках чого проводяться, власне, практично спрямовані заняття, що мають основною метою зменшення негативного впливу культурного шоку та міжкультурних відмінностей між представниками різних національностей);
- отримання результату (що передбачає успішне проведення акультураційного процесу та надає можливість іноземним студентам проводити ефективну академічну та соціокультурну діяльність, зокрема поза межами закладу вищої освіти).

Отже, явище полікультурної освіти характеризується як педагогічний процес, у якому представлені дві (або більше) культури, що мають відмінні риси за мовними, етнічними, національними або расовими аспектами (див. додаток С.1). Загалом уважаємо за необхідне звернутися до визначення такого дослідника, як Дж. Плонер (J. Ploner), згідно з яким освіту можна визначити в якості «глобальної мови» [1653, с. 425]. Відповідно, полікультурна освіта не може відбутися в монокультурних групах закладів вищої освіти. Тому

при розподілі іноземних студентів важливо враховувати необхідність наявності в кожній із груп представників щонайменше двох культурних спрямувань. В іншому випадку, технологія полікультурної освіти не зможе бути практично застосована.

Свою чергою, В. Безрукова в енциклопедичному словнику педагога надає визначення поняттю «глобальна освіта», яка, на думку авторки, складається з «виховання інтересу до культур інших народів, формування глобального мислення» [38, с. 179]. Отже, освітні програми полікультурної освіти повинні забезпечувати підвищення інтересу студентів країни, яка приймає, до особливостей культури іноземців (що дозволить проводити більш якісну боротьбу з культурними уявленнями, що чинять негативний вплив на міжособистісні відносини в полікультурному суспільстві). Більше того, якщо іноземні студенти будуть зацікавлені в дослідженні культурних принципів соціуму, що приймає, вони отримають можливість більш швидкого проходження акультураційного процесу.

Щодо глобального мислення при правильному застосуванні технології полікультурної освіти студенти формують навички соціокультурного та міжособистісного плану, а це дозволить їм надалі взаємодіяти з представниками різних країн, що в умовах глобалізації має позитивний вплив на конкурентоспроможність особистості до якісної діяльності в межах сучасних міжнародних відносин.

Отже, згідно з наведеними характеристиками, ми можемо надати своє формулювання поняття *полікультурної освіти як системи, метою якої є створення умов для ефективної міжособистісної та міжкультурної взаємодії між представниками різних соціокультурних груп, що дозволяє розвивати навички комунікативного плану.*

Крім того, у понятті «технологія полікультурної освіти» важливе місце, на нашу думку, займає термін «технологія». Так, згідно з висновками, що були надані Ф. Хадлом (F. Huddle), технологія – це «розробка і суспільне використання

інформації» [7, с. 35], що характеризується застосуванням освітніх підготовчих програм у практичній діяльності консультаційних центрів та при наданні відкритого доступу до такого роду матеріалів за допомогою використання медіаресурсів. Своєю чергою, О. Давидюк [208] у своїй дисертації приходить до визначення технології як об'єкта, що здатний ставати частиною виробничого процесу, набуваючи, одночасно з цим, рис інноваційності. Тому ми можемо стверджувати, що технологія (коли йдеться про полікультурну освіту) передбачає практичне застосування інноваційних адаптаційних програм у рамках підготовчого процесу.

Варто також звернути увагу на визначення Д. Адамюка, у межах якого технологія характеризується як «складний результат інтелектуальної діяльності» [7, с. 37], який згодом «застосовується при організації й функціонуванні конкретного виробничого процесу» [Там само, с. 37]. У цьому випадку також простежується спрямованість технологічного процесу саме на виробничу площу, у нашому дослідженні – процес освітньої діяльності.

Отже, ми можемо охарактеризувати поняття «технологія» в якості *виробничого процесу, що забезпечує практичне застосування інноваційних методик.*

У підсумку, поняття «полікультурна освіта» та «технологія» надають нам можливість формулювання визначення терміна «технологія полікультурної освіти», яку ми виділяємо як *практичне застосування інноваційних адаптаційних програм, спрямованих на формування та розвиток навичок міжкультурної взаємодії між представниками двох або більше культурних груп.*

Виділена нами термінологічна база дозволяє говорити про технології як процес, спрямований на практичну діяльність. Відповідно, для проведення аналізу ефективності технологій полікультурної освіти в системі вищої освіти США нам необхідно розглянути саме виробниче (інакше кажучи, практично спрямоване) застосування адаптаційних інновацій. Але для систематизації програмного

складника нам необхідно виявити також чинники, що впливають на полікультурну освіту.

Зазначимо, що полікультурна освіта є системою, що надає всім студентам рівні можливості в академічному та соціальному напрямках. При впровадженні полікультурних принципів в освітній процес особлива увага повинна бути приділена програмам практичного формату [1485], у рамках яких має відбуватися взаємодія між полікультурною тріадою, що створює зв'язки *«іноземний студент – американський студент»*, *«іноземний студент – іноземний студент»*, *«іноземний студент – представник місцевої громади»*. У таких програмах необхідно враховувати наявність різних характеристик у кожного іноземного студента – і фізичних, і інтелектуальних. Тому полікультурна освіта повинна не тільки визначати наявні особистісні відмінності іноземних студентів, але й враховувати їх при розробці та практичному впровадженні програм. Так, К. Коппелмен (К. Korrelman) [1427] дійшов висновку, що полікультурна освіта включає студентів, які мають расові, етнічні та національні відмінності. Отже, технологія полікультурної освіти повинна складатися з можливості проведення ефективних аналітичних дій, що допоможе в досягненні студентами успіху в академічному та соціальному напрямках.

Своєю чергою, Дж. Бенкс (J. Banks) та К. Бенкс (C. Banks) [948] виділили п'ять основних чинників полікультурної системи освіти. *Першим чинником* є достатнє використання викладачами соціально спрямованих прикладів з різних культур у своїх освітніх програмах при навчанні іноземних студентів. Цей чинник передбачає необхідність наявності зв'язків між теоретичним матеріалом і проведенням культурної практики за допомогою комунікативного аспекту, що може включати розповідь про культури інших країн та проведення згодом культурно спрямованих дискусій зі студентами. Такого роду обговорення можуть покращити взаєморозуміння та повагу між представниками різних культурних груп.

Другим чинником є процес конструювання знань, що передбачає вивчення та визначення соціокультурних особливостей студентами, що дозволить більш якісно трансформувати їхні знання про інші культури [949], наприклад, викладач або консультант може дати завдання студентам пояснити будь-яке явище, що призведе до різних трактувань представниками різних культур. Висновком такої діяльності може стати пояснення, що полягає у впливові культурних норм особистості на конструювання знань про те чи те явище.

Третій чинник передбачає зменшення культурних уявлень, що спрямовано на розвиток демократичних поглядів на взаємодію з представниками інших культур. Технологія полікультуралізму повинна забезпечувати розуміння наявності яскравих відмінних особливостей інших культур, які можуть бути частиною соціуму, що їх приймає. Зниження упереджень впливає на усунення з боку студентів усталених уявлень щодо осіб, які є представниками конкретних національностей [948].

Четвертий чинник характеризується застосуванням рівноправної педагогіки, що передбачає проведення практики щодо формування навичок міжкультурної взаємодії, ураховуючи академічні успіхи студентів. Так, перш за все, найбільш ефективним є розподіл студентів за невеликими групами (кожна з яких повинна включати студентів з різною успішністю та культурними особливостями), що дозволить їм проводити взаємонавчання та переймати досвід один в одного. Відповідно, освітні програми повинні враховувати такі форми навчання, інакше кажучи, бути пристосованими для багатокультурних груп.

П'ятий чинник передбачає безпосередню взаємодію академічного та соціального напрямів. Так, у закладах вищої освіти США, де навчається велика кількість представників різних рас та національностей, основним завданням викладачів та консультаційних центрів є створення рівних академічних і соціальних можливостей для всіх учасників освітнього процесу [Там само]. Крім того, варто пам'ятати, що полікультурна освіта передбачає проведення соціокультурної роботи не тільки з боку закладів вищої освіти, а й громади, у

якій проживають іноземні студенти (що уможливило виникнення проявів полікультурної освіти (див. додаток С.2)). Відповідно до твердження такого дослідника, як Дж. Бенкс (J. Banks) [949], усі п'ять окреслених чинників є взаємопов'язаними та повинні застосовуватися в практиці полікультурної взаємодії.

У підсумку Дж. Дензі (J. Danzi), К. Реул (K. Reul) та Р. Сміт (R. Smith) [1117] виділили складники успішної технології полікультуралізму, серед яких:

- достатній рівень працівників консультаційного центру, які здатні на проведення взаємодії з представниками інших культурних груп та надання їм соціальної, а також соціально-психологічної підтримки;
- технічне оснащення закладів освіти та консультаційних центрів (при яких можливе проведення спільного навчання, відпочинку), а також інших приміщень, що необхідні для проведення культурних заходів (це можуть бути конференції, національно спрямовані вечори тощо);
- необхідність диференціації навчального та підготовчого матеріалу, який буде враховувати культурні особливості індивіда.

Полікультурна освіта вимагає, як заявляли О. Гаганова [159], Т. Говард (T. Howard), Г. Гей (G. Gay) [1207] та Ф. Їлмаз (F. Yilmaz) [1974], щоб студенти, які представляють інші держави, мали рівність можливостей, незалежно від їх расового, національного, мовного, культурного походження, що передбачає нейтральне ставлення до таких особистостей з боку суспільства, що приймає, чого можна досягти організацією освітніх та підготовчих програм відповідно до полікультурних принципів.

Виходячи з характеристики термінологічної бази та чинників полікультурної освіти, виділимо три види технологій, кожен з яких має практичне застосування в університетах та коледжах Сполучених Штатів (див. додаток С.3).

Так, *перший вид* представлений отриманням знань щодо особливостей інших культур та наявністю відмінностей від власної. Відповідно, ця технологія передбачає проведення інформаційно спрямованих заходів (див. додаток С.4).

Отже, перший технологічний вид характеризується можливістю засвоєння нового культурного інформаційного складника та може бути нами сформульований як *інформаційно-соціокультурна технологія полікультурної освіти*.

Другий вид технологій спрямований на формування навичок міжкультурної взаємодії між консультантом (викладачем) та студентами, а також безпосередньо між студентами, що вимагає застосування при цьому культурних особливостей та відмінностей (див. додаток С.5).

Отже, другий вид технології полікультурної освіти спрямований на розвиток основ міжособистісних та міжкультурних взаємодій в академічному (взаємодія «викладач (консультант) – студент») та соціальному (взаємодія «студент – студент») планах, що дозволяє охарактеризувати його як *міжособистісну технологію полікультурної освіти*.

Третій вид технологій визначається індивідуально спрямованою адаптаційною діяльністю іноземного студента, що може включати участь у культурних спільнотах, подолання проблемних ситуацій, що виникають під час перебування у незнайомому культурному середовищі (див. додаток С.6).

Отже, третій технологічний вид передбачає індивідуально спрямовану участь іноземного студента в програмах соціокультурного плану, а також національних спільнотах, де надається можливість отримати інформаційний складник щодо культурних особливостей країни, що приймає, а також удосконалювати навички міжкультурної взаємодії, що передбачає, зокрема, формування спроможності долати ситуації проблемного характеру. Спираючись на визначення діяльності цього виду технологій, ми можемо його виділити як *особистісно-програмну технологію полікультурної освіти*.

Розглянувши наявні практично спрямовані програми університетів та коледжів США, ми виділили три основних типи технологій полікультурної освіти, а саме *інформаційно-соціокультурний, міжособистісний та особистісно-програмний*. Проте слід ураховувати, що їх застосування окремо один від одного

може призвести до позитивних результатів акультурації іноземних студентів тільки частково. Тому найбільш ефективним є одночасне використання всіх трьох типів під час проведення адаптаційного процесу, що дозволить вибудувати взаємозв'язок *«інформування – міжособистісна взаємодія – особистісно-програмна участь»*.

Однак полікультурна освіта не може відбуватися самотійно. Система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів повинна проходити через постійні трансформаційні процеси, що призводить до розширення методів, які використовуються для адаптації і, відповідно, сприяють позитивній динаміці ефективності акультураційних заходів. У наш час усе більш актуальним стає використання медіазасобів в освітньому процесі.

Дослідженням медіазасобів та медіаосвіти в цілому займалися такі українські дослідники, як: О. Баришполець [28], Н. Гірліна [174], Н. Задорожна [261], В. Іванов [288], Д. Коломієць [336], А. Новикова [450], Г. Онкович [460; 461], О. Петрунько [481], А. Рижанова [566], С. Савченко, В. Курило [594].

Спираючись на визначені на початку розділу критерії, для дослідження медіаосвіти було обрано такі університети та коледжі Сполучених Штатів: Університет Південної Кароліни (University of South Carolina) (м. Колумбія, штат Південна Кароліна), Єльський університет (Yale University) (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут), Університет східного Мічигану (Eastern Michigan University) (м. Іспіланті, штат Мічиган), Університет Сан-Дієго (University of San Diego) (м. Сан-Дієго, штат Каліфорнія), Бостонський коледж (Boston College) (м. Бостон, штат Массачусетс), Університет штату Мічиган (Michigan State University) (м. Іст-Лансінг, штат Мічиган), Коледж бізнес-адміністрування Університету Лойола Мерімаунт (College of Business Administration, Loyola Marymount University) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія), Університет Сент Томас (University of St. Thomas) (м. Сент-Пол, штат Міннесота), Браунський університет (Brown University) (м. Провіденс, штат Род-Айленд), Ліхайський університет (Lehigh University) (м. Бетлегем, штат Пенсільванія), Делаверський університет (University

of Delaware) (м. Ньюарк, штат Делавер), Університет Вашингтона в Сент-Луїсі (Washington University in St.Louis) (м. Сент-Луїс, штат Міссурі), Коледж Сміт (Smith College) (м. Нортгемптон, штат Массачусетс), Університет Вашингтона (University of Washington) (м. Сіетл, штат Вашингтон), Університет штату Північна Кароліна (North Carolina State University) (м. Ролі, штат Північна Кароліна), Техаський християнський університет (Texas Christian University) (м. Форт-Уерт, штат Техас), Університет Невади в Ріно (University of Nevada, Reno) (м. Ріно, штат Невада), Університет Південної Каліфорнії (University of Southern California) (м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія).

Зазначимо, що засоби медіаосвіти можуть бути активно застосовані в адаптаційній діяльності для розвитку, зокрема, компетенції критичного мислення [957]. Так, відома американська дослідниця медіаосвіти Р. Тайнер (R. Tyner) доходить висновку, що аудіовізуально спрямовані засоби можуть бути застосовані для проведення аналітичних дій, спрямованих на вивчення інформаційного складника [1882, с. 186 – 187]. Такого роду діяльність призводить до можливості критично оцінювати той чи той медіапродукт незалежно від його визначення в якості літературного твору або фільму. Розвиток критичних навичок може відбуватися при групових заняттях аудиторного формату, коли проводиться обговорення медіаодиниці та розглядаються соціокультурно спрямовані особливості, притаманні суспільству країни, що приймає, або ті, що проявлялися раніше, проте вплинули на певні культурні аспекти сучасності; а також при особистісному аналізі медіаконтенту, коли іноземний студент має можливість самостійно провести розбір певних культурних аспектів, виділених у переглянутому, прослуханому або прочитаному медіапродукті. Так, прикладом використання аудіовізуальних засобів може бути досвід Університету Південної Кароліни (University of South Carolina), у якому з 2004 року надається доступ до Цифрових колекцій (Digital Collections) [1017], що включають безліч аудіовізуальних елементів (зокрема відеоролики, фотографії тощо) у різних історико-культурних напрямках, що безпосередньо вплинули на

розвиток суспільства Сполучених Штатів – від Другої світової війни до боротьби за громадянські права.

Медіаосвіта є важливим складником формування особистості, здатної взаємодіяти та вибудовувати соціокультурні зв'язки з опонентами в сучасному світі, застосовуючи для цього відповідні компоненти. Значущість медіаосвіти в розвитку особистості виділялася міжнародними організаціями. Так, ЮНЕСКО рекомендувало впроваджувати принципи медіаосвіти у навчальні плани додаткової та неформальної освіти всіх держав [1944, с. 12].

Проте безпосередньо феномен медіаосвіти виник набагато раніше власне термінологічного складника, що можна простежити в дослідженні М. Маклюєна, у якому вчений доходить висновку, що засоби масової інформації (комунікації) впливають на соціум не своїми змістовними особливостями, а характеристиками, які відрізняють їх від інших засобів подібного типу [390, с. 84–85]. Отже, спираючись на цей висновок, зазначимо, що зміст компонентів медіаосвіти не має визначальної ролі для процесу формування / розвитку лінгвокультурних шаблонів (що включає також вивчення нової мови) в іноземних студентів. На перше місце виходять саме характеристики цих компонентів, що дозволяють адаптувати студента до умов нового соціокультурного середовища за допомогою певної стратегії кожного з компонентів.

При формуванні лінгвокультурних шаблонів у іноземних студентів виникає можливість розширити підготовчий потенціал ЗВО і, в результаті, швидше сформувати необхідні мовні та соціокультурні навички, зокрема за допомогою вебсистем управління навчанням, які дозволяють проводити міжособистісну комунікаційну діяльність у режимі реального часу (М. Мерден (M. Marden) та Дж. Геррінгтон (J. Herrington) [1501]). Звернемося до висновків Л. Местермена (L. Masterman), який виділив перспективи, пов'язані із застосуванням компонентів медіаосвіти (Л. Местермен (L. Masterman) [1509]). Для вибудовування зв'язку висновків науковця з нашою роботою позначимо значущість цих перспектив для

формування та розвитку лінгвокультурних шаблонів у іноземних студентів. Так, переваги медіаосвіти представимо у табл. 3.1 (див. табл. 3.1):

Таблиця 3.1

Переваги медіаосвіти та їх зв'язок із процесом лінгвокультурної адаптації іноземних студентів

№ з/п	Переваги медіаосвіти (за Л. Местерменом (L. Masterman))	Зв'язок лінгвокультурної адаптації іноземних студентів з перевагами медіаосвіти
1	Зміцнення демократичних структур суспільства	Демократичне суспільство більш лояльне до представників інших національних груп, що сприяє збільшенню кількості іноземних студентів у цих державах та призводить згодом до необхідності проведення адаптаційної підготовки таких студентів, яка включає формування / розвиток лінгвокультурних шаблонів, спрямованих на забезпечення можливості виконання комунікаційної діяльності та подолання негативних наслідків культурного шоку.
2	Формування навичок до проведення критичного аналізу протягом усього життя	Здатність критично сприймати дійсність сприяє формуванню несприйнятливості іноземного студента до культурних упереджень, що сприятиме меншій вираженості культурного шоку під час зіткнення (академічного чи соціального) з представниками країни, що приймає.
3	Створення передумов для впровадження інновацій в освітній процес, у зв'язку з тим, що медіаосвіта спрямована на аналіз дійсності в її безперервному трансформаційному розвитку	Розвиток лінгвістичних та соціокультурних навичок має базуватись на інноваційних методиках, які представлені, зокрема компонентами медіаосвіти та які відповідають сучасним вимогам до диджиталізації освітнього процесу.
4	Медіаосвіта є процесом, що поєднує діяльність усієї освітньої	У процесі формування та подальшого розвитку лінгвокультурних шаблонів беруть участь усі представники академічної та соціальної сфер – від фахівців консультаційних центрів (що надають

	спільноти	інформаційну підтримку теоретичного характеру) до студентів країни, що приймає (при комунікаційній взаємодії з якими, зокрема використовуючи засоби медіаосвіти), іноземний студент отримує можливість проаналізувати рівень сформованості особистісних лінгвокультурних шаблонів та визначити шляхи їх подальшого розвитку).
5	Спрямованість на подолання «навчання через запам'ятовування»	Теоретичний складник є необхідною частиною процесу становлення лінгвокультурних шаблонів у іноземних студентів, проте їх якість безпосередньо залежить від різноманітності соціокультурної та комунікаційної діяльності, що проводиться, від різноманітності компонентів медіаосвіти, спрямованих на практичне навчання.
6	Медіаосвіта сприяє виділенню нових академічних стратегій: взаємодія студента та викладача на основі діалогу, стимулювання залучення студентів до життєдіяльності закладу освіти та соціуму	Лінгвокультурні шаблони сприяють розвитку здатності іноземного студента вибудовувати міжособистісну взаємодію з представниками академічної та соціальної спільнот країни, яка приймає. У зв'язку з цим нові форми взаємодії, що виникли в результаті карантинних обмежень, дозволяють формувати в майбутньому нові стратегії адаптаційної підготовки іноземних студентів у лінгвокультурному напрямі, застосовуючи дистанційні відео-, аудіо- та текстові засоби.

Питання вивчення іноземної мови за допомогою засобів медіаосвіти досліджували багато вчених, серед яких велику увагу приділено використанню аудіювання у вивченні мови (О. Сіваченко [621], Р. Вікович [142], Д. Нунен (D. Nunan) [1576], М. Рост (M. Rost) [1714]). Деякі дослідники розробляли методики навчання іноземної мови з погляду використання відео- та аудіозасобів, характеризуючи, таким чином, процес вивчення мови як комплекс засобів медіаосвіти, що може бути застосований закладами освіти. Так, вітчизняні дослідники (Ю. Плетенецька [496], Т. Бабійчук [23], Т. Яхнюк [852], М. Яновський [848]) та зарубіжні (Т. Секулес (T. Secules), К. Геррон (C. Herron) та М. Томаселло (M. Tomasello) [1745]) розглядали ефект, що має використання

відеоконтенту під час проведення занять з вивчення іноземної мови та його впливу на психологічний стан особистості – «глядача». Своєю чергою, Т. Уміно (T. Umino) [1887] досліджувала досвід використання відеоматеріалів на прикладі вивчення другої іноземної мови японськими студентами.

Використання читання як методу отримання текстової інформації, у якій можуть знаходитись дані щодо культурних аспектів країни, що приймає, досліджувала така науковиця, як К. Кода (K. Koda) [1423], та визначила в якості міжлінгвістичного методу.

Але деякі дослідники (Р. Янг (R. Yang), К. Ноелз (K. Noels), К. Сомур (K. Saumure) [1966]) дійшли висновку, що вивчення іноземної мови має характеризуватися не як окремий процес, а як складова частина міжкультурної адаптації, що має включати розвиток навичок соціокультурної взаємодії, що неможливо виконати без опанування іноземною мовою.

Питання вивчення іноземної мови за допомогою засобів медіаосвіти висвітлювали багато науковців, які велику увагу приділяли значенню звукових ефектів та застосуванню музики як додаткового аспекту презентацій під час академічних занять (А. Каррен (A. Curran) [1114]).

Аналіз студій учених [1088; 1303; 1304; 1649; 1673; 1832; 1881] дозволяє нам виділити відповідні методи, що можуть бути застосовані при адаптаційній роботі з іноземними студентами, а саме:

- теоретико-дискусійний (який складається з надання іноземним студентам відповідного лекційного матеріалу; проведення групових дискусій, у межах яких можливе пояснення певних культурних особливостей безпосередньо з використанням прикладів);
- візуальний (спрямований на демонстрацію відеоконтенту культурологічного напрямку в практичному плані);
- практичний (характеризується застосуванням консультантом певних завдань або вправ, що сприяють проведенню більш детального аналізу іноземним студентом побаченого, прочитаного або прослуханого медіазасобу);

- пошуковий (призначений для виконання студентами дослідницької діяльності, наприклад, з пошуку певних соціокультурних проявів суспільства, що приймає, у конкретно визначеному типі медіа).

Зазначимо, що застосування перерахованих методів можливе за умов наявності в іноземних студентів певних умінь, які, за твердженням такої вченої, як Д. Леверанз [759, с. 113], повинні формуватися консультативним центром при підготовці до медіаосвіти. Так, першою навичкою є здатність студента здійснювати пошук необхідного медіаконтенту (незалежно від його виду – це може бути аудіо, відео, електронний або друкований формат) для вирішення актуальної соціокультурної проблеми. Також іноземні студенти повинні володіти навичками знаходження культурних елементів у безлічі медіапродуктів [1020; 1257] (в іншому випадку неможливим є критичний аналіз у зв'язку з відсутністю культурного матеріалу для його проведення). Іноземні студенти повинні також володіти навичками історичної відповідності (що передбачає здатність розуміти, що позначені в медіатворі культурні шаблони можуть не бути актуальними для сучасного суспільства). Й, урешті-решт, студентам необхідно вміти створити медіапродукт, пов'язаний з їхньою власною культурою (наприклад, невеликий літературний твір або короткометражний фільм, музичний твір тощо), який може бути репрезентований уже представникам академічного та соціального простору Сполучених Штатів при проведенні національних тематичних вечорів, що відбуваються в багатьох університетах та коледжах тощо.

Важливо розуміти, що для проведення дослідження феномену медіаосвіти ми повинні розуміти його сутнісні характеристики.

Уперше термін «медіаосвіта» був використаний у 1973 році під час проведення засідання інформаційної секції ЮНЕСКО та Міжнародної ради з питань кіно та телебачення. Якщо враховувати визначення, надане ЮНЕСКО, у такому випадку медіаосвіта представляється в якості теоретичної та практичної освітньої діяльності, спрямованої на вміння користування сучасними медіазасобами. У такому випадку медіаосвіта не розглядається як метод розвитку

соціокультурних навичок, що спростовують різні дослідники [1520, с. 8]. Так, К. Файлітцен (С. Feilitzen) [1176] стверджувала, що медіаосвіта має безпосередній вплив на розвиток навичок критичного мислення, що не співвідноситься з визначенням ЮНЕСКО, тому що розвиток цього виду навичок може відбуватися під час освітнього та адаптаційного процесів, коли за допомогою використання медіазасобів, що представляють нову для особистості культуру, відбувається аналіз виявлених культурних особливостей та шаблонів, з одночасним критичним розглядом відео, аудіо, електронного або друкованого контенту.

Інший дослідник О. Федоров розглядав цей феномен як чинник, що безпосередньо впливає на розвиток особистісних характеристик (що складається зі здатності до проведення критичного мислення, вміння аналізувати одержувану інформацію візуального, аудіо- або друкованого формату, а також володіння навичками комунікативної взаємодії) за допомогою використання матеріалів, що надаються інформаційними засобами [757; 760; 761]. Загалом О. Федоров [762] зробив великий внесок у дослідження медіаосвіти. Крім нього, відзначимо таких науковців, як Т. Алрувейлі (Т. Alruwaili) [879], П. Блонський [69], Дж. Гомез-Галан (J. Gómez-Galán) [1242; 1243], К. Есенбергер (С. Ecenbarger) [1151], С. Кім (S. Kim) [1410], У. Кріст (W. Christ) [1072], С. Кубічко (S. Kubitschko) [1432], А. Луначарський [383], С. Міхелж (S. Mihelj), Дж. Стеньєр (J. Stanyer) [1529], Д. Санчес (D. Sanchez) [1729], С. Шацький [819] та ін., чії праці були також присвячені різним аспектам медіаосвіти.

Згідно з висновками української дослідниці Г. Онкович [460; 461; 1589], медіаосвіта становить здійснення діяльності, спрямованої на самонавчання та самовдосконалення особистості із застосуванням медіазасобів. Своєю чергою, І. Фатєєва [756] трактує медіаосвіту як виконання діяльності систематизованого формату для досягнення цілей, що виникають у зв'язку з наявністю медіасфери. Отже, у цьому випадку йдеться про те, що освіта з використанням медіа спрямованих аспектів є актуальною у зв'язку з впливом медіаресурсів на

сучасний соціум. Проте у випадку нашого дослідження ми не повною мірою можемо погодитися з цим твердженням, тому що адаптація іноземних студентів до нового культурного середовища не має зв'язку з присутнім у країні, що приймає, медіаматеріалом, таким чином, медіа надає підтримку в розвитку необхідних навичок, а не слугує чинником, що сприяє виникненню потреби у використанні медіазасобів в освітньому та адаптаційному процесах [1276; 1505].

Разом з тим І. Жилавська [252] доходить висновку про розуміння медіаосвіти як комплексу систематизованої діяльності, що сприяє розвитку особистісних якостей, спрямованих на здатність індивіда взаємодіяти із засобами масової комунікації. У разі застосування цього визначення щодо адаптаційного процесу якості, що формуються, повинні бути спрямовані на можливість проведення міжособистісного та міжкультурного контакту з представниками країни, яка приймає.

Іншими вітчизняними дослідниками були розглянуті питання соціалізації особистості в медіапросторі (Д. Коломієць [336]), ролі ЗМІ в процесі соціалізації та подолання їх негативного впливу (Я. Шугайло [837]), культурного медіапростору соціалізації особистості (Н. Гірліна [174]), використання віртуальних елементів задля розвитку соціокультурної компетентності (В. Волинець [146]).

Згідно з твердженням А. Литвина [288, с. 14], медіаосвіта характеризується освітньою діяльністю, побудованою на основі використання засобів масової інформації. Водночас С. Гончаренко вказував, що «основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації» [184, с. 203]. Відзначимо, що саме розуміння інформації культурного плану є важливим складником ефективно проведеного адаптаційного процесу.

Систему медіаосвіти, згідно з О. Федоровим, А. Новіковою, В. Колесниченко [758, с. 55–56], можна розділити на кілька моделей, серед яких: освітньо-інформаційна, етико-виховна, естетична, соціокультурна, що призводить до

необхідності звернення до «Енциклопедії освіти», у якій надається перелік технічних засобів, які є сутнісними компонентами медіаосвіти, а саме «друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет» [261, с. 481].

Необхідно враховувати, що стратегія соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів при використанні медіаосвіти повинна вибудовуватися залежно від обраних типів медіа [28; 450; 884; 1009; 1087; 1212; 1299; 1635]. Особливо ця умова є актуальною при практичному чергуванні типів медіа, що вимагає відображення таких роду змін у підготовчій стратегії. Зважаючи на наведений перелік «Енциклопедії освіти», ми можемо визначити типи медіа, які використовуються для проведення адаптаційного процесу в університетах та коледжах Сполучених Штатів та можуть бути розділені на такі напрями, як *відео-, аудіо-, друківані та електронні засоби*. Так, *відеоконтент* може складатися з матеріалів культурологічного характеру, що спрямовані на ознайомлення іноземних студентів з особливостями соціуму, до якого їм необхідно пристосуватися. Однак провести аналіз таких відеозаписів важко у зв'язку з їх недостатньою тривалістю та неструктурованістю. Тому основним представником відеонапрямку вважаємо кінематограф, який дозволяє отримати інформацію щодо культурних особливостей та соціальних змін в американському суспільстві протягом десятиліть, що більш ефективно, ніж короткометражні відеозаписи.

Наступним напрямом є *аудіоконтент*, який при підготовці іноземних студентів може бути важливим складником інформаційного й освітнього (наприклад, при використанні аудіозаписів у процесі навчання англійської мови) плану. Щодо аудіозаписів, вони, на відміну від відео, мають більш освітній, ніж культурологічний напрям, та надають можливість отримання, зокрема, інформації про лінгвістичні особливості носіїв англійської мови.

Третій вид контенту, що також є елементом медіаосвіти, представлений *друкованими засобами*. У цей напрям можуть бути включені і класичні твори американської літератури (що мали істотний вплив на суспільство), і сучасні

твори, а також друковані видання (газети, журнали), які надають можливість отримати інформацію про сучасні проблеми, актуальні для населення.

Останній вид медіаосвіти є наслідком розвитку сучасних технологій, що створили умови для підвищення можливостей для навчання, ознайомлення з матеріалами провідних світових та американських закладів вищої освіти. Такими засобами є електронні системи, які забезпечують, по-перше, можливість проведення якісного дистанційного навчання [1245] (зокрема іноземних студентів), а по-друге, саме Інтернет сьогодні дозволяє забезпечити відкритий доступ до матеріалів усіх попередніх позначених типів медіа, тому можемо стверджувати, що саме електронний тип, що складається з *комп'ютерної техніки та мережі Інтернет* [1239], є в сучасній освіті сполучною ланкою, що поєднує всі компоненти медіаосвіти. Крім того, соціальні мережі, за висновками таких учених, як Т. Карабин [310], К. Сазерленд (K. Sutherland), К. Девіс (C. Davis), Ю. Тертон (U. Terton) та І. Віссер (I. Visser) [1811, с. 17], сприяють більш продуктивній інтернаціоналізації кампусу закладу освіти у зв'язку з тим, що дозволяють швидко обмінюватись інформацією та активно спілкуватись без необхідності взаємодії в традиційному форматі, коли співрозмовники повинні знаходитися поряд.

У підсумку, вплив медіаосвіти на процес соціально-педагогічного супроводу сприяє виникненню в іноземних студентів певних ефектів, що мають швидкий [1657, с. 276] або довгостроковий [Там само, с. 278, 296] прояв і які ми представимо у вигляді табл. 3.2:

Таблиця 3.2

Характеристика швидкого та тривалого прояву ефектів медіаосвіти

Вид ефекту	Характеристика швидкого прояву	Характеристика тривалого прояву
Інформаційний	Типи медіа, які використовуються в адаптаційному процесі, можуть формувати	Типи медіа, які використовуються в адаптаційному процесі, можуть формувати соціокультурні

	соціокультурні погляди безпосередньо при отриманні інформаційного складника	погляди після проведення особистістю їх критичного аналізу та порівняння з отриманими раніше інформаційними даними
Біхевіористський	Іноземний студент може сформувавши свою думку щодо певної проблеми безпосередньо при отриманні інформації	Іноземний студент може сформувавши свою думку щодо певної проблеми після проведення контактів з представниками іншої культури, вивчення соціокультурних особливостей за допомогою медіазасобів тощо

Отже, наведена таблиця демонструє наявність комплексності саме при тривалому впливові ефектів медіа, тому що в такому випадку іноземний студент здатен (провівши відповідні аналітичні дії) відокремити ті інформаційні моменти, які більше впливали на його емоційний компонент, ніж на розумовий. Тому для адаптаційного процесу більш ефективним є саме тривалий період прояву ефектів від медіавпливу. Своєю чергою, наведений висновок створює передумови до розвитку в іноземного студента навички самоменеджменту, що безпосередньо впливає, за визначенням таких дослідників, як Е. Річардсон (A. Richardson), Ш. Кінг (Sh. King), Т. Олдс (T. Olds), Г. Перфітт (G. Parfitt), на «академічний та неакадемічний» [1702, с. 18] успіх іноземного студента в різних напрямках його діяльності. Отже, для використання окреслених засобів медіаосвіти студент повинен сформувавши певні елементи управління своїм часом, або адаптаційний процес не буде мати необхідного рівня ефективності.

Зазначимо, що з окреслених типів медіаосвіти одним з основних ми виділяємо **відеонапрямок**, що включає найбільш ефективні елементи для проведення адаптаційного процесу, а саме кінематограф та телебачення. Щодо кінематографа інтерес становить висновок В. Боканя, що «кінематограф фіксує динаміку епохи» [82, с. 77]. Це, насамперед, актуально саме при роботі з представниками інших культур, під час якої з'являється можливість візуально

продемонструвати культурні принципи певного історичного періоду країни навчання, використавши фільм, що демонструє необхідний часовий проміжок.

Застосування кінематографа як методу соціалізації іноземних студентів та лінгвістичної підготовки є необхідною умовою, якою повинні керуватися заклади освіти, що простежується у висновках таких дослідників, як М. Аллан (M. Allan) [875], Б. Баль-Гезегін (B. Bal-Gezegin) [940], І. Балтова (I. Baltova) [942, 943], П. Воллер (P. Voller) [1913], І. Гарт (I. Hart) [1284], З. Дорні (Z. Dornyei) [1143], М. Ісмаїлі (M. Ismaili) [1363], Р. Кабуха (R. Kabooha) [1391], Дж. Сафренж (J. Safran) [1723], Дж. Свеффер (J. Swaffar) [1812], Т. Секулес (T. Secules) [1745], К. Су (C. Hsu) [1314], Б. Томалін (B. Tomalin) [1865], Дж. Уейерс (J. Weyers) [1936], Т. Уміно (T. Umino) [1887], Дж. Шампу (J. Champoux) [1051], Дж. Шерман (J. Sherman) [1757], Д. Юксел (D. Yuksel) [1983]. В іншому випадку, у студентів будуть відсутні навички проведення ефективного комунікаційного процесу. Пов'язано це з тим, що підручники й розмови з викладачем, які часто є єдиними джерелами англомовної інформації під час занять, не дають можливості отримання достатніх лінгвокультурних знань, що підтверджено висновками М. Ісмаїлі (M. Ismaili) [1363], за яким художні фільми можуть використовуватися для прослуховування при проведенні розмовних курсів, у межах чого можливе виконання аналізу та подальшого обговорення студентами та консультантом або викладачем проблем, продемонстрованих у фільмі. Крім того, за твердженням таких дослідників, як Б. Робертсон (B. Robertson) та М. Флауерз (M. Flowers), «результати студентів вищі, коли письмові матеріали доповнені відео» [1708, с. 35].

Крім того, демонстрація фільмів безпосередньо впливає на розвиток культурної компетенції іноземного студента [421], оскільки вивчення мови й ознайомлення з культурними особливостями необхідно проводити одночасно. Так, Г. Браун (H. Brown) зазначає, що «мова – це частина культури, а культура – це частина мови» [1016, с. 12], тому кінематограф постає як відображення суспільства для іноземних студентів і містить певні культурні коди,

розшифрувати які студенти повинні за безпосередньої допомоги консультанта. В іншому випадку при недостатньому виявленні та розкритті таких особливостей культурного плану буде порушено принцип культурної грамотності, що, згідно з твердженням Е. Бада (E. Bada), виникає у зв'язку з тим, що більшість студентів, які вивчають іноземну мову, не знайомі з культурними аспектами суспільства, яке приймає, що призводить до значних комунікаційних труднощів, пов'язаних з передачею сенсу носіям мови [933].

У системі вищої освіти США активно використовується відеонапрям медіаосвіти в процесі адаптації іноземних студентів до елементів нової культури та, власне, місцевих студентів до культури представників інших країн. Прикладом лінгвокультурної підготовки іноземних студентів може служити програма Офісу іноземних студентів та вчених Єльського університету «Кіно в парку» (*Movie in the Park*) [1549]. Метою заходу є створення умов міжкультурної взаємодії, у якому може на безкоштовній основі взяти участь студентська спільнота університету. Так, 30 серпня 2019 року (час із 19.15 до 22.00) у Парку Скетлбурі (Park Scatlebury) відбулася демонстрація класики американської анімації «Красуня та чудовисько» (*Beauty and the Beast, 1990*). Також зазначимо про особливості заходу, що полягали в необхідності відвідування місця проведення за годину до перегляду фільму й були спрямовані на проведення міжособистісного спілкування між студентами університету (і американськими, і іноземними).

Загалом, учені приділяли велику увагу дослідженню значущості фільмів, ураховуючи їхню справжність, що полягає, відповідно до висновків Дж. Шермен (J. Sherman) [1757], у виникненні особливої особистісної здатності розуміти реальні речі. Інакше кажучи, іноземні студенти, які не мають повноцінних знань мови країни, що приймає, та не знайомі з особливостями її культури, можуть отримати стимул до здійснення більш якісного вивчення лінгвокультурних аспектів (значення фільмів для тих, хто вивчає іноземну мову, підтверджував ще Дж. Лонерген (J. Lonergan) [1484], згідно з яким воно полягає в можливості отримання доступу до більшого обсягу інформації з перегляду відеоконтенту.

Такого ефекту, на думку Дж. Шермен (J. Sherman) [1757] не може досягти жоден з видів навчальних матеріалів).

Згідно з висновками таких дослідників, як С. Стемплескі (S. Stempleski) та Б. Томалін (B. Tomalin) [1795], кінематограф, як і літературні твори, привертає увагу іноземних студентів у зв'язку з наявністю безлічі культурних аспектів, які студенти можуть розглядати в практичному плані при проведенні аналізу для визначенні стратегії поведінки в схожих культурних ситуаціях, які виникають у їхньому житті в новому соціальному середовищі [782]. Такого роду особливість сприяє мотивації студентів до перегляду фільмів у зв'язку з тим, що вони забезпечують візуальну демонстрацію звуків та образів, що, разом з їхніми власними теоретичними знаннями, сприяє більш ефективній соціалізації (зазначимо, що ефективність адаптаційної ініціативи, згідно з висновками дослідника Дж. Хіта (J. Heath) [1290, с. 77], необхідно визначати за групами студентів. Так, перша група – це студенти, які беруть участь, тобто є активними учасниками адаптаційного процесу. Друга група (студенти, які затримуються) характеризується визначенням кількості студентів, які беруть участь у реальному часі, порівняно з тими, хто проходив адаптацію з початку дії тієї чи тієї програми). У такому випадку ми зможемо визначити кількість особистостей, які залишили або не приділяють достатньої уваги акультурації, що дозволить дійти висновку, які елементи підготовчого процесу потребують удосконалення та не є достатньо ефективними. Так, в Університеті східного Мічигану (Eastern Michigan University) проводяться щотижневі кінопокази для іноземних та американських студентів у рамках проєкту «Фільми у п'ятницю ввечері» (*Friday Nights Movies*) [1192] (див. додаток Т.1). Особливістю цього заходу є демонстрація сучасних та відомих фільмів, що ускладнює розуміння представниками інших культур засад американського соціуму. Так, кінокартини «Крижане серце 2» (*Frozen II, 2019*) або «Зоряні війни. Скайвокер. Сходження» (*Star Wars: The Rise of Skywalker, 2019*) можуть дати недостатньо інформації щодо цінностей країни перебування. Тому, згідно з нашими висновками, вважаємо програму Університету східного Мічигану

більшою мірою спрямованою на проведення міжкультурної комунікації та взаємодії, ніж на ознайомлення з культурними нормами і традиціями Сполучених Штатів.

Схожий висновок можна зробити щодо *Програми Тореро (Torero Program)* (яка є проєктом Асоціації студентів для створення координації програм та заходів) Університету Сан Дієго (University of San Diego) [1550], наприклад, у рамках заходу, що відбувся 6 вересня 2018 року з 19.00 до 21.30, у студентському павільйоні пройшов відкритий показ фільму «Чорна пантера» (*Black Panther, 2018*). Незалежно від ставлення до цієї кінокартини, її цінність для іноземних студентів, які проходять адаптаційний процес, може простежуватися тільки в розумінні важливості для американців культури коміксів, що, природно, може бути застосоване при міжособистісній взаємодії, однак ця особливість не є визначальною для акультурації до нового соціуму.

Зі свого боку, Дж. Лонерген (J. Lonergan) [1484, с. 4] зазначає, що за допомогою кінематографа з'являється можливість побачити й почути учасників тієї чи тієї ситуації (що неможливо, наприклад, при читанні). Особистість, яка вивчає мову, якою демонструється фільм (при його перегляді в оригіналі або, принаймні, з використанням субтитрів), здатна побачити взаємини головних героїв (для можливого подальшого власного повтору та запозичення певних особливостей для застосування в міжособистісному контакті), їхні дії, настрої тощо. Також у іноземного студента з'являється можливість отримання паралінгвістичної інформації, що може включати вираз обличчя, жести, інтонацію персонажів у різних соціокультурних ситуаціях. Наведені особливості допомагають сформувати навичку визначення формальності або неформальності ситуації, розуміння якої дозволяє вибудувати свої подальші дії. Тобто відбувається професійний розвиток особистості (див. додаток Т.2).

Проте нам необхідно розуміти, що міжособистісна взаємодія не може відбуватися односпрямовано (тобто тільки з боку іноземного студента або тільки студента (представника) країни, що приймає). Тому необхідно вибудовування

взаємного соціокультурного зв'язку, що можливо при взаємній акультурації, коли американський студент формує навички комунікаційного та соціального контакту з представником певного культурного спрямування. У зв'язку з цим деякими закладами вищої освіти проводяться покази фільмів тих держав, студенти яких є найбільш представленими групами в освітніх закладах. Прикладом може служити захід, що проводиться Азіатським культурним центром Університету штату Мічиган (Michigan State University), який відбувся 28 листопада 2017 року з 19.00 до 21.00 та складався з демонстрації фільму «Дзвінок» (*The Ring*) 1998 року [1377] (див. додаток Т.3) у рамках програми «Фільми та культура Японії» (*Japanese Film and Culture*). Відзначимо, що жанр горорів не повною мірою актуальний саме для акультураційного процесу, проте саме цей приклад, що є знаковим, на нашу думку, для японської культури, може надати певну інформацію про соціокультурні норми, притаманні японським студентам.

Отже, можна стверджувати, що підручники в сучасному мультимедійному освітньому середовищі вже не можуть уважатися єдиним засобом навчання іноземної мови. Як стверджують П. Воллер (P. Voller), С. Уїддовз (S. Widdows) [1913, с. 342] та У. Костанцо (W. Costanzo) [1092], фільми також є своєрідними «текстами», тому що вони містять певні повідомлення, розповідають історії, їм притаманні персонажі, вони можуть бути використані як й інші засоби текстового характеру, проте їх візуальний складник робить їх більш повноцінними для студентів. Незважаючи на те, що це твердження є дещо спірним, адже немає можливості стверджувати щодо більшої цінності відеоконтенту перед текстовими навчальними матеріалами, проте неможливо заперечувати позитивне значення фільмів в освітньому й адаптаційному процесах для іноземних студентів як допоміжний засіб основної форми соціально-педагогічного супроводу, що допомагає отримати можливість формування більш досконалих лінгвістичних навичок у зв'язку з наявністю у фільмів аудіоскладника, що дозволяє ознайомитися з сучасним акцентом мови, яка вивчається, поповнити свій словниковий запас (якщо ми говоримо про фільми, то часто – лексикою

повсякденного характеру), а також отримати можливість усвідомлення тематичних напрямів мови, що вивчається, тобто в яких комунікаційних ситуаціях необхідно використовувати ті чи ті лінгвокультурні шаблони. У цьому напрямі, як стверджує Дж. Шермен (J. Sherman) [1757, с. 2], фільми мають перевагу перед друкованими навчальними матеріалами або академічною діяльністю в навчальній аудиторії. У зв'язку з тим, що відео- та аудіокомпоненти є тісно пов'язаними, виділимо програми, які орієнтовані на обидва компоненти. Так, розглянемо досвід Браунського університету (Brown University), важливим складником медіаосвіти якого є архів аудіо- та відеоресурсів, метою яких є ознайомлення іноземних студентів з музикою та фільмами, які мають визначальне значення для культури Сполучених Штатів, а саме: архів фільмів, які мають цінність; база цих Міжнародної федерації кіноархівів (International Federation of Film Archives); архів періодичних видань про кінематограф та телебачення; бібліотека джазових композицій тощо [1302].

Проте зауважимо, що демонстрація фільмів може мати не тільки соціокультурний або лінгвістичний, але й освітній формат. Відбувається це в тих випадках, коли запропонований студентам відеоконтент є професійно спрямованим, тобто призначеним для студентів конкретних спеціальностей. У такому разі цей напрям медіаосвіти може застосовуватися для іноземних студентів у якості основної освітньої діяльності. Тому важливо розуміти відмінності між фільмами соціально та культурно спрямованими і такими, що мають професійно-освітню мету. Прикладом таких спеціалізованих фільмів є програма «Ніч фільмів Коледжу бізнес-адміністрування» (*CBA Night at the Movies Series*), що проводиться Коледжем бізнес-адміністрування Університету Лойола Мерімаунт (College of Business Administration, Loyola Marymount University) [1043]. Після перегляду контенту проводяться дискусії за участю фахівців, що мають практичний досвід у певних бізнес-напрямах. Отже, такий вид фільмів має схожі риси з лінгвокультурними відеопоказами, де також застосовується обговорення після перегляду.

Однак соціокультурна компетенція має одне з ключових значень при перегляді фільмів іноземними студентами. Так, згідно з твердженням такого дослідника, як Е. Аттар (E. Attar) [927], визнання особистістю інших культур недосяжно при відсутності міжкультурності, водночас як просто вивчення мови іншої культури не формує переконання про її самостійність і важливість. Отже, міжкультурна компетенція може розвиватися під час діалогу з представниками інших культурних груп, що є демонстрацією демократичних цінностей. Якщо йдеться про заклади вищої освіти, такого роду демократичні принципи можуть бути впроваджені при заохоченні культурного розмаїття, наприклад, Університет Сент Томас (University of St. Thomas) підтримує програму «Фільми, які мають значення» (*Movies that matter*) [1551], що включає відеоконтент, у якому приділено увагу дослідженню історії та ідентичності різних культурних спільнот. Згідно з розкладом програми, передбачалася демонстрація таких фільмів (частина була відмінена у зв'язку з пандемією): «Американський революціонер: Еволюція Грейс Лі Боггс» (*American Revolutionary: The evolution of Grace Lee Boggs, 2013*) (показ 24 квітня 2020 р., час 17.30), «Чорний куклукскланівець» (*BlacKkKlansman, 2018*) (18 лютого 2020 р., час 17.30), «Покоління Лавінг» (*The Loving Generation, 2017*) (12 березня 2020 р., час 17.30). Як ми можемо побачити, представлені фільми порушують важливі соціально-історичні питання, що сприяють проведенню дискусій і роздумів про власну культуру та цінності. Отже, ця програма є, на нашу думку, засобом розвитку здібностей, що зумовлюють глибше розуміння наявного культурного розмаїття в сучасному суспільстві.

Ефективність медіаосвіти для адаптації іноземних студентів розглядали такі дослідники, як Б. Гендріксон (B. Hendrickson) та Д. Розен (D. Rosen), що приділяли увагу відеокомпоненту, який може бути представлений онлайн-форматом. У результаті, дослідники дійшли висновку, що онлайн-взаємодія з «громадянами країни, що приймає, дає можливість студентам краще зрозуміти свою комунікативну поведінку та, згодом, більш ефективно спілкуватися під час міжкультурної взаємодії» [1297, с. 98]. Отже, аматорський відеоконтент, який

поширюється в мережі Інтернет на таких платформах, як, наприклад, YouTube [1910], також може бути позначений як онлайн-взаємодія іноземних і місцевих студентів за відсутності можливості вибудовування безпосередніх міжособистісних зв'язків під час карантинних обмежень.

У зв'язку з цим важливо ознайомитися з висновками таких учених, як Е. Ніколаєва (E. Nikolaeva) та П. Котляр (P. Kotliar), які досліджували особливості «нових електронних медіа». Ми можемо відзначити, що використання аматорського відеоконтенту в процесі медіаосвіти можна виділити як «нові медіа». Так, науковці відзначають, що такий тип медіа «робить користувача активним учасником інформаційного обміну, який, на відміну від попередника – одержувача інформації за такими каналами, як друковані ЗМІ, радіо та телебачення, може не лише поглинати та ретранслювати отриману інформацію, але й виробляти повноцінний інформаційний продукт» [1571, с. 133]. У зв'язку з тим, що аматорський відеоконтент може бути розроблений і іноземними, і студентами країни, що приймає, можна говорити про те, що його потенційні споживачі мають можливість виробляти цей продукт, а отже, аматорські відеоролики можна охарактеризувати як «нові медіа».

Розглядаючи акультурацію іноземних студентів та зворотну акультурацію місцевих студентів із застосуванням відеокомпонента медіаосвіти, зазначимо, що відеоконтент може мати двоспрямовану структуру, яка визначається початковими характеристиками відеопродукту. Першу спрямованість представлено кінематографом, тобто фільмами, які мали кіно-театральний прокат або отримали показ на стримінгових сервісах (незалежно від виду – це може бути художній, анімаційний чи документальний фільм). Такий вид відеоконтенту є художнім і детальніше досліджує соціальні аспекти життя особистостей (героїв фільму), їхню взаємодію не лише один з одним, а й соціальним простором, що їх оточує, що можна простежити в дослідженні К. Буціферро (C. Bucciferro) [1019]. Ці особливості, що вимагають розкриття героїв фільму, їх різноспрямованих взаємодій, призводять до збільшення загальної тривалості відеопродукту.

Щодо другої спрямованості відеокomпонента медіаосвіти, вона може бути представлена аматорськими відеороликами, створеними, зокрема, іноземними студентами закладу освіти. Ці відеоодиниці в більшості випадків (якщо ми не говоримо про студентів кінофакультетів) не мають чітко вираженої художньої цінності, проте їх особливість криється в соціокультурному аспекті та, більше того, аспекті міжособистісної взаємодії через дистанційну взаємодію. Для більш чіткого розуміння позначених спрямованостей відеокomпонента медіаосвіти розглянемо таку діяльність в американських університетах, для чого нами були обрані Університет штату Північна Кароліна (North Carolina State University) та Техаський християнський університет (Texas Christian University).

Практичне застосування відеокomпонента медіаосвіти в процесі прямої та зворотної акультурації чітко простежується в Університеті штату Північна Кароліна, а саме в межах діяльності *Офісу глобальної взаємодії (Office of Global Engagement)*, який організовує захід «Серія глобальних фільмів» (*Global Film Series*), що є ініціативою, яка дозволяє проводити демонстрацію фільмів міжнародного формату для викладачів та співробітників кампусу. Фільми, які відбираються для ініціативи «Серія глобальних фільмів», мають яскраво виражене соціальне значення, в рамках чого порушуються питання життя та міжособистісної взаємодії в сучасних суспільствах, що є актуальним і для іноземних студентів (див. додаток Т.4). Фільми, що демонструються в рамках цієї ініціативи, є художніми, відповідно, належать до першої спрямованості відеоконтенту для проведення прямої та зворотної акультурації. Власне формування акультураційних навичок відбувається внаслідок надання можливості обговорення переглянутого фільму, що дозволяє не лише порушити питання соціального плану, а й провести певний розвиток комунікаційних та міжособистісних навичок, що є важливим для іноземних студентів у випадку необхідності коригування своїх соціокультурних уявлень. У результаті можемо відзначити наявність умов для виконання прямої (іноземні студенти мають можливість проведення комунікаційного контакту з представниками країни, яка

приймає, що дозволяє формувати лінгвокультурні шаблони, які є необхідною умовою здатності проводити міжособистісну взаємодію) та зворотної (місцеві студенти отримують можливість обговорити соціальні аспекти, позначені в переглянутому фільмі) акультурації в рамках цієї програми. Розглянемо сутність її діяльності докладніше.

Часто представлені в програмі фільми зняті іноземною мовою (саме тому демонструються з використанням англійських субтитрів – текстового компонента медіаосвіти; а це, своєю чергою, безпосередньо впливає на лінгвістичну підготовку іноземних студентів), що ще більшою мірою є частиною процесу зворотної акультурації.

У підсумку, фільм може мати не тільки акультураційне, а й освітнє значення, оскільки сприяє підвищенню комунікаційної компетентності [1768], що також підтверджено висновками таких дослідників, як С. Сарі (S. Sari) та Д. Амінатун (D. Aminatun), що «перегляд фільмів покращує знання англійської мови» [1735, с. 17].

Наявність в університеті студентів з Японії та демонстрація фільмів виробництва Японії чи про Японію є елементом зворотної акультурації, у рамках чого місцеві студенти отримують можливість не лише знайомитися з кінематографічним визначенням певних соціальних та міжособистісних проблем, але й розглядати їх за результатами перегляду з представниками цих країн. Такий підхід дозволить з'ясувати, що з показаного є дещо гіпертрофованим, а що дійсно актуально для певного соціуму.

Так, у межах програми «Серія глобальних фільмів» 17 вересня 2019 року проведено демонстрацію аргентинського фільму «Китайська казка» (*Un Cuento Chino, 2011*) [1230], що показує всі драматичні та комічні елементи «труднощів перекладу», коли за наявності мовного бар'єра вибудовується певна подібність взаємин. Відзначимо значущість цього фільму для виконання зворотної акультурації у зв'язку з тим, що місцеві студенти університетів також можуть стикатися з міжособистісними ситуаціями, коли комунікаційний контакт не

вибудовується в необхідному форматі, що потребує коригувальних заходів. Наявність комедійних елементів у фільмі демонструє необхідність зменшення впливу психологічного компонента за відсутності успішності комунікації та легшого поведінкового ставлення до подібних проблем. Відповідно, цей фільм може бути рекомендований студентам країни, що приймає, для формування в них можливості встановлення міжособистісного зв'язку з іноземними студентами навіть у випадку відсутності якісної комунікаційної взаємодії.

Соціокультурний аспект акультураційних заходів можна простежити в показі фільму турецького виробництва «Айла: донька війни» (*Ayla: the Daughter of War, 2017*) [1134], який відбувся 22 жовтня 2019 року. У кінострічці, що ґрунтується на реальних подіях, через історичну основу демонструються особливості взаємин представників різних культур – військового та врятованої ним корейської дівчинки. Але в результаті справжнім випробуванням стає не наявність культурного та мовного бар'єрів, а соціальний аспект – порушується питання правильності дій соціуму щодо представників інших країн у певних ситуаціях. Крім того, знову крізь оповідання проходить посил про мінімізацію значення мовного бар'єра для вибудовування міжкультурної взаємодії. Звичайно, це не є показником відмови від проведення повноцінної лінгвістичної підготовки іноземних студентів, але свідчить про важливість конструювання міжособистісних зв'язків із представниками інших культурних груп (іноземними студентами) навіть у разі недостатнього рівня розуміння опонентами один одного на рівні комунікації, для чого можуть бути застосовані, зокрема, невербальні засоби.

Окрім можливості обговорення цих питань після перегляду фільму, захід також включав гастрономічний елемент соціокультурної підготовки, який представлений можливістю продегустувати страви турецької кухні.

Отже, перша спрямованість відеоконтенту медіаосвіти представлена художніми та документальними фільмами, що мають професійну основу. Їх демонстрація в рамках проєкту «Серія глобальних фільмів» має метою озвучення

проблематики міжособистісної взаємодії і всередині колективу, і в соціальному середовищі, важливості проведення особистісних трансформаційних змін, що є важливим елементом при вибудовуванні контактів з іноземними студентами (зворотна акультурація) та представниками країни, що приймає (пряма акультурація).

Проте, як було зазначено раніше, відеокomпонент медіаосвіти має також іншу спрямованість, що характеризується аматорським контентом. Прикладом такої спрямованості може бути ініціатива «*Один студент – один голос*» (*One Student One Voice*), яку проводить Техаський християнський університет (Texas Christian University). Програма спрямована на іноземних студентів кампусу, а також місцевих студентів, які працюють в *Офісі з надання міжнародних послуг* (*Office of International Services*). Метою відеороликів (тривалістю кілька хвилин) є демонстрація життя студента під час карантинних заходів, що спрямоване на об'єднання спільноти іноземних та місцевих студентів під час відсутності можливості проведення повноцінного міжособистісного контакту [885; 1274; 1381; 1416; 1763]. Ця ініціатива сприяє формуванню міжособистісного розуміння між студентами, демонструє, що глобальні виклики впливають і на іноземних, і на студентів країни, що приймає.

Отже, відеокomпонент медіаосвіти має двоспрямовану структуру, яка характеризується художніми / документальними фільмами та аматорськими відеороликами, які можуть бути змінені в акультураційній підготовці практичного характеру. У зв'язку з тим, що акультурація може бути спрямована і на іноземних, і місцевих студентів, які також повинні бути адаптовані до потенційної взаємодії з представниками інших соціокультурних груп, нами були виділені напрями прямої та зворотної акультурації.

Розглянутий досвід Університету штату Північна Кароліна (North Carolina State University) дозволяє стверджувати, що медіакomпонент у цьому закладі освіти застосовується при демонстрації художніх / документальних фільмів

іноземним та місцевим студентам. У підсумку, такий вид акультураційної підготовки дозволяє:

1. Провести дискусійні заходи після перегляду фільму, у рамках яких можуть бути розглянуті соціокультурно значущі питання всіма учасниками цієї медіаініціативи. У підсумку, виникає можливість подолання (корекції) стереотипних уявлень з обох сторін (іноземних та місцевих студентів) через комунікаційне міжособистісне спілкування.

2. Фільми, які демонструються в рамках програми «Серія глобальних фільмів», мають різний жанровий складник, однак об'єднані єдиною основою, а саме особливостями міжособистісного спілкування та вирішенням соціальних проблем. Ці питання є актуальними при взаємодії іноземних та місцевих студентів, ураховуючи, що така взаємодія (між представниками різних соціокультурних та лінгвістичних груп) узгоджується з проблемними ситуаціями культурного шоку. Тому демонстрація фільмів саме такої тематики та подальшого обговорення потенційних проблем має яскраво виражений психолого-поведінковий ефект, що дозволяє (в реальних проблемних ситуаціях) запобігти негативному розвитку процесу взаємодії.

3. У зв'язку з тим, що фільми програми «Серія глобальних фільмів» часто є не англійськими, вони супроводжуються субтитрами. Якщо врахувати, що на японських фільмах можуть бути присутні студенти з Японії, на показі турецьких – студенти з Туреччини тощо, можна говорити про наявність лінгвістичного аспекту відеокomпонента медіаосвіти, в рамках чого перегляд фільму рідною для іноземного студента мовою може бути дубльований англійською. Відповідно, у такому випадку виникають одночасно два компоненти медіаосвіти – відео та текстовий, які здатні формувати навички міжособистісної взаємодії, що включає соціокультурні та лінгвістичні елементи. Крім того, обговорення певних питань після перегляду фільму також має лінгвістичне значення, бо участь в обговоренні в умовах непередбаченої ситуації сприяє подоланню мовного бар'єра.

Щодо аматорського напрямку відеокomпонента медіаосвіти прикладом його застосування обрана програма «Один студент – один голос» у Техаському християнському університеті (Texas Christian University). Її значення для проведення заходів з прямої та зворотної акультурації засновано на:

1. Можливості представлення іноземного / місцевого студента в якості елемента академічної спільноти університету за допомогою створення відеороликів, що демонструють, як студент переживає період карантинних заходів, що сприяє об'єднанню кампусу (під час подолання певної ситуації).

2. Вибудовуванні міжособистісних контактів між студентами в умовах необхідності віддаленого навчання для мінімізації втрат комунікаційної взаємодії в умовах наукового або соціального колективу.

Отже, відеокomпонент медіаосвіти може бути застосовано при акультураційній підготовці іноземних студентів та студентів країни, що приймає; розвитку здібностей подолання мовних та міжкультурних бар'єрів; неможливості безпосереднього контакту з опонентами (для чого можуть бути застосовані дистанційні засоби передачі відеоконтенту); формуванні лінгвістичних навичок та подоланні соціокультурних упереджень. У зв'язку з цим постає питання, які фільми можна використовувати як демонстрацію іноземним студентам для формування в них загального розуміння історико-культурних подій та соціальних перетворень, що змінили культурний складник? Проаналізувавши програми закладів освіти США, спрямованих на практичне використання відеокomпонента медіаосвіти, можемо виділити такі кінематографічні твори, розділені нами на три напрями: *історико-культурний* (фільми, які мають прямий або непрямий зв'язок з історичними подіями і впливають на трансформаційні зміни в культурній свідомості громадян), *соціальний* (безпосередньо пов'язаний з проблемами суспільства та спробами продемонструвати можливі шляхи вирішення тих чи тих проблем), *культурний* (що має вплив на суспільство більшою мірою у культурологічному плані, ніж у питанні переосмислення історичних подій) (див. додаток Т.5).

Проаналізувавши досвід адаптаційної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти США, доходимо висновку щодо активного впровадження методу демонстрації відеоконтенту, що призводить до:

1) становлення в іноземних студентів критичного мислення в питаннях лінгвістичних та культурних відмінностей. Своєю чергою, уміння проводити аналіз та синтез спеціалізовано спрямованого відеоматеріалу дозволить знизити негативний вплив культурного шоку на особистість студента у зв'язку з тим, що він буде здатен виявляти відмінні лінгвокультурні характеристики, що сприятиме запобіганню їх проявів у якості «шочових»;

2) формування здатності використання іноземними студентами виявлених лінгвокультурних шаблонів безпосередньо у своїй практичній міжособистісній діяльності, головним елементом якої можна визначити комунікацію;

3) організації в закладах освіти заходів, спрямованих на демонстрацію кінофільмів, створених у тих державах, студенти яких є найбільш представленими в університеті або коледжі. Важливим компонентом розвитку комунікаційних навичок можна також назвати обговорення переглянутих фільмів з місцевими студентами, що дозволить посилити закріплення лінгвокультурних шаблонів у іноземних студентів і провести «зворотну акультурацію», у межах якої американські студенти також отримують можливість адаптації до лінгвокультурних особливостей студентів з певних країн;

4) демонстрації американських фільмів іноземним студентам, що спрямовано на проведення «прямої акультурації», яка передбачає залучення представника іншого соціокультурного та лінгвістичного середовища до умов американського соціуму;

5) застосування відеоконтенту двох видів, а саме: соціокультурно спрямованого (який характеризується фільмами, що порушують гострі соціальні моменти американського суспільства, а також демонструють культурні особливості в різних напрямках: традиції, свята, спорт тощо) та професійно спрямованого (має спеціалізовану наповненість, що включає професійну лексику).

У підсумку, використання відеоконтенту медіаосвіти за допомогою окреслених заходів сприятиме подоланню впливу культурного шоку, що дозволяє нам удосконалити таблицю «Характеристика поняття «культурний шок» зарубіжними науковцями» (див. додаток Б), згідно з особливостями використання медіаосвіти для подолання цього феномену (див. додаток Т.6).

Отже, використання відеоконтенту в адаптаційному процесі сприяє розвитку в іноземних студентів соціокультурних та лінгвістичних компетенцій у зв'язку з отриманням великої кількості інформаційного складника і призводить до формування необхідних комунікаційних, а також культурно спрямованих одиниць, важливих для проведення ефективної міжособистісної взаємодії.

У зв'язку з тим, що глобалізаційні процеси сучасного світу призводять до виникнення процесу інтернаціоналізації освіти, що включає також збільшення кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти різних країн, недостатньо якісна вимова та інтонація можуть знизити адаптаційний потенціал іноземного студента, а слово, вимовлене в неправильній інтонації, або помилково вживаний звук, – призвести до того, що одержувач інформації невірно зрозуміє сказане; проблема комунікаційного спрямування є однією з найактуальніших саме для іноземних студентів, більшість з яких не мають необхідних навичок міжособистісної взаємодії за допомогою англійської мови. Тому для таких студентів актуальним методом медіаосвіти можна вважати проведення аудіювання або просто регулярне прослуховування аудіозаписів мовою, що вивчається. На перший погляд можна припустити, що використання **аудіоконтенту** є складовою частиною перегляду відеоконтенту, тому що ці елементи використовуються спільно, проте перевага аудіоосвітньої діяльності полягає в можливості повторного прослуховування запису (що проблематично виконати при публічній демонстрації фільмів при використанні відеозасобів медіаосвіти). Зазначимо, що можливість прослуховування аудіозапису кілька разів є індивідуальним процесом, при якому студент має можливість повторного прослуховування тієї частини запису, яка не була якісно розпізнана; так і зміни

швидкості відтворення (що передбачає можливість уповільнення запису для підвищення рівня розпізнання слів). Важливо розуміти, що таке визначення актуально тільки в разі індивідуального прослуховування запису, що (у випадку з аудіоформатом) є найбільш поширеною формою відтворення. Прикладом є програма «Ідеальний тон» (Tone Perfect) Центру азіатських досліджень (Asian Studies Center) Університету штату Мічиган (Michigan State University) (див. додаток Т.7).

Своєю чергою, Д. Нунен (D. Nunan) [1576] доходить висновку щодо фундаментального значення аудіювання та прослуховування записів аудіоформату. Так, згідно з висновками дослідника, подальше навчання особистості не може відбуватися без розуміння основних вхідних даних, тому слухання є основою для подальшого процесу говоріння. Отже, іноземні студенти потребують соціально-педагогічного супроводу, що включає адаптаційну тріаду – підготовку культурного, лінгвістичного та соціально-психологічного характеру. Кінцевою метою лінгвістичного напрямку є здатність іноземного студента проводити комунікаційну, письмову діяльність, а також володіти навичками читання іноземною мовою, використовуючи необхідні лінгвокультурні шаблони залежно від ситуації. Тому на основі висновків Д. Нунена (D. Nunan) можна стверджувати, що якщо аудіювання або прослуховування записів сприяє розвитку навичок говоріння, а розуміння вхідних даних можна розцінювати як одержання знань про доцільність використання тих чи тих лінгвокультурних шаблонів під час проведення комунікаційного процесу, у такому випадку аудіоформат можна розцінювати в якості фундаментального елемента при використанні медіазасобів у соціально-педагогічному супроводі іноземного студента. У якості прикладу схарактеризуємо у додатку Т.8 курси Університету східного Мічигану (Eastern Michigan University), де застосовуються аудіозасоби в напрямках підготовки «аудіювання» та «говоріння» (див. додаток Т.8).

Аудіокомпонент медіаосвіти може включати, окрім аудіювання та розвитку мовних аспектів, формування лінгвокультурних шаблонів при використанні

музичного контенту. Якщо розглядати аудіокомпонент у такій якості, то необхідно виділити програму, що діє в Бостонському коледжі (Boston College), а саме «Нові онлайн-аудіо серії» (*New Online Audio Series*) від Ірландського музичного архіву (Irish Music Archives) [1565], яка надає можливість ознайомитися з рідкісними аудіозаписами ірландської музики 1950 – 1960-х років. Зазначимо, що ірландська музика істотно вплинула на культуру Нью-Йорка на початку ХХ століття. Тому ця програма має яскраво виражену культурну спрямованість, що дозволяє ознайомитися із записами, що мають історичне та соціокультурне значення, що дозволить сформувати шаблони культурного характеру, які згодом дозволять успішніше зрозуміти культуру країни, яка приймає, і, відповідно, виконувати більш ефективну міжособистісну взаємодію академічного та соціального характеру.

Важливість аудіоформату в освітньому процесі підтверджено також висновками такого дослідника, як Дж. Бойл (J. Boyle) [1005], згідно з якими, слухання необхідно розглядати як окрему навичку, тому що цей процес не є цілком спонтанним та таким, що існує окремо від освітньої системи. Отже, необхідність включення аудіювання до аудиторних занять [1028; 1375; 1701; 1826], а також психологічні дослідження цього процесу сприяли розумінню складності для особистості сформувати лінгвокультурні шаблони безпосередньо при комунікаційному контакті, що сприяло виділенню слухання (або аудіювання) в окремий лінгвістичний напрям, поряд з читанням, говорінням, письмовою діяльністю та вивченням лексики. Прикладом застосування аудіоформату у навчальному процесі слугують курси, присвячені вивченню стратегічно важливих мов Центру мовних досліджень (Center for Language Studies) Браунського університету (Brown University) (див. додаток Т.9).

Розвиток навичок слухання та сприйняття на слух є, згідно з такою ученою, як Г. Байрнес (H. Byrnes) [1029], складною діяльністю, що сприяє вирішенню проблем, які виникають. Щодо іноземних студентів, такого роду проблеми можуть характеризуватися соціокультурним та комунікативним аспектом.

Комунікативний напрям може бути поділений на певні складники, наприклад, уміння розпізнавати мовні елементи частини (групи дієслів). Водночас, аудіоскладник медіаосвіти має сприяти [1056]:

- формуванню вмінь розрізнення інтонаційних аспектів досліджуваної мови (тобто висновок підтверджує позначений нами феномен лінгвокультурних шаблонів, застосування яких у режимі реального часу є одним з найбільш важливих завдань іноземного студента);
- сприйняттю повідомлення усного характеру (що передбачає вміння вловити інтонаційні ефекти, що можуть сигналізувати про сутнісний контекст висловлювання опонента);
- утриманню повідомлення (так, на відміну від письмової діяльності, усна комунікація вимагає вміння не тільки зрозуміти сутність сказаного, визначити інтонаційні передумови, але й утримати в пам'яті всі названі чинники під час аналітичного процесу, коли відбувається вибір правильної стратегії подальшої розмови та визначення найбільш актуального шаблону);
- розумінню змісту отриманого повідомлення (що відбувається після успішно проведеного аналізу).

У зв'язку з цим В. Ріверс (V. Rivers) [1705] зазначає основну мету розвитку навичок слухання за допомогою використання аудіозасобів, що полягає у створенні слухової пам'яті, спрямованої на збереження оброблених елементів. Отже, іноземні студенти, використовуючи аудіозасоби в процесі адаптаційної діяльності, мають змогу більш ефективно пройти період становлення слухової пам'яті, що і є основним сховищем лінгвокультурних шаблонів, які в подальшому необхідно використовувати при безпосередньому міжособистісному контакті [1031]. В іншому випадку, при відсутності можливості обробляти отриманий інформаційно-культурний матеріал особистість не буде здатна достатньою мірою сформувати і, відповідно, використовувати шаблони, що негативно позначиться на академічній та соціальній діяльності.

Незважаючи на те, що, як стверджують Б. Сноу (B. Snow) та К. Перкінс (K. Perkins) [1785], аудіювання є складноструктурованим процесом, що включає необхідність розуміння іноземним студентом фонологічних, лексичних, граматичних, ідеологічних особливостей, а також продуктивних чинників, які актуальні тільки для комунікативної діяльності (такі як: швидкість мовлення, інтонація, вимова, створювані паузи, коливання звукового ряду тощо); саме аудіювання є ключовим чинником можливості проведення міжособистісної взаємодії в іншокультурному середовищі. Отже, не маючи навичок аудіювання, іноземний студент не буде здатний вибудувати правильну відповідь або зрозуміти, якої дії (практичного чи інтелектуального характеру) від нього очікують. Відповідно, і процес соціально-педагогічного супроводу, і, згідно з висновками такого дослідника, як М. Рост (M. Rost) [1714], академічна діяльність не зможе бути повноцінною. Тому використання аудіозасобів є актуальним для закладів вищої освіти при роботі з іноземними студентами.

Ще одним прикладом використання аудіозасобів у освітньому процесі ЗВО США можна вважати програму «Активізація» (*StepUp*) [1796] Ліхайського університету (Lehigh University), що включає проведення (зокрема, індивідуальних) занять, спрямованих на забезпечення всебічного навчання англійської мови та культурних особливостей Сполучених Штатів. Сесії програми проходять у весняний та осінній періоди та складаються з аудіювання, говоріння, проведення дискусій, навчання основ правильної вимови. Згідно з розкладом програми (див. додаток У.1), заняття з розвитку навичок аудіювання та говоріння проходять з понеділка по четвер з 10.45 до 12.00; проведення дискусій – з понеділка по четвер з 13.00 до 14.30; семінар з підвищення якості вимови – у вівторок та четвер з 14.40 до 16.10.

У цьому аспекті важливою є також діяльність Міжнародного центру академічної та професійної англійської мови (International Center for Academic and Professional English (ICAPE)) при Ліхайському університеті (див. додаток У.2).

Отже, аудіозасоби відіграють важливу роль у процесі підготовки іноземного студента до академічної та соціокультурної діяльності в країні перебування. Проведений нами аналіз наукових джерел та практики застосування аудіозасобів у підготовчому процесі закладів вищої освіти США дозволяє визначити основні напрями функціонування системи навчання з використанням аудіозасобів, а саме:

1. Використання в підготовчому процесі електронної бази, що дозволяє іноземним студентам, які вивчають мову країни перебування, підвищувати якість своєї вимови та інтонації.

2. Застосування аудіозасобів для:

2.1. Розвитку навичок аудіювання, що дозволяє проводити ефективну міжособистісну взаємодію у зв'язку з правильним розумінням опонента.

2.2. Ознайомлення з культурними особливостями країни перебування при прослуховуванні аудіозаписів культурно спрямованого тематичного характеру.

3. Надання можливості іноземним студентам робити аудіозаписи лекційного матеріалу для їх подальшого прослуховування в неформальній обстановці.

Загалом розвиток системи інтернаціоналізації освіти поставив також питання про інші методи, які необхідно застосовувати в умовах проведення адаптаційного процесу для запобігання негативним наслідкам культурного шоку. Зазначимо, що перебування в країні навчання вимагає від іноземних студентів умінь трансформувати текст в інформацію, що враховує наявні соціокультурні особливості. Тому в процесі медіаосвіти важливим компонентом є **текстовий** (який може надавати інформацію при її прочитанні особистістю).

Дослідженням текстового напрямку медіаосвіти приділяли увагу у своїх працях, такі дослідники, як, П. Бернс (P. Burns), Б. Рое (B. Roe) та Е. Росс (E. Ross) [1025], які окреслили вісім основних аспектів, що визначають значущість процесу читання. Ми вважаємо можливим з'єднати ці положення з вимогами до іноземних студентів, серед яких:

- *сенсорний аспект* – зазначає, що іноземний студент повинен володіти вмінням сприйняття тих символів, знаків і літер, які необхідно інтерпретувати при

проведенні процесу читання матеріалу. Відповідно, для досягнення цього важливо знати, принаймні, основні правила читання іноземною мовою, що дозволить адекватно оцінювати текстові символи;

- аспект *сприйняття* визначає недостатність розуміння прямого значення текстового символу. Для ефективної акультурації іноземний студент повинен уміти інтерпретувати інформаційний складник залежно від соціокультурних особливостей країни, у якій проходить навчання;

- аспект *послідовності* передбачає наявність у студента вміння вибудовувати логічну та граматичну послідовність при читанні та інтерпретації отриманої текстової інформації;

- аспект *асоціації* спрямований на здатність не тільки проводити інтерпретацію прочитаного, але й розуміти безпосереднє значення наведених слів у контексті певного соціокультурного середовища;

- *емпіричний* аспект передбачає вміння іноземного студента проводити інтерпретацію прочитаної інформації з використанням наявного соціокультурного досвіду, що дозволяє використовувати не теоретичні положення (що описують правильну систему отримання інформації з матеріалу текстового характеру), а наявний практичний досвід (що дозволяє використовувати наявні лінгвокультурні шаблони не тільки в комунікаційній, але й у текстово-інтерпретаційній діяльності);

- аспект *навчання* спрямований на вилучення з пам'яті раніше отриманих соціокультурних знань, що допоможуть якісно трансформувати інформацію, проте, на відміну від емпіричного аспекту, передбачає використання нових підходів та ідей, які можуть бути практично застосовані іноземним студентом, не маючи при цьому теоретичної основи. Інакше кажучи, передбачає створення іноземним студентом власних методів інтерпретації текстової інформації;

- *розумовий* аспект характеризується вмінням іноземного студента виконувати аналітичні дії з прочитаної та інтерпретованої текстової інформації,

що дозволить зробити певні особистісні висновки, оцінити матеріал і, згодом, обговорити його, що створює взаємозв'язок «*текстова інформація – комунікаційна діяльність*»;

- аспект *афекту* спрямований на можливість наявності особистих цілей іноземного студента, що сприятиме читанню конкретного матеріалу або формуванню ставлення студента до тексту, який необхідно прочитати, наприклад, такого роду ставлення може сформуватися при навчанні іноземної мови, що вимагає, зокрема, читання матеріалів мовою, що вивчається. У підсумку, ще до початку процесу отримання текстової інформації особистість здатна створити розуміння мети, яку необхідно виконати за допомогою процесу читання. Відповідно, процес буде мати не розважальний, а безпосередньо освітній характер, що дозволить в іншому плані інтерпретувати та аналізувати одержувану інформацію.

Узагалі проблемі ефективності використання текстового елемента при викладанні іноземної мови та розвитку лінгвокультурних навичок іноземних студентів були присвячені праці таких вчених, як-от: Ю. Британ [101] (використання інтернет-технологій задля розвитку читацької компетенції), У. Рафлі (W. Ruphley), Т. Блер (T. Blair) та У. Ніколз (W. Nichols) [1718, с. 125–138] (надання правил, що допоможуть у ефективності використання читання як безпосереднього аспекту навчання), Е. Бернхардт (E. Bernhardt) [978], К. Кода (K. Koda) [1423], К. Лемс (K. Lems), Л. Міллер (L. Miller), Т. Соро (T. Soro) [1463] (значення читання в процесі навчання іноземної мови), Дж. Хедкок (J. Hedgcock) та Д. Ферріс (D. Ferris) [1291] (значення читання в навчанні студентів та в роботі викладачів), М. Ко (M. Ko) [1422] (розробка стратегій для правильної побудови процесу використання читання в навчальній діяльності та мотивування студентів до читання), Ч. Нутел (Ch. Nuttall), Ч. Алдерсон (Ch. Alderson) [1577] (розвиток навичок читання при вивченні іноземної мови), Е. Факіті (A. Phakiti) [1645] (дослідження теоретичних та практичних чинників використання методу читання при вивченні іноземної мови), М. Кредатусова (M. Kredátusová) [1431] (позитивні

аспекти від використання методу читання при вивченні іноземної мови), Й. Саїто (Y. Saito), Е. Горвітс (E. Horwitz), Т. Гарза (T. Garza) [1724] (негативні прояви при використанні методу читання у вивченні іноземної мови).

Приклад розвитку лінгвокультурних шаблонів із застосуванням текстового компонента розглянемо з прикладу Університету штату Мічиган (Michigan State University), у якому в рамках ініціативи «*Міжнародні дослідження та програми*» (*International Studies & Programs*) проводяться засідання «*Книжкового клубу*» (*Book Club*), під час яких відбувається обговорення літературних творів різних жанрів [1553]. Отже, саме розмаїття тематичного складника відіграє важливу роль у розвитку лінгвокультурних шаблонів, які повинні забезпечувати здатність особистості виконувати дискусійні функції в різних тематичних напрямках. Крім того, враховуючи те, що книги, що мають обговорюватися, студентам рекомендується прочитати до заходу – сприяє можливості осмислити особисте ставлення до твору та підготуватися до дискусії. Тобто в такому разі іноземний студент отримує можливість тренування своїх комунікаційних навичок поза спонтанними ситуаціями. Згодом, коли здатність дискутувати і, відповідно, в автоматичному режимі застосовувати лінгвокультурні шаблони отримає розвиток, попередня підготовка вже не буде необхідною.

Сучасна система адаптаційної підготовки іноземного студента повинна складатися з формування відповідних навичок лінгвістичного та соціокультурного спрямування, що потребує використання різних методів акультурації. У такому випадку читання характеризується можливістю формувати навички розпізнавання підсумкового результату взаємодії між символами графічного плану та соціокультурними нормами країни перебування.

Загалом проблемі ефективності використання текстового елемента при викладанні іноземної мови та розвитку лінгвокультурних навичок іноземних студентів були присвячені праці таких дослідників, як У. Рафлі (W. Rumphley), Т. Блер (T. Blair), У. Ніколз (W. Nichols) [1718] (надання правил, що допоможуть у ефективності використання читання як безпосереднього аспекту навчання);

Е. Бернхардт (E. Bernhardt) [978], К. Кода (K. Koda) [1423], К. Лемс (K. Lems), Л. Міллер (L. Miller), Т. Соро (T. Soro) [1463] (значення читання в процесі навчання іноземної мови); Дж. Хедкок (J. Hedgcock), Д. Ферріс (D. Ferris) [1291] (значення читання в навчанні студентів та в роботі викладачів); М. Ко (M. Ko) [1422] (розробка стратегій для правильної побудови процесу використання читання в навчальній діяльності та мотивування студентів до читання); Ч. Нутел (Ch. Nuttall), Ч. Алдерсон (Ch. Alderson) [1577] (розвиток навичок читання при вивченні іноземної мови); Е. Факіті (A. Phakiti) [1645] (дослідження теоретичних та практичних чинників використання методу читання при вивченні іноземної мови); М. Кредатусова (M. Kredátusová) [1431] (позитивні аспекти від використання методу читання при вивченні іноземної мови) Ї. Саїто (Y. Saito), Е. Горвітс (E. Horwitz), Т. Гарза (T. Garza) [1724] (негативні прояви при використанні методу читання у вивченні іноземної мови); С. Сімонс (S. Simons), Т. Смітс (T. Smits) [1769] (використання читання як міжмовного методу отримання текстової інформації). Практика застосування текстового елементу простежується у діяльності книжкового клубу ISPY [1364], який діє при Офісі для міжнародних студентів та вчених Єльського університету (Yale University) (див. додаток У.3).

При розвитку навичок розуміння тексту необхідно розглядати читання як процес та продукт. Так, згідно з Т. Будіхарсо (T. Budiharso), «процесом є дія, що призводить до кінцевої мети, після проходження необхідних етапів» [1021, с. 193]. Своєю чергою, продукт визначається як використання аспектів, притаманних процесу послідовності, що є необхідним для ефективного результату. Отже, продукт читання повинен бути практично використаний у рамках процесу цієї діяльності, що дозволить досягти поставленої мети, у разі адаптації іноземних студентів – формування соціокультурних навичок. Але необхідно розуміти, що читання не може відбуватися без розуміння одержуваної інформації, що, своєю чергою, вимагає застосування принаймні базових лінгвокультурних шаблонів, що допоможуть зрозуміти сутнісний зміст

прочитаного, а саме вловити культурологічний підтекст, який вимагає більш глибокого розуміння прочитаного, до того ж у реальному часі, тому що додаткові аналітичні дії, спрямовані на виявлення прихованого сенсу текстової інформації, вимагають додаткового часу, що уповільнить загальний адаптаційний процес.

Прикладом програми, що навчає розуміти прочитаний матеріал, є «Швидке читання та навчання навичок» (*Speed Reading and Study Skills*), яка проводиться Відділом професійних та безперервних досліджень Делаверського університету (*University of Delaware's Division of Professional and Continuing Studies*) у співпраці з Інститутом розвитку читання (*Institute of Reading Development*) [1789]. Програма складається з двох сесій вихідними днями з 9.00 до 12.00 або з 13.00 до 14.00 і спрямована на вивчення методів не тільки швидкісного читання, але, що важливо, стратегії розуміння прочитаного, підтримки необхідного рівня концентрації та уваги під час отримання текстової інформації від будь-якого джерела (від художньої літератури до публіцистики). Студенти, що пройшли курс, удосконалять свій підхід до читання, який повинен трансформуватися залежно від типу текстового матеріалу, а також поставленої мети читання. Отже, отримання текстової інформації має спиратися на відповідні особистісні стратегії, видозмінювані залежно від матеріалу, що використовується для читання; а також на висхідні, низхідні та інтерактивні стратегії (див. додатки У.4; У.5).

Крім того, участь у книжковому клубі сприяє формуванню і прямої, і зворотної акультурації, коли представники країни, яка приймає, знайомляться з лінгвістичними і культурними особливостями іноземних студентів. Як приклад виділимо «Японський книжковий клуб» (*Japanese Book Club*), який діє на базі проєкту «Дослідження східної Азії» (*East Asian Studies*) у Браунському університеті (*Brown University*) [1378].

У підсумку, констатуємо, що інтерактивна стратегія є найбільш ефективною, тому що передбачає використання різних підходів роботи з текстом, що мінімізує ймовірність помилки (на відміну від стратегій, які використовують один напрям – трактування або прогнозування). Тому іноземний студент та

консультаційні центри, що організують його адаптаційну підготовку, повинні прагнути до формування навичок практичного застосування саме інтерактивної стратегії для виявлення соціокультурних чинників при роботі з текстовою інформацією.

Отже, проведені дослідження практичного застосування методу читання при адаптаційній підготовці лінгвокультурних елементів у іноземного студента у ЗВО США свідчать, що:

1. Читання художніх творів мовою, що вивчається, сприяє отриманню інформації щодо культури країни, яка приймає, а також проведення діяльності мовного характеру під час обговорення прочитаного, що безпосередньо впливає на розвиток лінгвокультурних шаблонів.

2. Навички читання повинні включати спроможність студента трансформувати свою стратегію читання іншомовного тексту залежно від мети цього процесу та характеру матеріалу.

3. Процес читання повинен ґрунтуватися на висхідних (спрямованих на перетворення текстових символів на смислові форми, що можуть бути трактовані особистістю) та низхідних (що забезпечують ефект прогнозування під час читання) стратегіях, які на кінцевому етапі модернізації можуть перетворюватися на стратегії інтерактивного типу.

Іноземні студенти є важливою складовою частиною сучасної освітньої системи Сполучених Штатів Америки. Відповідно, процес збільшення кількості абітурієнтів ставить питання їхньої ефективної соціалізації до нових для них академічних та соціокультурних умов. Для цього університети та коледжі США використовують, як зазначено раніше, акультураційну тріаду, що складається з лінгвістичної, соціально-культурної та соціально-психологічної адаптації. Кожен з перерахованих елементів включає певні підготовчі програми практичного спрямування, коли іноземний студент бере безпосередню участь у їхній діяльності. Медіаосвіта іноземних студентів складається з відео- та аудіоскладників, а також матеріалів текстового формату. Незважаючи на те, що

всі вони можуть бути застосовані окремо, їх використання в єдиному форматі, у період адаптаційної підготовки іноземного студента (тобто при застосуванні акультураційної тріади), буде мати більш результативний ефект. Для цього необхідне використання сучасних **інформаційно-мультимедійних** технологій, що дозволяють поєднувати відео-, аудіо-, текстові матеріали в якості навчального та акультураційного засобу для іноземних студентів. Розглянемо причини, виділені В. Зайцевим та К. Бабко, які перешкоджають активному використанню інтернет-засобів медіаосвіти [263]:

- потреба в потужних технічних засобах для можливості якісного відтворення контенту;
- відсутність прагнення викладача (у разі іноземних студентів – консультанта) в застосуванні комп'ютерних засобів у практичній діяльності;
- відсутність систем, які б сприяли створенню єдиного сховища необхідної інформації за всіма навчальними модулями;
- відсутність можливості підключення до Інтернету й недостатня компетентність у питаннях володіння навичками ІКТ.

Отже, окреслені чинники демонструють наявність у сучасній освітній системі умов для застосування медіаосвіти в практичному плані, що простежується в активному розвитку освітніх платформ.

У зв'язку з тим, що сучасний освітній простір активно впроваджує компонент, пов'язаний з інтернет-технологіями, це дозволяє об'єднати зазначені вище компоненти в єдиному електронному сховищі та надати доступ до них у віддаленому форматі.

Інтернет-технології, згідно з висновками таких дослідників, як М. Бонд (M. Bond) та С. Беденлір (S. Bedenlier) [1000], усе більш активно впроваджуються в освітній процес закладів освіти та стають його невід'ємною частиною. Окремо виділимо висновки таких учених, як О. Оmodара (O. Omodara) та Е. Еду (E. Adu), які вказують, що комп'ютерні технології «не можна визначати як медіа» [1588, с. 48] у зв'язку з тим, що програми, які застосовуються в комп'ютерах, не

обмежені певним видом діяльності. Проте ми вважаємо це твердження не цілком коректним. З одного боку, дійсно, комп'ютерні та інтернет-технології застосовуються лише для можливості відображення та відтворення інших медіакомпонентів: відео, аудіо та текстового і не є, на перший погляд, компонентом із самостійною характеристикою. Але виникає питання: надання віддаленого доступу до різних медіаархівів чи не можна назвати характеристикою цього компонента? Зазначимо також, що комп'ютерні та інтернет-технології дозволяють організувати дистанційні заходи, спрямовані на активне застосування інших компонентів медіаосвіти та не вимагають, за твердженням таких дослідників, як Г. Мелліон мол. (H. Mellieon, Jr.) та П. Робінсон (P. Robinson) [1523], від студентів одночасного перебування в одному приміщенні з викладачем. До того ж, якщо ми розглянемо практичне використання інших компонентів, ми зможемо простежити важливу закономірність – що вони також сприяють розбудові взаємозв'язку між компонентами (відеокомпонент складається з відео- та аудіоскладників; текстовий може включати аудіоскладник (наприклад, аудіокниги)). Тому робимо висновок, що комп'ютерні та інтернет-технології можна вважати компонентом медіаосвіти, що забезпечує доступ до інших компонентів та сприяє розвитку в іноземного студента необхідних навичок у період адаптаційного процесу. Не варто забувати, що інтернет-компонент перебуває в процесі активного розвитку, що потребує вирішення певних проблем, пов'язаних, наприклад, з підвищенням медіаграмотності викладацького складу, рівня синхронізації навчання з використанням відеоматеріалу (Г Чої (G. Choi) [1068]), можливостей для зворотного зв'язку зі студентами (Е. Саркона (A. Sarcona) [1734]) тощо.

Упровадження в практичний освітній процес комп'ютерної / інтернет-технології було метою наукових розвідок такої вченої, як А. Гурлбут (A. Hurlbut) [1321]. Цей напрям сприяє розвитку всієї медіасистеми, що підвищує якісний рівень освітньої та інструментально-технологічної інфраструктури закладу освіти та сприяє розробці онлайн-курсів, що формує сферу, у якій іноземні студенти

беруть участь в освітньому процесі без відвідування країни навчання (І. Мартін (I. Martin) [1507], С. Сальво (S. Salvo), К. Шелтон (K. Shelton), Б. Уелч (B. Welch) [1725], Л. Титаренко (L. Titarenko), К. Літл (C. Little) [1864],) та отримують можливість участі у програмах соціально-психологічного консультування. На перший погляд, психологічне консультування в дистанційному форматі може здаватися позбавленим належного рівня ефективності у зв'язку з відсутністю безпосередньої взаємодії «консультант – консультований», але таке твердження спростовується висновками В. Мицька, у яких підкреслено, що «змістовою особливістю інтернет-консультування є його доступність» [414, с. 73]. Питання доступності та оперативності дистанційної форми соціально-психологічного консультування також розглянуто у дослідженнях Ю. Акименко [8, с. 44 – 45]. Проте при необхідності віддаленої психологічної роботи виникає питання щодо спроможності ЗВО надати повноцінну психологічну допомогу іноземним студентам, зважаючи на те, що онлайн-консультування, згідно з Н. Афанасьєвою, «дозволяє користуватися практично необмеженими ресурсами для впровадження різних форм взаємодії зацікавлених учасників у процесі виявлення, обговорення й практичного рішення ними різних питань і проблем» [21, с. 14].

Загалом, розглядаючи питання дистанційного соціально-психологічного консультування іноземних студентів, відзначимо недостатність дослідницької бази, основними напрямками якої є вивчення психологічних проблем, пов'язаних з дистанційною формою навчання (С. Постек (S. Postek), М. Леджинська (M. Ledzińska), Дж. Жарковський (J. Czarkowski) [1656]); оглядом онлайн-курсів MOOCs (М. Батурау (M. Baturau) [956], С. Позевара (S. Pouezevara), Л. Гом (L. Horn) [1658]). Щодо досліджень у США, найбільш актуальними можна вважати вивчення видів онлайн-навчання (Г. Кентнор (H. Kentnor) [1401]); а також значення онлайн-навчання в аспекті продуктивності освітнього процесу (М. Бакія (M. Bakia), Л. Шер (L. Shear), Й. Тойама (Y. Toyama), Е. Лессетер (A. Lasseter) [938]). Також виділимо наявність статистичних розвідок (Дж. Сіман (J. Seaman), Е. Еллен (E. Allen) [1744]) дистанційного навчання у США

(включаючи рівень залученості до цього виду надання освітніх послуг закладів вищої освіти та студентів різних курсів і напрямів навчання). Проте зауважимо, що окреслені студії мали порівняльну (для розгляду традиційного й дистанційного навчання в питанні виявлення позитивних та негативних якостей кожного виду) або інформаційно-статистичну (для вивчення розвитку або стагнації дистанційних форм навчання) спрямованість.

Одним з найбільш масштабних міжнародних проєктів онлайн-навчання є платформа EDX, яка не тільки надає можливість заробити додаткові бали студентам американських закладів вищої освіти в рамках кредитно-модульної системи навчання, а й сприяє підвищенню ефективності проведення адаптаційного процесу іноземними студентами, забезпечуючи використання і напряду об'єднання освітніх форматів, і формування (за допомогою пропонованих курсів) акультураційної тріади.

Сутність використання сучасних інформаційних технологій у процесі проведення освітньої діяльності розглянуто В. Биковим, І. Ставицькою, О. Винославською [135], О. Буйницькою [106], Ю. Буровицькою [111], С. Гарною [166], а також такими вченими, як Дж. Піпер (J. Pieper), Н. Метцер (N. Mentzer) [1648] та ін. Своєю чергою, за висновками таких науковців, як С. Ноуел (S. Nowell) [1575] та Н. Мейер (N. Maier) [1493], освітні інтернет-технології мають певні функції, серед яких зберігання інформації, проведення міжкультурної взаємодії, онлайн інтерактивне навчання та дослідження, зокрема в глобальному плані.

Разом з тим Н. Мирончук досліджувала інформаційні технології та їх практичне застосування в рамках самоорганізації особистості та дійшла висновку про можливість викладача при використанні сучасних комп'ютерних технологій проводити індивідуальне консультування, а також більш успішно керувати освітнім процесом [411, с. 206]. І незважаючи на те, що, за розвідками дослідників (К. Кетчум (C. Ketchum), Д. ЛеФейв (D. LeFave), К. Йейтс (C. Yeats), Е. Фомфенг (E. Phompheng)) «без спілкування віч-на-віч студенти та викладачі можуть

відчувати себе ізольованими, відокремленими чи невидимими один для одного» [1402, с. 85], у сучасних умовах карантинного навчання електронні системи (навчальні мережі (Л. Бойд (L. Boyd) [1004]), масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) (Б. Гафаро (B. Gafaro) [1202]) та відеозв'язок дозволяють виконати навчальний план на необхідному рівні.

Вплив електронних освітніх платформ на процес вивчення англійської мови розглядали М. Писанко і О. Мартиненко. Дослідники дійшли висновку, що електронні системи є ефективними освітніми засобами у зв'язку з можливістю розміщення в одному місці відео-, аудіо- та візуального контенту, що дозволяє студентам отримувати інформаційні дані і самостійно, і під безпосереднім керівництвом викладача [486, с. 238]. Важливу роль ІКТ у вивченні іноземної мови досліджено таким ученим, як Р. Шакон-Белтра (R. Chacón-Beltrá), а саме у використанні аудіовізуальних матеріалів (чим часто нехтують під час академічних занять), можливості вивчення мови в тому темпі, який є ефективним для певної особистості тощо [1048, с. 26], а для розвитку міжкультурної компетентності – такими дослідниками, як Е. Лерреа (A. Larrea), Е. Рейджин (A. Raigyn) та М. Гімез (M. Gumez) [1445].

У зв'язку з тим, що одним з основних напрямів адаптаційного процесу є лінгвістична підготовка іноземних студентів до проведення академічної і соціальної діяльності, необхідно розглянути роботи вчених у цій галузі. Так, Б. Томлінсон (B. Tomlinson) [1866] та Б. Генчлтер (B. Gençlter) [1214] розглядали комп'ютерні освітні системи як спосіб швидкої передачі необхідної інформації та навчальних матеріалів. Своєю чергою, Д. Ларсен-Фрімен (D. Larsen-Freeman) та М. Ендерсон (M. Anderson) [1446] заявляли, що електронні матеріали, які надаються студентам у відкритому доступі, можуть безпосередньо вплинути на їхнє мотивування на вивчення англійської мови. Проте розглянуті дослідження не приділяють увагу використанню електронних освітніх платформ у період адаптаційної підготовки іноземних студентів і не розглядають досвід Сполучених Штатів Америки з цієї проблеми.

Тому онлайн-курси дозволяють організувати, наприклад, відеозустрічі з певними особистостями у віддаленому форматі в зручний проміжок часу, що важко виконати у форматі зустрічі в аудиторії, особливо в умовах карантинних заходів, з якими глобальна освітня система зіткнулася останнім часом. До того ж онлайн-платформи, зокрема EDX, пропонують функцію спілкування серед учасників курсу, що дозволяє організувати позначені види зборів у дистанційному форматі. До того ж такого роду збори є важливим компонентом і соціально-психологічного, і соціокультурного супроводу. До цього нас підштовхнули висновки, до яких дійшли М. Клара (M. Clara) та Е. Барбера (E. Barberà) [1078], згідно з якими співпраця й робота в команді серед учасників курсу є важливим компонентом онлайн-курсів.

Щодо історії розвитку й сучасного стану онлайн-навчання в Сполучених Штатах, ці дослідження проводили такі українські вчені, як О. Борзенко [92], О. Малярчук [396], Б. Шуневич [839], та зарубіжні – П. Еделсон (P. Edelson) [1152], В. Піттмен (V. Pittman) [1651], Ф. Саба (F. Saba) [1721], Дж. Сенер (J. Sener) [1748], П. Сітлер (P. Saettler) [1722] та ін. Їхні розвідки дозволили зрозуміти історичні передумови та причини активного розвитку дистанційного навчання у США.

Технології в сучасному освітньому процесі є необхідною частиною навчання, коли всі актуальні теоретичні матеріали можна розмістити на одному освітньому порталі. Крім того, навіть практична частина навчання може бути застосована при використанні комп'ютерів і мобільних пристроїв. Однак такого роду переваги сучасної освіти доступні також іноземним студентам, які, як згадувалося раніше, повинні взяти участь у формуванні й подальшому розвитку навичок акультураційної тріади, кожен елемент якої може бути надано у відкритому доступі на відповідних освітніх електронних платформах. Так, соціально-психологічна підтримка може відбуватися в контексті відеоконференції з консультантами (наприклад, через системи Amazon Chime, WebEx, Skype, Linkchat, GoToMeeting, Zoom, Google Meet тощо); для культурної адаптації

можуть використовуватися матеріали, у яких присутній відео- та аудіоконтент, тематика якого спрямована на демонстрацію культурних відмінностей і ознайомлення з основними принципами норм культурної поведінки при міжособистісній взаємодії в рамках академічного або соціального спрямування. Щодо підготовки до лінгвістичної взаємодії, електронні платформи також є ефективним засобом навчання у зв'язку з можливістю розміщення в одному віртуальному місці (з можливістю постійного доступу) матеріалів для розвитку навичок аудіювання, письмової діяльності, читання; крім того, згадані вище послуги з організації конференцій і відеочатів сприяють практичним можливостям проведення комунікаційної діяльності з носіями мови, що вивчається, а це є, своєю чергою, важливим складником більш швидкого формування навичок діалогічної взаємодії в іноземних студентів.

Отже, технології стають інтегрованими в освітній процес і можуть характеризуватися в якості невід'ємної частини навчання від початку формування навичок міжкультурної взаємодії безпосередньо до освітнього (підготовчого) процесу [1149] (див. додаток У.6).

Карантинні обмеження, пов'язані з пандемією COVID – 19, позначили важливість застосування технічних засобів навчання (інтернет-компонент медіаосвіти), що призвело, наприклад, до проведення таких заходів у закладах освіти, як, «*Віртуальний міжнародний освітній тиждень 2020*» (*Virtual International Education Week 2020*) на базі *Офісу з надання міжнародних послуг (Office of International Services)* в Університеті Південної Каліфорнії (*University of Southern California*). Цей передадаптаційний захід пропонував участь у безлічі секцій, проте найбільш актуальними для розвитку лінгвокультурних шаблонів із застосуванням медіакомпонентів були [1909]:

1. *Мобілізація за допомогою спогадів (Mobilized by Memories: Countering Incarceration Culture from WWII Japanese American Incarceration to ICE)* (секція є ознайомлення з соціокультурними особливостями Сполучених Штатів, на які вплинули історичні події, зокрема, Другої світової війни.

Зазначимо інтерес до цієї методики демонстрації особливостей устрою соціуму США у форматі розповіді про толерантність, боротьбу за права меншин, значення свободи слова тощо. Під час проведення заходу використано весь комплекс основних компонентів медіаосвіти, серед яких: аудіо (дозволив майбутнім іноземним студентам отримувати аудіоінформаційний складник), відео (дистанційний формат сприяв демонстрації відео згідно з тематикою, що обговорювалася), текстовий (виступ доповідача від університету супроводжувався презентаційним матеріалом, в якому використовувалася текстова інформація), компонент інтернет-технологій (підключення до заходу за допомогою платформи відеозв'язку дозволило збільшити охоплення аудиторії та виконати необхідні освітньо-консультаційно-адаптаційні дії) [1542].

2. *Їжа для роздумів: як кухня Лос-Анджелесу відкривається новим смакам та культурам (Food for Thought: How LA's Cuisine Opens to New Tastes and Cultures)* (активне впровадження в освітній процес такого компонента медіаосвіти, як інтернет-технології, що об'єднує відео-, аудіо- та текстовий складники, дозволило представникам інших країн під час переадаптаційного періоду отримати можливість сформувати певні культурні уявлення про країну, де вони проходять навчання [1142]. Ця секція в рамках «Віртуального міжнародного освітнього тижня 2020» надала можливість (застосовуючи зазначені раніше компоненти медіаосвіти) отримати інформацію щодо гастрономічних особливостей жителів Лос-Анджелеса. Ураховуючи, що кулінарія є складником культурного спрямування (до того ж суттєвою, зокрема в контексті міжособистісної взаємодії комунікаційного типу), вважаємо секцію важливою для формування лінгвокультурних шаблонів).

3. *Віртуальна міжнародна кава-година (Virtual International Coffee Hour)* (ініціатива є продовженням заходів «Міжнародна кава-година» (International Coffee Hour), що проводяться в багатьох коледжах та університетах США та спрямовані на вибудовування взаємодії між представниками різних національностей, які навчаються в закладі освіти [1908]. У зв'язку з

карантинними обмеженнями захід проводився в дистанційному форматі, що не завадило провести дискусії між потенційними та теперішніми студентами університету, що є важливим для формування та розвитку лінгвокультурних шаблонів.

У підсумку зазначимо, що процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є багаторівневим і має складатися з різних методів, які забезпечать можливість для представника іншого культурного середовища вибудувувати ефективну взаємодію академічного та соціального характеру. Однією з основних умов формування та розвитку здатності такої взаємодії є наявність лінгвокультурних шаблонів, які характеризуються як набір певних знань, що повинні автоматично застосовуватися при міжособистісній взаємодії. Для формування та розвитку цих шаблонів у ЗВО США активно застосовуються компоненти медіаосвіти, серед яких: відео-, аудіо-, текстовий та інтернет-компонент. Виконавши аналіз програм, спрямованих на формування цих компонентів у іноземних студентів, ми дійшли таких висновків:

1) компоненти медіаосвіти часто пов'язані між собою, у зв'язку з чим практичне застосування одного компонента може спричинити використання інших, які безпосередньо задіяні в практичній імплементації одного з компонентів (наприклад, інтернет-компонент може взаємодіяти з відео-, аудіо- та текстовими компонентами);

2) компоненти медіаосвіти можуть одночасно характеризуватися і як методи формування / розвитку лінгвокультурних шаблонів, і як допоміжні засоби передачі освітньо спрямованого інформаційного складника, тобто можуть безпосередньо використовуватись в академічному процесі;

3) відео-, аудіо-, текстовий та інтернет-компоненти можуть бути застосовані в процесі прямої (адаптація іноземного студента до нового академічного та соціокультурного середовища) та зворотної (адаптація представників країни, що приймає, до соціокультурних норм іноземного студента) акультурації;

4) формування та розвиток в іноземних студентів лінгвокультурних шаблонів має ґрунтуватися на знаннях подій історико-культурного характеру, які вплинули на зміни в соціумі країни, що приймає, для чого необхідно ознайомлення з кінофільмами, музикою, художньою літературою, газетами та іншими елементами, що відображають уявлення соціуму про ті чи ті проблеми протягом історичного періоду останніх десятиліть;

5) текстовий компонент медіаосвіти активно застосовується в рамках «Книжкових клубів», участь у яких дозволяє іноземному студенту проводити комунікативні дискусії за різними тематиками, що сприяє підготовці студента до лінгвістичної взаємодії спонтанного типу, коли лінгвокультурні шаблони повинні застосовуватись автоматично;

б) інтернет-компонент надає можливість отримання доступу до архівів та бібліотек з відео-, аудіо- та текстовими добірками, а також проведення комунікативних дискусій у віддаленому форматі, що сприяє модернізації адаптаційного процесу та дозволяє розвивати лінгвокультурні шаблони самостійно.

У підсумку, наголосимо, що саме активне впровадження програм, що застосовують відео-, аудіо-, текстовий та інтернет-компоненти медіаосвіти сприяє безпосередньому формуванню лінгвокультурних шаблонів, що дозволять іноземному студенту успішно долати наслідки культурного шоку, а також проводити академічну та соціальну взаємодію з представниками країни, що приймає.

Отже, на цьому етапі нашого дослідження ми отримали можливість, розглянувши різні тлумачення поняття «соціально-педагогічного супроводу» та зважаючи на проаналізовані компоненти системи супроводу іноземних студентів, візуалізувати модель «квадрат – куб – тесеракт». Перший компонент моделі – «квадрат», характеризує систему соціально-педагогічного супроводу в якості цілісної структури. Беручи за основу перший компонент та отримані в процесі дослідження висновки, визначаємо другий компонент системи супроводу – «куб»,

який демонструє, що система соціально-педагогічного супроводу не є простим утворенням, вона включає різні компоненти, що безпосередньо впливають на цілісність її підсумкового функціоналу.

Компонент «куб» не є остаточним варіантом розгалуження системи супроводу іноземних студентів. Ураховуючи не тільки наявні компоненти цієї системи, але і її прояви (і зовнішні, і внутрішньоособистісні), можемо представити третій компонент – «тесеракт», що демонтує безпосередній зв'язок проявів, розглянутих нами як «базові поняття дослідження», з компонентами соціально-педагогічного супроводу (див. рис. 3.17):

Отже, модель «квадрат – куб – тесеракт» дозволяє візуально представити залежність проявів від компонентів і навпаки. Отже, компонент тесеракт демонструє, що наявність помилок у його структурі призведе до неможливості цілісності компонента «квадрат».

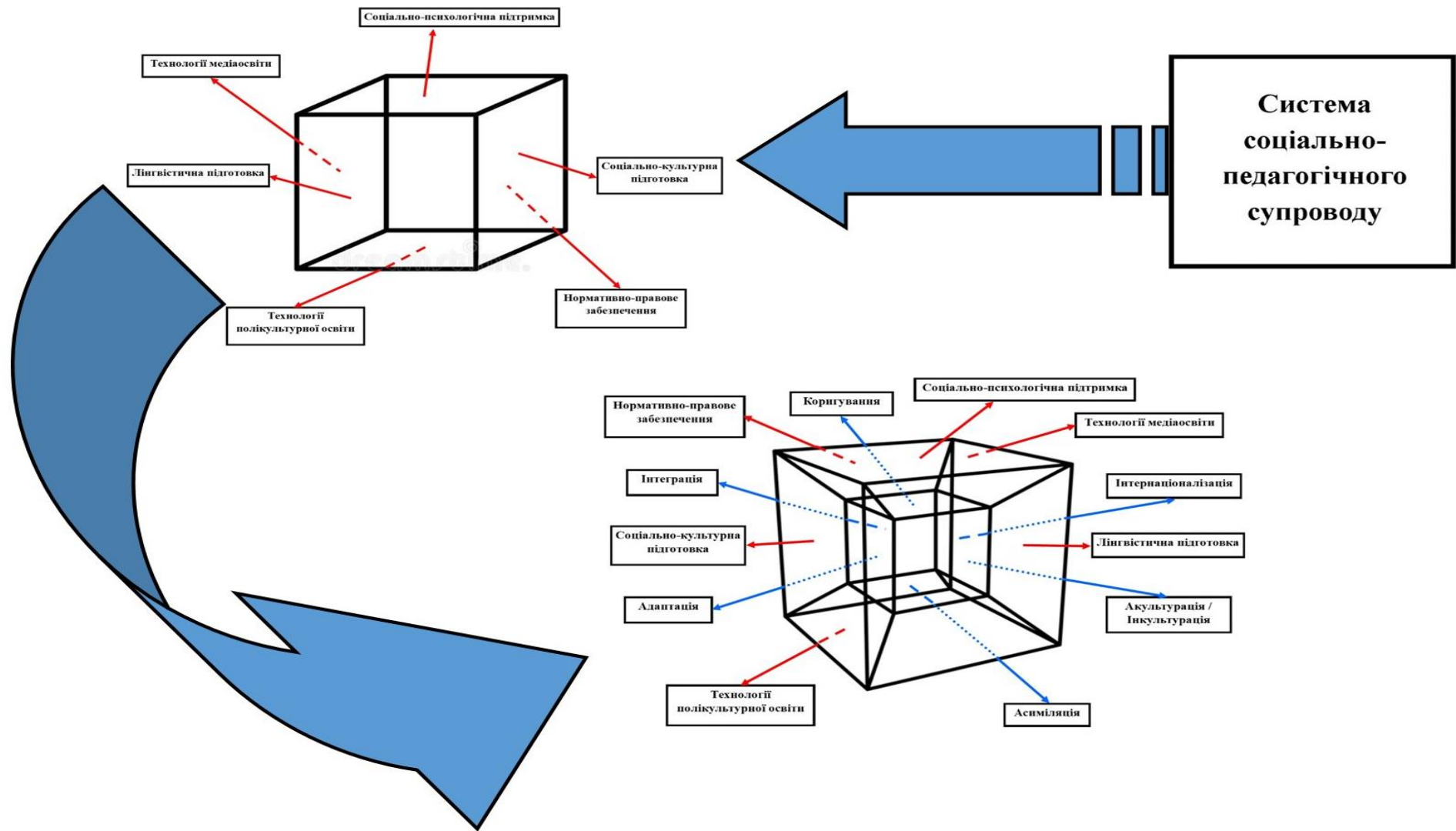


Рис. 3.17. Модель соціально-педагогічного супроводу «квадрат – куб – тесеракт»

Висновки до розділу 3

Теоретичною базою для розробки моделі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США стали дослідження вітчизняних (Т. Алексєєва, О. Білик, В. Білодід, Л. Гордієнко, В. Гуменюк, Т. Довгодько, Д. Коломієць, А. Лучинкіна, О. Охременко, І. Сладких, С. Собкова, С. Харченко, Т. Яхнюк та ін.) та зарубіжних (Дж. Беррі (J. Berry), Б. Білесен (B. Bilecen), Г. Гонсалес (H. Gonzales), М. Гордон (M. Gordon), К. Гуруц (K. Guruz), Дж. Кім (J. Kim), А. Паділья (A. Padilla), Б. Томелін (B. Tomalin), К. Уорд (C. Ward)) учених, наукова діяльність яких була спрямована на вивчення особливостей соціалізації й адаптації в різних проявах. Дослідниками встановлено ключові засади адаптаційної підготовки іноземних студентів, побудованих на принципах нормативно-правового, педагогічного, соціокультурного, соціально-психологічного, лінгвістичного, інноваційного, історичного, інформаційного, методологічного, інфраструктурного забезпечення підготовчого й консультаційного процесів.

Результати наукового пошуку надали можливість виявити, що система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США ґрунтується на суб'єкт-суб'єктному, методологічному, змістовому, оцінному блоках, блоці засобів діагностики та результативному блоці, а також у єдності емпірично-індуктивного, аксіоматично-дедуктивного, полікультурного, медіа, змістового, технологічного компонентів та соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів.

Суб'єкт-суб'єктний блок сприяв виділенню суб'єктів соціально-педагогічного супроводу; методологічний – характеристиці відповідних підходів, принципів, методів; змістовий – формулюванню мети, завдань та функцій соціально-педагогічного супроводу, трактуванню сутності компонентів: емпірично-індуктивного (зادля визначення критеріїв та етапів періодизації становлення та розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних

студентів у ЗВО США), аксіоматично-дедуктивного, полікультурного, медіа, змістового та технологічного компонентів – з метою дослідження соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів в університетах та коледжах США, а саме: структурних підрозділів, де застосовуються означені елементи, змісту діяльності, форм та засобів, що використовуються при практичному розвитку елементів. У свою чергу, оцінний блок дозволив провести оцінку ефективності впровадження соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів; блок засобів діагностики – розкрив види діагностичної перевірки якості сформованих компетентностей у іноземних студентів; результативний блок окреслив очікуваний результат від соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США.

В основі системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США розташовано три елементи адаптаційної роботи з представниками інших соціокультурних груп, які нами були визначені в якості акультураційної тріади, що мають соціально-культурне, соціально-психологічне та лінгвістичне спрямування та дозволяють забезпечити повноцінність академічної та соціальної взаємодії в країні, що приймає.

Розроблений метод визначення розгалуженості організаційно-структурної системи, що був застосований для дослідження елементів акультураційної тріади, дозволив визначити рівень структурування певного параметра адаптаційної підготовки в конкретному закладі вищої освіти.

Серед заходів соціально-культурного спрямування підготовчо-адаптаційного періоду найбільш поширеними в університетах і коледжах США є програми, мета яких полягає у: проведенні практичної міжособистісної взаємодії іноземних та «місцевих» студентів для вибудовування ефективної стратегії застосування соціокультурної компетенції; виконання прямої (під час якої іноземні студенти адаптуються до соціокультурних особливостей країни, що приймає) і зворотної (передбачає організацію заходів щодо презентації

іноземним студентом аспектів, притаманних культурі його країни, у зв'язку з чим «місцеві» студенти також проходять певний адаптаційний процес) акультурації.

Отже, ґрунтуючись на спрямованості практичних програм з формування соціокультурних компетенцій іноземних студентів у системі вищої освіти США, соціально-культурна підготовка була схарактеризована в якості *формування в особистості іноземного студента соціальних та культурних уявлень щодо традицій та поведінкових норм країни, яка приймає, для подальшої ефективної міжособистісної взаємодії.*

Соціально-психологічна підтримка іноземних студентів у США безпосередньо спрямована на подолання негативних наслідків «культурного шоку», який знижує ефективність академічної та соціальної діяльності. У підсумку, недостатній рівень консультаційних заходів призводить до прогресування негативних зовнішніх чинників, пов'язаних з міжособистісною комунікацією, і стає причиною трансформаційних змін особистісних проблем психологічного характеру (особистісно зорієнтовані проблеми), підсумком яких є необхідність подолання депресивних станів іноземного студента, що буде вимагати більшої кількості часу. Таким чином, показником ефективної структуризації роботи консультаційної служби, як ми з'ясували при дослідженні її діяльності в університетах та коледжах США, є наявність підрозділів, діяльність яких спрямована на подолання конкретних психологічних проблем, що призводить до розгалуженості консультування.

Отже, аналіз практичних консультаційних служб американських університетів і коледжів дозволив зробити висновок, що соціально-психологічний напрям акультураційної тріади є системою, спрямованою на захист та розвиток особистісних якостей іноземного студента в період негативного впливу культурного шоку, пов'язаного з перебуванням у новому соціокультурному оточенні, для можливості проведення ефективної академічної та соціальної взаємодії.

Сутність лінгвістичної підготовки іноземних студентів базується на значенні комунікаційної діяльності в процесі міжособистісної взаємодії. Дослідження показало, що університети і коледжі США мають спеціалізовані структурні підрозділи, метою яких є координація програм мовної підготовки, які базуються на чотирьох компонентах: читанні, письмовій діяльності, говорінні та аудіюванні. Взаємозв'язок цих компонентів робить можливим створення умов для діалогічного та монологічного мовлення, що робить лінгвістичний елемент акультураційної тріади ключовим у питанні здатності іноземного студента брати участь в соціально-культурних заходах і отримувати соціально-психологічне консультування.

Завершуючи аналіз системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США, відзначимо, що значне місце в ній займають технології полікультурної та медіаосвіти.

У структурі полікультурної технології соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів простежуються три підтипи, а саме: інформаційно-соціокультурний, міжособистісний і особистісно-програмний. Застосування цих підтипів у якості єдиної системи дозволяє сформувати послідовність *«інформування – міжособистісна взаємодія – особистісно-програмна участь»*.

В основі технології медіаосвіти базуються медіаелементи, а саме: відеоконтент (сприяє візуальній демонстрації соціокультурних відмінностей), аудіоконтент (спрямований на розвиток навички аудіювання та отримання соціокультурних знань у звуковому форматі), друковані засоби (становлять текстову інформацію, що вимагає декодування певного рівня), інтернет-технології (надають можливість доступу до всіх позначених медіаелементів).

Отже, дослідивши систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США ми отримали можливість екстраполювати цей досвід до практики роботи з іноземними студентами у нашій країні. Це потребує розгляду сучасного стану соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки у вітчизняних ЗВО та формулюванні напрямів подальшого розвитку

соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в закладах освіти України, спираючись на американський досвід.

Основні результати дослідження за третім розділом дисертації відображено в таких публікаціях автора: [475; 634; 635; 637 – 639; 646 – 651; 655 – 657; 661 – 663; 671; 673; 674; 676; 680; 683; 685; 689; 1775; 1777; 1778; 1781; 1782].

РОЗДІЛ 4.

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ

Дослідження зарубіжної системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів вимагає проведення подальшої екстраполяції найбільш ефективних практик іноземного досвіду до вітчизняних адаптаційно-освітніх умов.

У зв'язку з цим у цьому розділі досліджено сучасний стан роботи з іноземними студентами в закладах вищої освіти України (підрозділ 4.1), що дозволило виявити та обґрунтувати перспективні напрями розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні (підрозділ 4.2) при практичному застосуванні американських особливостей підготовки іноземних студентів до проведення якісної академічної та соціальної діяльності в країні перебування.

4.1. Сучасний стан соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти України

Дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США дозволяє позначити шляхи застосування найбільш ефективних складників цієї системи при адаптаційній підготовці іноземних студентів в українських закладах освіти.

Питання підготовки та навчання іноземних студентів у ЗВО України розглядали такі дослідники, як К. Бендяк [47], О. Віхрова [144], І. Дирда [224] І. Степаненко, М. Дебич [711], Ю. Федотова [765], А. Чистякова [808], Г. Швець [822].

Науковці також приділяли увагу організаційним питанням перебування іноземних студентів у ЗВО України, правам молоді загалом та розвитку соціальної роботи (М. Гарасимчук, М. Пельчер [164], І. Зверева [274], Б. Ковалюк [324], Р. Сопівник [699], Я. Співак [708], Л. Штефан [834]) та досліджували систему підготовки іноземних студентів в Україні (Т. Довгодько [230], Н. Зінонос [2003]).

Своєю чергою, «процес адаптації іноземних студентів здійснюється впродовж усього періоду навчання у вищій школі, але особливо складним він є у перший рік, тобто на підготовчому факультеті чи підготовчому відділенні» [368, с. 68]. Зважаючи на те, що згідно зі статтею 76 Закону України «Про вищу освіту» одним з фундаментальних елементів «зовнішньоекономічної діяльності закладу вищої освіти є організація підготовки осіб з числа іноземних громадян до вступу у заклади вищої освіти України» [265], вважаємо за необхідне провести аналіз сучасного стану підготовчих програм (їх наявності або відсутності, а також якості порівняно з американськими аналогіями) у ЗВО України.

Проведення цього аналізу потребувало вибору закладів вищої освіти згідно з певними критеріями, що дозволили систематизувати їх практичну діяльність. Отже, критеріями вибору українських ЗВО для нашого дослідження були:

1) *регіональний* – сприяв відбору закладів освіти з різних регіонів країни, що дозволило оцінити рівень розвиненості в них підготовки іноземних студентів;

2) *кількісно-рейтинговий* – що був застосований для вибору Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та Харківського національного медичного університету у зв'язку з тим, що саме ці заклади освіти проводять підготовку найбільшої кількості іноземних студентів порівняно з іншими ЗВО України (згідно з даними Українського державного центру міжнародної освіти [292]);

3) *інформаційно-дистанційний* – дав змогу виявити заклади освіти, сайти яких надають повний або недостатній інформаційний складник щодо питань адаптаційної підготовки іноземних студентів. Окрім того, можливість отримання

такої інформації у віддаленому форматі є особливо важливою у зв'язку з карантинними обмеженнями, що діють з весни 2020 року.

Крім того, процес вибору закладів освіти є недостатнім для проведення повноцінного дослідження. Тому аналіз відібраних ЗВО також потребував наявності критеріїв, згідно з якими досліджувалася ефективність того чи того університету, академії чи інституту. Такими критеріями були:

1) наявність на сайтах закладів освіти достатньої інформації у відкритому доступі щодо стратегії адаптаційної підготовки іноземних студентів, включаючи освітній, нормативно-правовий та інші компоненти;

2) застосування в закладах освіти всіх елементів акультураційної тріади, що складається з лінгвістичної, соціально-культурної та соціально-психологічної підтримки;

3) наявність або відсутність програм підготовки іноземних студентів у відкритому доступі для виявлення рівня загальної та професійно спрямованої підготовки, що надається іноземним студентам.

Так, для нашого дослідження були обрані заклади освіти різноспрямованого профілю (педагогічні, медичні технічні тощо) з різних регіонів України, що пояснюється необхідністю проведення фундаментального дослідження практики супроводу іноземних студентів в освітньому просторі України загалом. Отже, з огляду на ці критерії було обрано: Державний університет «Житомирська політехніка», ПЗВО «Київський міжнародний університет», Одеська національна академія зв'язку ім. О. С. Попова, Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва, Херсонський державний університет, Сумський національний аграрний університет, Харківський національний медичний університет, Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництв і архітектури», Чорноморський національний університет ім. Перта Могили, Тернопільський національний економічний університет (з 2020 року – Західноукраїнський національний університет), Запорізький національний

університет, Черкаський державний технологічний університет, Мукачівський державний університет, Буковинський державний медичний університет, Інститут міжнародної освіти Міжрегіональної Академії управління персоналом, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харківська державна академія культури, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Дніпровський національний університет ім. Олесья Гончара, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Полтавська державна аграрна академія (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет), Маріупольський державний університет, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського, Українська інженерно-педагогічна академія, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, Уманський національний університет садівництва, Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Сумський державний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Національний фармацевтичний університет.

Крім того, у зв'язку з тим, що вивчення досвіду адаптаційної роботи з іноземними студентами у США спиралося на три основних напрями акультураційної тріади, вважаємо за необхідне виконати розподіл адаптаційних програм українських ЗВО також за цими напрямками, а саме: соціально-культурним, лінгвістичним та соціально-психологічним.

Так, *соціально-культурний напрям* має два основних адаптаційних відгалуження, які ми також повинні враховувати при аналізі соціально-

педагогічної діяльності в українських ЗВО. Тому вважаємо за необхідне спочатку розглянути *освітню сферу*, яка включає не тільки проведення освітніх заходів загального характеру (наприклад, підготовку за різними спеціальностями для іноземних студентів), але й проведення інформаційної підтримки.

Для початку розглянемо *Центр довузівської освіти та роботи з іноземними студентами*, що діє на базі Державного університету «Житомирська політехніка» та здійснює діяльність за напрямом підготовки іноземних студентів до вступу до закладів вищої освіти України, а також проводить заходи паспортно-візового характеру [791]. Зазначимо, що при розгляді моделі консультаційних центрів університетів та коледжів США ми виявили наявність діяльності інформаційно-візового плану, у межах якої консультанти надавали всю необхідну інформацію академічного та соціального спрямування іноземному студенту, а також допомагали в оформленні студентської візи. Цей вид роботи консультаційного центру можна застосувати і до Центру «Житомирської політехніки», який організовує паспортно-візову роботу, інакше кажучи, надає допомогу в отриманні необхідної документації представнику іншої країни. Проте зауважимо, що Центр надає саме інформаційно-консультаційні послуги, а не підготовку у вигляді проведення освітніх курсів з формування або розвитку необхідних компетенцій для взаємодії в умовах нового соціокультурного середовища. Тому більшу увагу Центр приділяє саме інформуванню, зокрема з використанням та поширенням буклетів, що надають інформацію про необхідні документи, які іноземний студент повинен подати до університету для зарахування, або про певну кафедру, до лав якої можуть вступити студенти (з описом перспектив, які вони отримають, навчаючись саме на цій кафедрі, а також можливості для подальшого працевлаштування).

Розвинену структуру роботи з іноземними студентами має також ПЗВО «Київський міжнародний університет», у якому діє підготовче відділення для таких студентів. У положенні закладу освіти (Наказ президента ПЗВО «КМУ» Х. В. Хачатуряна про затвердження положення № 255 від 30.08.2019 р. [512])

зазначено, що на його базі проводиться підготовка іноземних студентів до подальшого навчання на всіх пропонованих університетом спеціальностях, а також в інших закладах вищої освіти України з економічного, інженерно-технічного та гуманітарного напрямів (див. додаток Ф.1).

Крім підготовчого відділення, на базі ПЗВО «Київський міжнародний університет» діє також відділ по роботі з іноземними студентами (Затверджено президентом ПЗВО «КМУ» Х. В. Хачатуряном, наказ № 259 від 30.08.2019 р.), основною метою якого є забезпечення організації діяльності з підготовки іноземних студентів до вступу на факультети університету, а також надання допомоги у вирішенні міграційних питань [508]. Отже, висновковуємо, що відділ по роботі з іноземними студентами є координувальним органом університету, спрямованим на організацію ефективної роботи інших підрозділів закладу освіти, які відповідають за підготовку, інформаційну підтримку та навчання іноземних студентів.

Крім того, згідно з Положенням про підготовку іноземних громадян у приватному закладі вищої освіти «Київський міжнародний університет» (Затверджено президентом ПЗВО «КМУ» Х. В. Хачатуряном, наказ № 254 від 30.08.2019 р.), одним з основних завдань відділу по роботі з іноземними студентами є дослідження зарубіжного досвіду з супроводу таких студентів у закладах освіти та організація підтримки іноземних студентів інших країн для подальшого впровадження позитивного досвіду в адаптаційну систему університету [511, с. 3]. Такого роду дії можуть бути виділені нами в якості основоположних дослідних заходів, які повинні бути проведені всіма закладами освіти, які працюють зі студентами, що представляють інші країни.

Міжнародний відділ, що відповідає за роботу з іноземними студентами, також існує в Одеській національній академії зв'язку ім. О. С. Попова (Введено в дію ректором ОНАЗ ім. О. С. Попова П. П. Воробієнком, наказ № 01-02-84 від 01.03.2019 р.), положення про який надає інформацію щодо основних завдань, які виконуються відділом [510, с. 3 – 5]. Так, крім стандартного набору з

інформаційної, візової та підготовчої координації студентів, інтерес становить кооперація з іноземними закладами вищої освіти (що організовується відділом) з обміну студентами, а також підготовки викладацького складу, який буде здатний проводити консультивання іноземних студентів. Отже, у цьому закладі освіти ми простежуємо проведену роботу з розвитку викладацького складу, який зможе ефективно проводити діяльність в умовах особливостей роботи з іноземними студентами, для чого використовуються можливості обмінів, стажувань тощо. Відзначимо, що роботі з іноземними студентами в освітніх закладах України має приділятися стільки ж уваги, як і підготовці викладачів / консультантів, які будуть здатні вибудовувати якісну роботу з представниками інших соціокультурних груп. Тому досвід Одеської академії слід застосовувати і в інших ЗВО нашої країни у зв'язку з тим, що від професіоналізму викладача, який забезпечує якісну адаптаційну підготовку, залежить успішність академічної та соціальної діяльності студентів у новому для себе середовищі.

Щодо академічного обміну академія співпрацює з міжнародними освітніми програмами ERASMUS+, HORIZON 2020, DAAD, ЖАН МОНЕ та іншими, які забезпечують отримання практичного досвіду для викладачів, можливість проведення підготовчого процесу з представниками різних країн і, відповідно, культур (що дозволяє, своєю чергою, сформуванню особистісних вміння взаємодії в мультикультурному середовищі та в подальшому мінімізує проблемні моменти при контакті з традиційними студентами, які пройдуть підготовчі курси та вступлять до цього закладу освіти). Досвід також отримують українські студенти, які зможуть розвинути навички взаємодії з представниками інших культур при безпосередньому перебуванні в інших країнах, а також при спілкуванні зі студентами, які будуть навчатися в академії за програмами обміну. Такого роду заходи будуть сприяти виникненню ефекту, який в американському академічному середовищі називають «соціалізація кампусу» та який ми розглядали раніше.

В академії діє також підготовче відділення для іноземних студентів, діяльність якого, згідно із затвердженим положенням, включає і мовну

підготовку, і підтримку соціокультурного та соціально-психологічного характеру. Так, якщо підготовка до проведення ефективної комунікаційної діяльності складається з вивчення мови країни перебування, то робота соціокультурного та соціально-психологічного напрямку складається з адаптації іноземних студентів до перебування в нових академічних та культурних умовах, що вимагає ознайомлення з цими особливостями. Така адаптація відбувається в рамках позаурочної «культурно-виховної та роз'яснювально-виховної роботи» [513, с. 2].

Підготовчі відділення для іноземних студентів також діють у Харківському національному медичному університеті (див. додаток Ф.2), Херсонському державному університеті [489], Харківському національному аграрному університеті ім. В. В. Докучаєва [141, 507] (див. додаток Ф.3). Крім того, діяльність адаптаційного характеру ми можемо простежити в Центрі по роботі з іноземними студентами Сумського національного аграрного університету [794], підготовче відділення якого спрямовано на розвиток комунікаційних навичок студентів, а також підготовку спеціалізованого характеру, який залежить від обраної спеціальності. Соціокультурна підготовка в цьому закладі освіти також покладається на кураторів академічних груп (якими повинні бути тільки викладачі іноземних мов, що, на нашу думку, є позитивною ініціативою, оскільки в такому випадку буде зменшено мовний бар'єр, пов'язаний з комунікаційними відмінностями. Більше того, викладачі іноземних мов мають сформовану на певному рівні соціокультурну компетенцію, тобто здатні практично застосовувати систему лінгвокультурних шаблонів), що дещо відрізняється від призначення консультантів підготовчих центрів, які є фахівцями в проведенні адаптаційної підготовки. Саме едвайзерам у Сумському аграрному університеті необхідно проводити відповідну виховну роботу з іноземними студентами та знайомити їх з культурними особливостями країни перебування.

Допрофесійна підготовка іноземних студентів здійснюється також на базі *Центру підвищення кваліфікації та професійної адаптації* Кременчуцького

національного університету ім. Михайла Остроградського, основними завданнями якого виділені такі [793]:

- формування необхідних компетенцій, що забезпечать ефективну академічну діяльність іноземних студентів у ЗВО України (для чого застосовуються лекційні та практичні заняття; додаткові консультації; проведення заліків та іспитів задля засвоєння знань граматики та лексики української мови, а також спеціалізованих предметів);
- формування достатнього рівня лексичного запасу, зокрема професійно спрямованого (залежності від обраної спеціальності), що дозволить брати участь в освітньому процесі та соціокультурній діяльності з представниками країни, яка приймає;
- виконання необхідних дій для адаптації іноземних студентів до умов взаємодії в новому культурному середовищі (ознайомлення з культурними особливостями та традиціями України, проведення екскурсій, а також заходів, що повинні враховувати культурні особливості самих іноземних студентів та держав, які вони представляють).

Отже, допрофесійна підготовка Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського заснована на становленні в особистості іноземного студента лексичної бази та знань щодо культурних особливостей країни перебування, що, одночасно з розвитком необхідних компетенцій, дозволить проводити ефективну академічну та соціальну діяльність.

Ще одним прикладом підготовки іноземних громадян є *Центр по роботі з іноземними студентами* ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва і архітектури», який проводить регулярні аналітичні заходи з моніторингу освітнього та підготовчого зарубіжного досвіду, зокрема щодо адаптації іноземних студентів; проведення рекламної кампанії академії за кордоном (прикладом можуть бути інформаційні ініціативи консультаційних центрів американських ЗВО, які ми досліджували раніше); правової та організаційної підтримки студентів; а також (що актуально, зокрема, в освітніх установах США)

проведення контролювальних дій з виконанням іноземними студентами академічного плану [517, с. 2 – 4] (інакше кажучи, цей Центр не тільки виконує підготовчі функції, але й відстежує подальшу успішність студента й, у разі необхідності, надає допомогу в освітньому напрямі). Отже, в українських центрах з підготовки та підтримки іноземних студентів ми можемо простежити наявність ефективних елементів зарубіжного досвіду роботи з особистостями, які є представниками інших соціокультурних груп.

Зазначимо, що підготовче відділення також діє на базі Чорноморського національного університету ім. Петра Могили [493], тривалістю 4 місяці за такими напрямками, як: більш повне вивчення предметів шкільної програми (що дозволить успішно скласти ЗНО); підготовка іноземних студентів до подальшого навчання в університеті тощо.

Повноцінна робота з іноземними студентами проводиться також у Тернопільському національному економічному університеті (з 2020 року – Західноукраїнський національний університет). Так, *Відділ по роботі з іноземними студентами* цього закладу освіти (Положення про відділ по роботі з іноземними студентами, затверджене наказом ректора ТНЕУ № 543 від 29 серпня 2018 р. [509, с. 2 – 3]) проводить дослідження позитивного зарубіжного досвіду надання освітніх та підготовчих послуг для впровадження ефективних елементів цього досвіду до практики підготовки іноземних студентів закладу освіти; надає організаційно-правову підтримку з видачі запрошень на навчання, оформлення візової документації тощо; виконує діяльність профорієнтаційного характеру з використанням сучасних можливостей електронних засобів та за допомогою проведення в інших країнах відповідних роз'яснювальних семінарів; забезпечує координувальні функції, спрямовані на проведення якісного освітнього процесу іноземних студентів. Отже, у Тернопільському національному економічному університеті (з 2020 року – Західноукраїнський національний університет) виконуються види підготовчої та координаційної діяльності, що визначені американськими ЗВО в якості основоположних для консультаційних центрів. Але

зауважимо про важливість надання університетом більшої інформації з конкретної підготовчої діяльності, яка забезпечує лінгвістичну, соціально-культурну та соціально-психологічну підтримку іноземних студентів.

Розглянемо також *Центр освітніх послуг для іноземних громадян* Запорізького національного університету, основними функціями якого Положення визначає (Положення про центр освітніх послуг для іноземних громадян, введено в дію наказом ректора М. О. Фролова № 139 у квітні 2019 року [516, с. 2–3]):

- виконання організаторсько-правової підтримки (допомога в оформленні запрошень, а також документації, яка надає право іноземним студентам перебувати та отримувати освіту в Україні);
- організацію лінгвістичної підготовки (що передбачає вивчення граматики та лексики української мови на рівні, який буде достатнім для проведення академічної та соціокультурної діяльності в умовах перебування в новому освітньому та культурному середовищі);
- виконання інформаційно-агітаційної діяльності (яка спрямована на поширення інформації про заклад освіти для громадян інших країн, що включає виготовлення інформаційних матеріалів та розміщення дублюючої інформації іншими мовами на сайті закладу освіти. Адже «комплексний розділ вебсайту університету для іноземних студентів» [1286, с. 26] є важливим компонентом);
- проведення соціально-культурної адаптації іноземних студентів (що полягає в ознайомлювальних заходах з питань культурних особливостей країни перебування, а також презентації власних культурних особливостей);
- надання підтримки соціально-психологічного характеру (яка забезпечує більш успішне проходження періоду впливу на особистість феномену культурного шоку).

Відповідно до цього доходимо висновку, що Запорізький національний університет проводить повноцінний комплекс адаптаційних заходів з підготовки

іноземних студентів до академічної та соціокультурної діяльності в країні перебування.

Візова підтримка іноземних студентів також проводиться в Черкаському державному технологічному університеті [492], у рамках чого надається т.зв. «Запрошення» від закладу освіти, яке дозволяє оформити візу для в'їзду до України з метою навчання. Але в цьому закладі освіти приділено увагу також розвитку мовної компетенції в іноземних студентів до вступу до університету (допрофесійна підготовка). Навчання на підготовчому відділенні триває протягом одного року та передбачає не лише поглиблене вивчення української мови, але й одержання знань з інших предметів, перелік яких може змінюватися залежно від обраної спеціальності.

Своєю чергою, Мукачівський державний університет має свій структурний підрозділ для громадян з інших країн, а саме *Відділ міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами* [140], діяльність якого, а також Центру довузівської підготовки (Положення затверджено наказом Мукачівського державного університету № 33-ОД від 22.02.2018 р. [515]), що діє під його координацією, співвідноситься з тими функціями, які позначено нами в інших ЗВО України, включаючи управління освітнім процесом студентів, підготовка лінгвістичного та соціокультурного характеру (з видачею свідоцтва про закінчення підготовчого відділення (див. додаток Ф.4)), проведення інформаційних заходів, спрямованих на надання потенційним студентам з інших країн інформаційних даних щодо освітніх напрямів університету (див. додаток Ф.5), організація спільної наукової та видавничої роботи із закордонними ЗВО, що може згодом сприяти академічному обміну між університетами тощо.

Зазначимо, що важливим інформаційним елементом вітчизняної роботи з іноземними студентами є *Український державний центр міжнародної освіти «Study in Ukraine»* [417], що діє під керівництвом Міністерства освіти і науки. Центр був створений у 2003 році та становить майданчик, який забезпечує

отримання необхідної базової інформації про можливості навчання іноземних студентів у ЗВО України.

Основними цілями Центру визначено:

- надання інформаційної та методичної підтримки іноземним студентам, що включає також можливість пошуку найбільш відповідного закладу освіти за певною спеціальністю;
- упровадження ефективних методів роботи з іноземними студентами в освітню систему українських ЗВО;
- сприяння в удосконаленні елементів проведення академічного обміну між закладами освіти.

Отже, можна говорити про те, що Центр міжнародної освіти проводить, головним чином, інформаційно-координаційну діяльність, спрямовану на підвищення ефективності соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Такого роду інформаційні ресурси, які виконують, зокрема, консультаційну функцію, діють і в закладах освіти США. Найбільш актуальним прикладом може служити інформаційний центр «*Міжнародний студент*» (*International Student*) [1804], головний офіс якого розташований у місті Непт'юн Біч, штат Флорида, у якому потенційний студент може отримати актуальну інформацію про можливості навчання не тільки у США, але також у Великобританії, Австралії, Канаді тощо, обрати напрям для навчання, отримати візову підтримку. Єдиною істотною відмінністю Центру *International Student* від українського *Study in Ukraine* є спрямованість останнього на інформування щодо національної освітньої системи та можливості навчання саме в українських ЗВО. Отже, на основі розглянутого зарубіжного досвіду можемо стверджувати про наявність у вітчизняних ЗВО елементів консультування та підтримки іноземних студентів, що співвідноситься з іноземними аналогами та виконує аналогічні функції.

Наведемо приклад *Відділу міжнародних зв'язків*, що діє в Буковинському державному медичному університеті [139; 154], діяльність якого спрямована на

розвиток міжнародних відносин між закладом освіти та освітніми установами (а також громадськими організаціями) інших країн, що включає укладення договорів про співпрацю; проведення консультаційної діяльності з питань академічної мобільності та можливості участі в міжнародних наукових заходах (наприклад, конференціях) і для викладачів університету, і для студентів; інформування потенційних студентів з інших країн про можливість навчання в університеті. Отже, висновковуємо, що Відділ міжнародних зв'язків спрямовує основні зусилля на науково-організаторську та консультаційно-інформаційну роботу.

Таку характеристику можна також застосувати до діяльності *Інституту міжнародної освіти* Міжрегіональної Академії управління персоналом [293], у якому виділено пріоритетні напрями роботи з іноземними студентами, а саме: допрофесійна мовна підготовка, а також організаторсько-консультаційні послуги, що включають допомогу у вступі до закладу вищої освіти, а також підтримку в оформленні необхідного пакета документації. Проте ми вважаємо недостатнім проведення тільки мовної підготовки, оскільки якісний процес комунікації неможливий без використання лінгвокультурних шаблонів, які можуть бути сформовані та практично засвоєні при наявності компетенцій соціокультурного плану. Отже, наявність культурно спрямованої підготовки також є основоположною умовою ефективного адаптаційного процесу. Тому відзначимо, що якісна взаємодія між представниками різних культурних груп можлива за умови розуміння особистостями (і іноземним студентом, і стороною, що приймає) культурних особливостей опонента, що можливо при формуванні та розвитку необхідних культурних шаблонів. Отже, вважаємо за необхідне проведення аналізу *культурних програм* українських ЗВО.

Зважаючи на те, що «підготовка студентів в умовах іншої культури передбачає активне входження у нову систему культурно-детермінованих цінностей, традицій, норм, правил поведінки та спілкування» [136, с. 49], вважаємо за необхідне розпочати наше культурно спрямоване дослідження з діяльності Кафедри мовної підготовки № 2 Навчально-наукового інституту

міжнародної освіти Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, яка була заснована у вересні 1961 року. При підготовці іноземних студентів на цій кафедрі увага приділяється науковому стилю мовлення, а також позааудиторній роботі зі студентами, наприклад у таких заходах: «Загальнофакультетський тематичний урок-концерт «Давайте познайомимся» та «Україна», проведення екскурсій містом і музеями міста, екскурсії факультетом ХНУ ім. В. Н. Каразіна та іншими університетами міста, а також містами України [315]. У цьому випадку важливо зазначити, що виховна діяльність такого напрямку має схожість з елементом акультураційної тріади, що використовується у ЗВО США, а саме культурної адаптації іноземного студента. Так, при проведенні ознайомчого концерту іноземні студенти мають можливість презентувати культурні особливості країн та ознайомити з ними українських студентів, що дозволить більшою мірою зрозуміти свою стратегію поведінки з боку представників країни, яка приймає. Своєю чергою, при іншому заході вже українські студенти можуть представити свою країну іноземцям. Отже, уроки-концерти «Давайте познайомимся» та «Україна» мають важливу культурно спрямовану мету, яка дозволить провести первинний (більшою мірою соціокультурний, а не комунікаційний) ознайомлювальний контакт. Так, в університетах та коледжах США консультативні центри та офіси з підтримки іноземних студентів організовують національні вечори, у рамках яких студенти, які представляють певну країну, мають можливість презентувати свою культуру та традиції. Тому можна говорити про те, що такого роду практика щодо спільного соціокультурного інформування використовується і в українських освітніх закладах.

Дещо іншу спрямованість мають спільні екскурсії університетом, містом, а також іншими містами України. Так, у ЗВО США також проводяться спільні екскурсії, тому можна стверджувати, що такі заходи дозволяють не тільки отримати інформацію щодо представників іншої культури, але й безпосередньо

провести з ними процес міжособистісної взаємодії, що актуально для іноземних та українських студентів.

Щодо освітнього спрямування, кафедра мовної підготовки № 2 організовує підготовку з кількох дисциплін, серед яких виділяються ті, які можна включити до акультураційної тріади, а саме культурологічну та лінгвістичну підготовку (наприклад, дисципліна «Основи української культури» (галузь знань 03 «Гуманітарні науки», 05 «Соціальні та поведінкові науки», 08 «Право», 12 «Інформаційні технології», 22 «Охорона здоров'я»; спеціальність 035 «Філологія», 051 «Економіка», 081 «Право», 123 «Комп'ютерна інженерія», 222 «Медицина») [575] (див. додаток Ф.6), метою якої є надання іноземним студентам інформації про особливості та традиції, властиві українській культурі, етапи розвитку культури та відображення культурного коду в таких напрямках, як література, музичні твори, кінематограф, театр. Однак українська культура не розглядається в якості відокремленого елемента світової культури, а в якості її складової частини, що, на нашу думку, сприяє більш успішній інтеграції представників інших соціокультурних груп, якими є іноземні студенти) (див. додаток Ф.7).

Уважаємо за необхідне дослідити досвід Харківської державної академії культури та її структурного підрозділу – *Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів*, метою якого є підготовка студентів до міжкультурної взаємодії в країні, що приймає. Соціокультурний напрям діяльності Центру характеризується проведенням різноманітних заходів, серед яких [792]:

- ознайомчі (літературно-мистецький вечір «Знайомтеся – Україна», «Пісенні традиції Слобожанщини»; виховний захід «Великдень в Україні»; лекції-презентації «Звичаї та обряди українців», «Обереги українців»; круглі столи «Музеї України», «Міста України», «Система вищої освіти України»; лекція-бесіда «Українська оселя» тощо) – заходи спрямовані на отримання іноземними студентами основної культурологічної інформації про традиції народу та країни, у

якій буде проходити навчання. Такого роду інформація дозволяє сформувати адаптаційний фундамент, який є базою майбутнього розвитку лінгвокультурних шаблонів, що включають знання про культурні зв'язки опонента;

- ознайомчо-практичні (екскурсії, відвідування музеїв, театрів, концертів, заходів культурного плану) – ці заходи дозволяють провести безпосередній культурологічний контакт і візуально оцінити актуальність отриманої інформації в закладі освіти. Природно, що теоретична інформація культурного плану також може й повинна підкріплюватися різними демонстраціями з використанням медіазасобів, але прямий розгляд того чи того культурного аспекту може більш позитивно вплинути на розвиток у іноземного студента компетенції соціокультурного плану;

- мовні (тренінг «Мовленнєвий етикет українців») – становлять об'єднання комунікаційної та культурної підготовки іноземного студента до міжособистісної взаємодії в країні, що приймає, оскільки тематика тренінгу роз'яснює культурні елементи, які впливають на комунікаційну взаємодію українців та безпосередньо особливості самого мовного процесу. Отже, можна характеризувати цей тренінг як захід лінгвокультурного плану;

- зворотно-ознайомчі (вечори-презентації «Кухні народів світу», «Загадковий світ Китаю», «Незнайома Туреччина», «Традиції країн арабського світу»); організація занять, спрямованих на вивчення китайської, турецької, арабської та інших мов за участю іноземних студентів) – такого роду заходи спрямовані не на іноземних студентів, а на представників країни, яка приймає, та дозволяють представити культурні й мовні особливості країн, з яких прибули студенти. Зазначений формат міжкультурної взаємодії ми описували при аналізі лінгвокультурної підготовки в системі вищої освіти США, тому можна говорити про те, що Харківська державна академія культури використовує найбільш позитивні зарубіжні зразки роботи з іноземними студентами. Зазначимо, що зворотно-ознайомчі заходи у ХДАК поділяються на два основних напрями. Перший полягає в презентації іноземними студентами культурних особливостей

своєї країни, що дозволяє підвищити рівень соціокультурної компетенції вже в українських студентів, забезпечуючи, таким чином, виникнення ефекту інтернаціоналізації кампусу. Другий напрям характеризується проведенням занять з вивчення мов тих країн, з яких прибули іноземні студенти. Особливістю таких занять є залучення студентів до проведення освітнього процесу спільно з викладачами, що також застосовується в американських університетах та коледжах.

Підготовку мовного та країнознавчого характеру для іноземних студентів також використовують на підготовчому відділенні Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [490]. Підготовчий курс триває 10 місяців, після закінчення якого іноземний студент отримує сертифікат державного зразка, який дозволяє вступити або до цього закладу освіти, або до будь-якого іншого ЗВО України.

Культурно спрямована діяльність в освітніх закладах може мати позааудиторне визначення. Так, на підготовчому відділенні Харківського національного медичного університету проводиться позааудиторна діяльність [502], основною метою якої є ознайомлення іноземних студентів з культурою країни, яка приймає (екскурсія до музею історії ХНМУ та природничого музею, ознайомлення з українськими митцями в художніх галереях, традиційними українськими стравами), формування міжкультурної компетенції, яка дозволить ефективно взаємодіяти не тільки з представниками країни, яка приймає, а й іншими іноземними студентами (участь у заходах «Всесвітній день привітань», «День вишиванки», «Міжнародний день пам'яток» (у межах якого іноземні студенти можуть представити свої країни)).

Отже, Харківський національний медичний університет має якісно вибудовану систему розвитку в іноземних студентів необхідних лінгвокультурних шаблонів на етапі підготовчого відділення, що дозволить ефективно проводити академічну та соціокультурну взаємодію безпосередньо при навчанні в університеті.

Отже, соціально-культурний напрям акультураційної тріади у ЗВО України засновано на двох відгалуженнях, а саме: *освітньому* (який представлений заходами інформаційно-консультаційного напрямку, включаючи проведення освітньо спрямованих курсів) та *культурному* (який характеризується ознайомчими, ознайомчо-практичними, а також зворотно-ознайомчими заходами).

Значення лінгвістичного елемента для іноземних студентів підтверджено висновком І. Безкорвайної, згідно з яким «для іноземців, що навчаються англійською мовою, українська ... мова є мовою соціокультурного оточення і має важливе значення для формування вмінь міжкультурної комунікації. Концепція мовної підготовки стає базовим складником удосконалення навчання іноземців» [33, с. 32]. Тобто, як зазначено в дослідженні Т. Лещенко [374], культурні елементи повинні бути включені до етапу мовної підготовки іноземного студента. У зв'язку з цим наступним напрямом соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів ми виділяємо *лінгвістичний*, що також вимагає розгляду практичної діяльності закладів вищої освіти з формування в іноземних студентів відповідних навичок, які дозволять ефективно взаємодіяти з представниками країни, яка приймає, в комунікаційному аспекті.

Згідно зі статистичними даними Українського державного центру міжнародної освіти [292], одним з університетів, де навчається найбільша кількість іноземних студентів в Україні, є Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, на базі якого діє *Навчально-науковий інститут міжнародної освіти*, що надає освітні та інформаційні послуги студентам з інших країн. Виникнення Інституту датується 1948 роком [431]. Сьогодні іноземні студенти отримують можливість лінгвістичної підготовки на кафедрах мовної підготовки № 1 та № 2. Так, кафедра мовної підготовки № 1 практично впроваджує методичні розробки підготовки іноземних студентів за такими напрямками, як «Практична українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова професійної спрямованості», «Українська мова», «Сучасна українська мова»

[314]. Згідно із звітом завідувача кафедри професора Н. І. Ушакової «Про роботу кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти за 2018/2019 навчальний рік», «співробітниками кафедри проводиться регулярне оновлення підготовчих програм з навчання іноземних студентів, а також впровадження та розвиток технологій дистанційного навчання» [275, с. 2].

Істотне місце в підготовчому процесі Інституту займає навчання іноземних студентів другої іноземної мови, що включає дисципліни «Іноземна мова – 2», «Методика викладання іноземної мови», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», «Практика перекладу 2», «Стилістика іноземної мови» [316]. Робочу програму дисципліни «Іноземна мова – 2» для 1 курсу навчання (Галузь знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність 035 «Філологія», освітня програма – «Англійська мова та література і переклад та друга іноземна мова», спеціалізація – «Германські / Романські / Східні мови та літератури (переклад включно)») [577] основною метою якої позначено навчання іноземних студентів мови, а також формування рівня компетенцій, необхідного для проведення міжособистісної та міжкультурної діяльності, близької за рівнем до носія мови, розглянуто у додатку Ф.8 (див. додаток Ф.8).

Отже, основними цілями підготовки іноземних студентів у Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна є формування мовних та соціокультурних навичок, які дозволять їм проводити повноцінну освітню та соціально спрямовану діяльність в умовах нового для себе культурного середовища.

Необхідно також звернути увагу на програму вступних іспитів для іноземних студентів. Для цього розглянемо «Програму вступних випробувань з іноземної мови для іноземних громадян для вступу на навчання для здобуття ступеня бакалавр спеціальності 035 «Філологія», 061 «Журналістика» (Протокол ради Навчально-наукового інституту міжнародної освіти № 1 від 17 січня 2019 р.) [539] (див. додаток Ф.9). Згідно з програмою, результат роботи Інституту міжнародної освіти перевіряється за трьома основними лінгвістичними

напрямами, а саме: письмової діяльності, читання та говоріння (див. додаток Ф.10), що ідентично з підготовчими програмами університетів та коледжів США; проте зауважимо, що в американських закладах освіти часто також застосовується напрям аудіювання.

Лінгвістичний елемент акультураційної тріади у ХНУ ім. В. Н. Каразіна представлений також освітнім компонентом «Українська мова» (галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», 08 «Право», 12 «Інформаційні технології», 22 «Охорона здоров'я»; спеціальність 051 «Економіка», 081 «Право», 123 «Комп'ютерна інженерія», 222 «Медицина») [576] (див. додаток Ф.11), метою якої є навчання іноземних студентів норм української мови, які дозволять їм проводити ефективний граматично вибудований комунікаційний контакт у межах академічного процесу. Тобто кафедра мовної підготовки № 2, як і консультаційні центри ЗВО США, спрямовує свою діяльність на підготовку представника іншого мовного середовища до можливості подальшого навчання в університеті. Цей курс включає всі основні компоненти лінгвістичної підготовки, що застосовуються і в американських університетах (коледжах), а саме читання, письмову діяльність, говоріння та аудіювання (див. додаток Ф.12).

Отже, розглянувши підготовчі програми для іноземних студентів Навчально-наукового інституту міжнародної освіти ХНУ ім. В. Н. Каразіна, резюмуємо, що програми освітніх компонентів «Основи української культури» та «Українська мова» надають достатній рівень підготовки студентів з інших лінгвокультурних груп, що демонструє лінгвістичну та культурну спрямованість акультураційної тріади університету. При порівнянні навчальних заходів з практиками університетів та коледжів США ми дійшли висновку про наявність схожих рис підготовки, що дозволяє говорити щодо достатності методологічної основи. Але відзначимо відсутність програм з соціально-психологічної підтримки іноземних студентів, що свідчить про недостатність проявів повноцінної адаптаційної тріади.

Розглянемо діяльність *Підготовчого відділення для іноземних громадян* Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, згідно з Положенням про діяльність якого (Затверджено наказом ректора ІФНТУНГ від 27.03.2018 р., № 68) зазначено його основні функції, а саме: надання освітніх послуг іноземним громадянам з вивчення української мови, дисциплін загальнотеоретичного плану, а також інших мов (зокрема англійської) [514, с. 2]. Навчання української мови має три рівні: А1 – елементарний (120 аудиторних годин), А2 – базовий (240 а.г.), А3 – рубіжний (360 а.г.) [438]. Після проходження курсу студенти отримують сертифікат, що засвідчує виконання ними програми підготовчого курсу з вивчення української мови (див. додаток Ф.13).

Крім того, підготовка в цьому закладі освіти проводиться за загальнотеоретичними дисциплінами, які залежать від напрямку підготовки студентів та складаються з інженерно-технічних, медико-біологічних й економічних. По закінченні загальнотеоретичних підготовчих курсів іноземний студент отримує свідоцтво державного зразка, у якому зазначено, що цей студент пройшов навчання та закінчив підготовче відділення (див. додаток Ф.14).

Одним з прикладів ефективною адаптаційною діяльністю закладу освіти вважаємо діяльність з соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у Полтавській державній аграрній академії (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет), на базі якої діє *Центр міжнародної освіти*. Підготовчий процес триває протягом 10 місяців та включає обов'язкові освітні компоненти, серед яких: українська мова, країнознавство, основи інформатики і обчислювальної техніки. Основними завданнями Центру визначено [429]:

- проведення систематизації знань, отриманих студентами на етапі середньої освіти у своїх країнах, і, якщо потрібно, підвищення цього рівня до необхідних показників освітньої системи України;
- навчання української мови на рівні, що є достатнім для проведення академічного процесу і на першому, і на наступних курсах закладу вищої освіти,

що має враховувати вивчення необхідного лексичного мінімуму, а також професійної термінології, залежно від обраного напрямку навчання.

Разом з тим організаційно-виховна робота в академії полягає у формуванні соціокультурних навичок особистості, які б дозволили виконувати активну діяльність соціального плану, а також сприяли саморозвитку. Метою таких заходів є підвищення ефективності адаптаційної підготовки, яка б дозволила пристосуватися до нових соціокультурних умов країни, яка приймає; рівня міжкультурної взаємодії між іноземними і місцевими студентами та безпосередньо самими іноземними студентами, які також є представниками різних країн та культурних груп.

Щодо виховних заходів, вони складаються зі спеціалізовано спрямованих вечорів, наприклад, «Давайте познайомимось!», «Конкурс знавців української мови», а також організації екскурсій до краєзнавчих музеїв, містом, до музею українського гончарства (у с. Опішне Полтавської області) тощо [463]. Важливою особливістю виховної роботи в академії є проведення анкетування іноземних студентів на початку навчального року з питань їхніх умінь та талантів, на основі чого вибудовується соціокультурно-виховна діяльність на навчальний рік. Уважаємо, що такий вид діагностики є важливим компонентом, що надає додаткову інформацію про іноземних студентів викладачам / консультантам. Більше того, виявлення потенційних учасників соціокультурних заходів дозволить більш ефективно організувати підготовчий процес до проведення різних заходів [755].

Зазначимо, що роль консультанта в закладі освіти виконує едвайзер академічної групи, який надає допомогу в різних організаторських та виховних напрямках. Отже, адаптаційно-виховна робота проводиться з використанням діагностичних компонентів, а також передбачає участь іноземних студентів у заходах презентаційного характеру, що дозволяють представити свою культуру та здібності студентам країни, яка приймає. Крім того, проводяться культурно спрямовані екскурсії, які дозволяють ознайомити іноземних громадян з

особливостями українського етносу та сприяють вибудовуванню зв'язків для проведення ефективної міжкультурної діяльності.

Центр підготовки іноземних громадян проводить наукову роботу, за результатами якої можна робити висновки щодо ефективності проведеної виховної, а також організаційно-адаптаційної роботи. Так, у 2015 році проведено всеукраїнську науково-практичну інтернет-конференцію з міжнародною участю «Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи» [432], у рамках якої виявлено проблемні моменти та перспективні напрацювання в питанні освітнього процесу іноземних студентів.

Щодо діяльності *Навчально-наукового інституту з підготовки іноземних громадян* Харківського національного медичного університету, головним елементом культурної підготовки іноземних студентів у Підготовчому відділенні є залучення особистостей до наукової діяльності, що характеризується проведенням щорічної внутрішньої конференції «Інтернаціональне спілкування: розмовляємо та навчаємось» [439]. Тематика доповідей іноземних студентів є різноманітною – від ознайомлення зі своїми відомими співвітчизниками (наприклад, «Дивовижний світ Омара Ягхі») до лінгвістичних («Вигуки п'ятьма мовами») та спеціалізованих («Із історії анестезії»). Отже, такого роду наукова діяльність спрямована на досягнення двох цілей: розвиток умінь проведення наукових пошуків та аналізу одержуваної інформації для її подальшої трансформації в результати дослідження, які можуть бути публічно репрезентовані (що необхідно при навчанні в університеті), а також розвиток лінгвокультурних шаблонів при вивченні особливостей мови країни, яка приймає. Також необхідно відзначити можливість презентації іноземними студентами досягнень своєї культури та ознайомлення з відомими особистостями своїх країн, проводячи, зворотно-ознайомчі дії.

Отже, лінгвістичний напрям діяльності підготовчих центрів в українських ЗВО заснований на розвитку необхідних навичок, які нададуть можливість виконувати комунікаційні дії, достатні для навчання й міжособистісної взаємодії

іноземного студента в країні, що приймає. Відзначено, що лінгвістична підготовка має безпосередній зв'язок з культурним елементом (у зв'язку з необхідністю формування в особистості лінгвокультурних шаблонів), тому часто мовна підготовка має певні культурні прояви.

Розвиток процесів інтернаціоналізації освіти передбачає підвищення ефективності адаптації іноземних студентів, що складається з підготовки лінгвістичного, соціально-культурного та соціально-психологічного характеру. Проте весь спектр підготовки може не мати достатнього рівня ефективності, якщо психологічний стан іноземного студента не буде відповідати нормі. Тому, розглянувши соціально-культурний та лінгвістичний напрями, вважаємо за необхідне провести аналіз *соціально-психологічної підтримки* іноземних студентів у закладах вищої освіти України як останнього елемента акультураційної тріади. Загальні теоретичні положення щодо соціально-психологічної адаптації особистості та особистості іноземного студента, а також дослідження застосування психологічного елемента в процесі адаптаційної підготовки іноземних студентів в Україні розглянуто в студіях, авторами яких були Н. Моргунова [422], Н. Жигайло [250], В. Ямницький [846], О. Вихрущ-Олексюк [137], Л. Боярин [97], В. Сулова [727] та ін.

Але нас цікавить саме практика використання соціально-психологічної адаптації іноземних студентів у ЗВО України. Тому розпочнемо наше дослідження з *Центру довузівської підготовки та роботи з іноземними студентами* Маріупольського державного університету, основною підготовчою місією якого визначено підготовку до ЗНО з української мови та літератури, але важливу роль у діяльності Центру займає надання соціально-психологічної підтримки іноземним студентам за таким напрями, як [532]:

- проведення діагностичних заходів для виявлення потенційних проблемних елементів у психологічному, інтелектуальному або соціальному стані студентів (слід ураховувати, що такого роду діагностичні дії, проведені до початку негативного впливу на особистість студента культурного шоку, дозволять

провести необхідні профілактичні психолого спрямовані заходи, що дозволять подолати знайомство з новою культурою без порушення процесу навчання або соціальної взаємодії);

- надання підтримки в адаптації до нового академічного процесу (так, незнайомі освітні вимоги можуть призвести до негативних показників успішності, тому академічну підтримку (що включає роз'яснювальну роботу) повинні забезпечувати не тільки викладачі, а й психологічний відділ університету);

- проведення коригувальних заходів, які повинні враховувати індивідуальні особливості особистості (психологічне коригування може бути актуальним при роботі з іноземними студентами в разі наявності незначних проблем адаптаційного характеру або при неправильно обраній стратегії підтримки студента. У такому випадку коригування допоможе спрямувати адаптацію в більш ефективному напрямі);

- консультування з питань особистого або професійного розвитку (необхідно враховувати, що соціально-психологічна підтримка не повинна акцентувати свої зусилля тільки на подоланні особистісних академічних або соціальних проблем. Важливим компонентом також є формування та подальший розвиток професійно спрямованих навичок соціально-психологічного характеру, які забезпечать у подальшому можливість подолання негативної психологічної ситуації на ранній стадії, що призведе до відсутності необхідності отримання безпосередньої соціально-психологічної допомоги. Тому завданням психолога, який співпрацює з іноземними студентами, є формування таких навичок).

Отже, Центр довузівської підготовки та роботи з іноземними студентами Маріупольського державного університету виконує соціально-психологічну підтримку, головним чином, коригувального та консультаційного характеру, що сприяє зменшенню потенційних психологічних проблем, які можуть потребувати більш складної допомоги.

Наступним прикладом ми виділяємо соціально-психологічну підтримку іноземних студентів у Полтавській державній аграрній академії (з 2020 року –

Полтавський державний аграрний університет), організовує яку *Психологічна служба закладу освіти*, основними напрямками діяльності якої визначено [129] (напрямок соціально-педагогічної та психологічної діагностики Плану роботи психологічної служби закладу (див. додаток Ф.15)):

- проведення діагностичних заходів з виявлення рівня соціальної та соціально-психологічної адаптації студентів академії;
- профілактичну роботу, що сприяє запобіганню ситуацій проблемного характеру, пов'язаних з комунікаційною взаємодією, що особливо актуально при міжкультурному спілкуванні (прикладом може служити захід «Булінг у закладах вищої освіти: Проблематика, заходи із профілактики та попередження»);
- виконання корекційних дій з надання підтримки учасникам освітнього процесу, що допоможе виправити помилки у вибудованій міжособистісній діяльності та якісно покращити контакт між представниками різних культур (прикладом є тренінги з удосконалення особистісних якостей студента, підвищення мотиваційного рівня, розвитку навичок комунікативної взаємодії);
- прогностичну підтримку, спрямовану на практичне застосування моделей, що забезпечують ефективну міжкультурну діяльність особистості та академічної групи в різних ситуаціях, а також визначення перспектив для подальшого розвитку внутрішньогрупових міжособистісних відносин (шляхом проведення індивідуально спрямованих консультацій з питань відносин міжособистісного характеру). Подолання адаптаційних, зокрема психологічних проблем, при внутрішньогруповій взаємодії досліджено в працях таких учених, як А. Кавамото (A. Kawamoto), С. Їон (S. Youn) та Т. Бартоломей (T. Bartholomew) [1397];
- надання реабілітаційної підтримки студентам, які перебувають у кризовій ситуації або мають досвід її негативного прояву (у такому випадку психологічний вплив зовнішніх чинників може позначитися на академічній та соціальній діяльності, тому соціально-психологічна підтримка з цього напрямку є

важливим складником успішного освітнього процесу (прикладом є консультації щодо ситуацій кризового характеру)).

Таким чином, адаптаційна підготовка іноземних студентів у Полтавській державній аграрній академії (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет) будується на розвитку компетенцій мовного, соціокультурного та соціально-психологічного спрямування.

Отже, соціально-педагогічний супровід закладу освіти відповідає світовим нормам підготовки студентів, які є представниками інших мовно-культурних груп. Для цього Центр міжнародної освіти проводить заходи, спрямовані на пряму (адаптація іноземних студентів до культури країни, яка приймає) та зворотню акультурацію (адаптація студентів країни, яка приймає, до культурних особливостей іноземних студентів). Своєю чергою, Психологічна служба ЗВО спрямовує свою діяльність на діагностику, профілактику, коригування та реабілітацію особистостей, які, перебуваючи в незнайомому середовищі, підпадають під негативний вплив культурного шоку.

Ще одним із прикладів розвиненої служби соціально-психологічної підтримки та роботи з іноземними студентами загалом [172; 234; 769] є Дніпровський національний університет ім. Олесья Гончара. Основними напрямками діяльності психологічної служби цього закладу освіти виділено [545]:

- проведення психологічної діагностики для виявлення негативних проявів соціокультурного характеру (яка проводиться в індивідуальному та груповому форматах);
- консультування студентів з питань психологічного характеру індивідуального спрямування;
- проведення групової підтримки з особистісного розвитку (що передбачає участь студентів у розвивальних тренінгах);
- роботу в групах з питань соціально-психологічного вдосконалення шляхом розвитку організаторських, лідерських компетенцій, а також уміння керувати своїм часом.

- діяльність «Школи кураторів», «Школи здорового способу життя» (див. додаток Ф.16).

- проведення практикуму «Технології соціально-психологічного консультування» (див. додаток Ф.16).

Отже, соціально-психологічна служба Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара проводить повноцінний комплекс адаптаційних заходів зі студентами всіх курсів, що складається з проведення тренінгів, спрямованих на академічну, соціальну та професійну адаптацію. Крім того, до соціально-психологічної допомоги долучаються студенти кафедри психології, отримуючи, таким чином, необхідні навички (разом з теоретичними тренінгами) практичної консультаційної роботи.

Разом з тим *Центр психологічної служби* також існує на базі Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, основними напрямками якого визначено (Положення про Центр психологічної служби Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, затверджено згідно з наказом МНУ ім. В. О. Сухомлинського № 35 від 22.01.2019 р.) [518]:

- проведення діагностичних заходів, що сприяють виявленню причин проблемних ситуацій, що виникають, в академічній та соціальній діяльності студентів;

- проведення аналізу індивідуальних здібностей особистості до адаптації та формування необхідних для цього компетенцій, що сприятиме створенню індивідуального плану роботи зі студентом;

- розвиток навичок, що сприяють професійному становленню особистості, що складається із здатності ефективної міжособистісної взаємодії;

- застосування тренінгів в адаптаційному процесі, що сприяють проведенню практичних адаптаційно-психологічних заходів;

- здійснення профілактичних заходів, спрямованих на запобігання потенційним конфліктним ситуаціям, які можуть виникнути в період міжособистісної взаємодії;
- виконання заходів коригувального плану, які сприяють виправленню неправильно або недостатньо сформованих навичок, пов'язаних з академічною та соціальною діяльністю;
- надання консультаційної допомоги студентам, які мають певні проблеми психологічного характеру.

Крім того, згідно з Планом роботи Центру психологічної служби МНУ ім. В. О. Сухомлинського, в структурному підрозділі університету діє 7 психологічних підрозділів, кожен з яких проводить свою практичну діяльність зі студентами (див. додаток Ф.17). Так, наприклад, Кабінет тренінгових технологій проводить такі заходи, як [495]: «Групова динаміка і комфортна атмосфера в групі» для студентів 1 та 2 курсів; «Хто такий лідер?», «Вербальна та невербальна комунікація», «Стрес та навички саморегулювання», заняття з формування вміння управляти своїм часом тощо. Отже, заняття в Кабінеті тренінгових технологій сприяє особистісному розвитку студента й умінню керувати своїми емоціями в різнопланових ситуаціях і академічного, і соціального характеру.

Наступним прикладом для нашого дослідження виділяємо *Психологічну службу Української інженерно-педагогічної академії* [552], основними напрямками діяльності якої є:

- підвищення здатності особистості до протистояння стресовим ситуаціям (зокрема під час проведення комунікаційної взаємодії міжособистісного характеру);
- розвиток здатності особистості запобігання психологічним кризам;
- проведення консультаційних заходів для забезпечення мікроклімату, який дозволить проводити більш ефективну адаптацію до нових соціокультурних умов.

Отже, академія надає можливість отримання іноземним студентам необхідної соціально-психологічної допомоги базового характеру. Відзначимо також відсутність необхідної структуризації підрозділу, що може призвести до отримання соціально-психологічної допомоги на недостатньому рівні, особливо в разі збільшення кількості консультованих.

Такого ж роду соціально-психологічна допомога базового характеру представлена діагностичними заходами, коригуванням поведінки особистості (відповідно з віковими особливостями студентів), профілактикою психологічних проблем у діяльності *Психологічної служби* Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» [547]. Визначення базовості може бути застосоване й до *Психологічної служби* Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського [549], Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова [554], *Центру психологічного консультування* Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського [53; 753], *Психологічної служби «Довіра»* Уманського національного університету садівництва [546], *Соціально-психологічної служби* Харківського національного університету радіоелектроніки [704], *Психологічної служби* Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» [157], Львівського національного університету імені Івана Франка [553]. Зазначимо, що, будучи підрозділами окреслених ЗВО, служби не демонструють наявності внутрішньої структури (незважаючи на проведення індивідуальних консультацій, тренінгів, дослідницької діяльності. Ці заходи є базовими для всіх психологічних служб закладів освіти, що не дозволяє говорити про структуризацію на пряму соціально-психологічного консультування), приділяючи увагу вирішенню проблем без розгалуження діяльності, що простежується в американських ЗВО, обраних для нашого дослідження.

Крім того, відзначимо позитивні напрями роботи служб, а саме: проведення індивідуального консультування, організацію психологічних зустрічей і тренінгів,

тестування та дослідження (які допомагають у проведенні діагностики), допомога керівникам академічних груп (важливо розуміти, що саме співпраця всіх консультантів сприяє проведенню успішного адаптаційного процесу). Такі ж види психологічної роботи використовує психологічна служба Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана [544]. Відмінною особливістю психологічної служби закладу освіти є можливість участі в студентському психологічному клубі, робота якого спрямована на розвиток психологічної стійкості для успішної соціальної, а також професійної діяльності, запобігання виникненню та негативного впливу на особистість ситуацій конфліктного типу, подолання емоційної напруги тощо. Отже, діяльність такого клубу дозволяє говорити про наявність базової структуризації соціально-психологічної служби, що переважає базову психологічну підтримку.

Більш структурована допомога соціально-психологічного спрямування простежується в діяльності *Психологічної служби* Сумського державного університету [550], у якій проводиться активна робота з місцевими та іноземними студентами, що підтверджено можливістю отримання соціально-психологічної консультації не лише українською, але й англійською мовою. Діяльність служби має метою проведення соціально-психологічної адаптації особистості до виконання ефективної академічної діяльності, надання допомоги в професійному самовизначенні студентів, розвитку особистісних якостей, що сприяють можливості проведення міжособистісного контакту тощо. Для досягнення поставлених цілей, використовується індивідуальне консультування (тривалість 50 – 60 хвилин; інтервал – раз на тиждень, двічі на тиждень або за індивідуально розробленим графіком; форма – очна або онлайн), діагностика психологічного стану особистості, коригування, профілактика, інформування про проблеми психологічного характеру, дослідження психологічних проблем, а також тренінги для студентів (розділені за трьома напрямками, а саме:

- інформаційно-теоретичні, що сприяють отриманню необхідної інформації щодо впливу психологічних чинників на діяльність особистості

(«Самопізнання та саморозвиток», «Ефективність у міжособистісних стосунках», «Міжкультурній діалог» тощо);

- інформаційно-практичні, спрямовані на придбання певних навичок у якості закріплення теоретичного матеріалу (наприклад, «Тайм-менеджмент», «Лідерство», «Ефективна самопрезентація» тощо);
- практичні, метою яких є розвиток конкретних психологічних навичок, які необхідні для міжособистісного взаємодії (наприклад, «Тренінг адаптації та згуртування колективу», «Тренінг вирішення конфліктів», «Майстерність комунікації» тощо).

Отже, Психологічна служба цього закладу освіти має певні прояви консультаційної структуризації, які проявляються в поділі практичних тренінгів для студентів, проте для підвищення ефективності роботи (ураховуючи досвід американських консультаційних центрів) необхідним є також поділ груп, з якими проводиться соціально-психологічна робота за конкретними проблемними напрямками.

Зазначимо, що такий формат роботи психологічної служби застосовується також у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, де практична діяльність служби розподілена за трьома основними напрямками, а саме [551]:

- проведення тренінгів для старост академічних груп (у такому випадку старости виступають у якості лідерів груп, які повинні стати (зокрема для іноземних студентів) прикладами запозичення поведінкових принципів, тому підготовка старост відіграє важливу роль у системі адаптаційної підготовки групи);
- психологічна підтримка студентів першого курсу (раніше ми дійшли висновку, що адаптація відбувається саме протягом першого курсу навчання, коли має місце соціокультурне ознайомлення. Саме тому цей період повинен характеризуватися аналізом особистісних та психологічних компонентів

студентів, створення позитивного клімату в колективі, що буде сприяти в майбутньому інтернаціоналізації кампусу);

- участь студентів у психологічному клубі (консультування в якому спрямовано на вирішення психологічних проблем за допомогою групової терапії).

Отже, психологічна робота в Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка має ознаки структуризації, однак, як і у випадку з Сумським державним університетом, потрібен розподіл консультованих студентів за напрямками психологічних труднощів.

Проблема недостатності структуризації роботи психологічної служби також має місце в Національному фармацевтичному університеті. Простеживши напрями роботи служби останнього [548], а саме:

- просвітницько-розвивальної (спрямованої на ознайомлення студентів з питаннями, пов'язаними з чинниками, що роблять вплив на емоційну та поведінкову стійкість особистості при соціальній та академічній взаємодії шляхом проведення тренінгів «Емоційна компетентність як фактор успіху» (див. додаток Ф.18), «Від мрії до мети» тощо);

- діагностичної (сприяє виявленню можливостей особистості до подолання проблемних ситуацій психологічного характеру, так само, як і потенційних труднощів, що можуть негативно вплинути на студента);

- діяльності консультувального та дослідницького характеру (у межах якої проводяться наукові пошуки вирішення психологічних проблем), доходимо висновку про відсутність структури консультативного процесу. Усі види соціально-психологічно спрямованої підтримки служби закладу освіти належать до стандартного набору, який простежується в багатьох ЗВО, однак цей набір не символізує наявність структурованості, особливо порівняно з роботою психологічних центрів системи вищої освіти США.

Отже, для екстраполяції ефективного американського досвіду практичного застосування акультураційної тріади ми повинні були провести дослідження сучасного стану соціально-культурного, лінгвістичного та психологічного

напрямів адаптаційної роботи з іноземними студентами в закладах вищої освіти України. Підсумковий аналіз виявив, що у вітчизняному адаптаційному секторі існують позитивні приклади підготовки соціально-культурного (ПЗВО «Київський міжнародний університет», Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, Тернопільський національний економічний університет (з 2020 року – Західноукраїнський національний університет), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харківська державна академія культури, Харківський національний медичний університет), лінгвістичного (Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Полтавська державна аграрна академія (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет)) та психологічного (Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського) характеру. Проте більшість закладів освіти має базовий рівень структуризації та розгалуженості адаптаційної діяльності, що і є основним негативним чинником.

Отже, проведене дослідження американського досвіду і виявлення проблем соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні дозволяє означити перспективи розвитку вітчизняної практики супроводу в контексті впровадження американського досвіду.

4.2. Перспективні напрями розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні в контексті американського досвіду

Історична основа створення повноцінної системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах Сполучених Штатів Америки, а також принципи її сучасного розвитку, що враховують відповідні соціальні зміни, дозволяють екстраполювати цей досвід на реалії українських ЗВО. Так, перш за все, відзначимо, що будь-яка система, діяльність у рамках якої безпосередньо впливає на внутрішньодержавні процеси (у цьому випадку –

процеси адаптації та освіти), повинна регулюватися відповідними нормативними актами, що дозволять запобігти розбалансуванню всієї системи. Незважаючи на те, що заклади освіти повинні залишатися вільними у виборі способу проведення адаптаційно-освітнього процесу з іноземними студентами, важливим є створення необхідної законодавчої бази, яка буде сприяти регулюванню системи рекрутингу та супроводу [1561]. Отже, ґрунтуючись на основних законодавчих положеннях, ЗВО можуть розробляти власні підготовчі програми та посібники і теоретичного, і практичного спрямування, залежно від кількості іноземних студентів (що впливає на рівень прямої (для іноземних студентів) та зворотної (для студентів країни, яка приймає) адаптації); регіонів, з яких студенти прибули (чинник має безпосередній вплив на вибір методу культурної підготовки, бо в такому випадку необхідно враховувати культурні особливості тих чи тих країн) тощо. Тому першим елементом соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів виділяємо *нормативно-правовий*.

Якщо говорити щодо наявності регулювальних законодавчих норм міжнародного освітнього співробітництва в закладах освіти України та перспектив подальшого розвитку законодавчої бази, відзначимо, що більшість центрів підготовки іноземних студентів керуються відповідною нормативно-правовою базою, яка включає:

➤ Наказ МОН «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства» [435], Наказ МЗС України «Про затвердження Інструкції про порядок консульської легалізації офіційних документів в Україні і за кордоном» [434], Наказ МОН України «Про затвердження Порядку проставлення в Міністерстві освіти і науки України апостиля на офіційних документах, виданих навчальними закладами, державними органами, підприємствами, установами і організаціями, що стосуються сфери освіти і науки» [436], Наказ МВС України «Про затвердження Порядку розгляду заяв іноземців та осіб без громадянства про продовження строку перебування на території України» [433];

➤ Закони України «Про закордонних українців» [266], «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» [268], «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» [264];

➤ Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Правил оформлення віз для в'їзду в Україну і транзитного проїду через її територію» [524], «Про затвердження зразка, технічного опису бланка та Порядку оформлення, видачі, обміну, скасування, пересилання, вилучення, повернення державі, визнання недійсною та знищення посвідки на тимчасове проживання» [525], «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [527], «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» [526], «Про затвердження Порядку продовження строку тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства на території України» [528].

Отже, Українське законодавство певним чином регулює діяльність академічного обміну та підготовки іноземних студентів, наприклад, Закони України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» та «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» мають певну схожість з американською ініціативою імміграційних законів. Крім того, наведені законодавчі акти України підтримують академічну мобільність, чому, наприклад, були присвячені Акт взаємного культурного та освітнього обміну 1961 року (*Закон Фулбрайта*) або Закон про інформацію та освітній обмін 1948 року (*закон Сміта-Мундта*) у США. Проте зауважимо, що означені ініціативи не можуть називатися спеціалізовано спрямованими, що призводить до їх впливу тільки на певні процеси академічного обміну або підтримки іноземних студентів, але важливим є саме наявність законодавчих норм, які б впливали саме на процес супроводу іноземних студентів, їхньої підготовки, регулювали базові принципи та вимоги до акультураційного процесу з одночасним визначенням базових понять, таких як культура, соціальність, соціальне взаєморозуміння, іноземний студент, інтернаціоналізація, самоефективність, інкультурація, акультурація, інтеграція, асиміляція, культурна маргінальність, коригування, адаптація, культурний шок,

соціальна децентралізація, соціально-педагогічний супровід тощо, що дозволить, урешті-решт, визначити і для освітніх установ, і для дослідників цієї проблеми, сутність понятійного апарату. Такого роду визначення нададуть можливість розробок програм підготовки, що будуть створюватися з використанням термінологічного аспекту та дозволять уникнути розуміння акультурації та інкультурації, адаптації та коригування в якості ідентичних процесів, а отже, підвищать ефективність підготовчих програм, тому що правильне визначення досліджуваної проблеми безпосередньо впливає на правильність кінцевих висновків, тобто й отриманого результату.

Відзначимо, що супровід іноземних студентів може мати і внутрішню (сприяє розвитку підготовки всередині певної держави), і зовнішню (визначає роботу з іноземними студентами в інших країнах) спрямованість. Так, внутрішній розвиток супроводу, крім організаційного та систематизувального, повинен включати регульовальні ініціативи, спрямовані саме на педагогічний компонент, який представлений у цьому процесі, головним чином, освітнім напрямом, визначеним нами у якості акультураційної тріади, одним з елементів якої є лінгвістична підготовка студентів. Зазначимо, що ЗВО повинні володіти правом самостійного вибору освітньої та адаптаційної діяльності з іноземними студентами, але основні принципи, що регулюють підготовку і, головне, цілі, які повинні бути досягнуті завдяки такого роду підготовці, мають бути визначені у відповідній законодавчій базі. Прикладом таких ініціатив може бути прийнятий у США у 1966 році *Міжнародний освітній акт*, ґрунтуючись на положеннях якого можливо окреслити аспекти, які повинні визначатися таким законом або положенням. Так, перш за все, підготовчі програми закладів освіти по роботі з іноземними студентами не повинні бути статичними; зміни, які відбуваються в соціумі, вимагають модернізації підготовчого процесу; особистість іноземного студента повинна розвиватися не тільки при наданні можливості отримання знань теоретичного характеру, але й під час практичного формування вмінь, що не тільки дозволять проводити академічну та соціальну діяльність, а й отримати

необхідні вміння для подальшого професійного розвитку, що свідчить про необхідність формування не тільки адаптаційно, але й професійно спрямованих компетенцій; необхідне впровадження до підготовчих програм інноваційних методик для більш ефективного проведення адаптаційних дій.

Своєю чергою, ґрунтуючись на американському досвіді формування та розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, відзначимо важливість ініціативи щодо спрямування певних зусиль цієї системи на міжнародний, інакше кажучи, зовнішній рівень. Так, при наявності досить розвиненої внутрішньої адаптаційної системи виникає можливість залучення нових студентів для навчання до країни шляхом впливу в освітніх та соціокультурних системах інших країн, наприклад, *Акт іноземної підтримки*, прийнятий у США в 1961 році, дозволив упорядкувати, зокрема, надання допомоги гуманітарно-освітнього характеру. Тому, якщо говорити про перспективи розвитку роботи з іноземними студентами в Україні, необхідно розуміти важливість активної міжнародної роботи з потенційними учасниками освітнього процесу. Певним чином наша країна робить спроби розвитку міжнародної підтримки, наприклад, до цього напрямку можна віднести міжнародні освітні обміни серед студентів та викладачів (що сприяє формуванню в останніх необхідних практичних навичок роботи з представниками різних культурних груп), що проводяться спільно з іноземними закладами освіти; конференції; круглі столи (в очному та дистанційному форматах) тощо. Проте саме прийняття відповідної регулювальної законодавчої бази, яка б визначала принципи міжнародних відносин між закладами освіти, може сприяти повноцінному включенню цього процесу до соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в якості компонента освітньої діяльності держави, а не як ініціативи окремих закладів.

Отже, нормативно-правовий елемент соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів сприяє формуванню його бази, без наявності якої неможливий повноцінний розвиток інших елементів. На підставі висновків, до

яких ми дійшли за результатами дослідження, рівень законодавчої бази України, спрямованої на роботу з іноземними студентами, може бути охарактеризований як достатній для проведення такого роду діяльності. У зв'язку з тим, що будь-яка система може бути модернізована з урахуванням закордонного досвіду, можемо виділити перспективи подальшого розвитку нормативно-правової бази, а саме:

- розробка та прийняття законодавчих ініціатив, спрямованих на закріплення загальних параметрів підготовчих програм для роботи з іноземними студентами (із збереженням самостійності закладів освіти у визначенні методів, які можуть застосовуватися під час адаптаційного процесу);
- розвиток законодавчої бази у сфері надання підтримки іноземним студентам у міжнародному аспекті (що має включати не тільки проведення інформаційно-ознайомчої, але й практичної діяльності зі студентами).

Але нормативно-правова база вибудовує тільки перший шар основи супроводу. Важливим складником, що безпосередньо впливає на розвиток та вдосконалення принципів роботи з іноземними студентами, є діяльність міжнародних організацій, що сприяють не тільки впровадженню нового досвіду адаптації іноземних студентів, але й надають результати такого роду ініціатив, при негативних показниках яких виникає можливість виправлення певних помилок для включення нових методик роботи вже в адаптаційно-освітній процес ЗВО. Якщо провести порівняння українських організацій, спрямованих на підтримку іноземних студентів з американськими, ми можемо зробити висновок про більш розвинену діяльність таких організацій саме у США. Природно, одним з чинників, який впливає на системність у розвитку міжнародно спрямованих організацій, є час, а саме розвиток таких ініціатив у Сполучених Штатах ще з початку XIX століття. Прикладом може служити *Інститут міжнародної освіти США*, заснований ще в 1919 році, який сприяє не тільки підтримці та консультуванню іноземних студентів, але й проводить дослідницько-аналітичну діяльність, представлену щорічними звітами, на підставі яких можна вибудовувати подальшу стратегію адаптаційних дій.

Отже, перспективним напрямом розвитку української консультаційної роботи з іноземними студентами є створення єдиного центру, який буде мати можливість проведення не тільки координаційних дій серед ЗВО, але й виконувати дослідницькі функції, результати яких згодом повинні стати базою вивчення українських учених-теоретиків. У такому випадку ми зможемо говорити про системність процесу підтримки іноземних студентів. Ураховуючи необхідність достатнього рівня самостійності, якою повинні володіти заклади освіти, координаційний та науковий центр дозволить вибудувати структуру соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в єдиному розумінні для всіх ЗВО, бо в протилежному випадку існування різного розуміння правильності адаптаційних дій з боку університетів, коледжів, академій та інших закладів освіти України сприятиме розбалансуванню та негативно вплине на цілісність супроводу. Початковим етапом цього координаційного розвитку може слугувати створення Українського державного центру міжнародної освіти у 2003 році.

Ще одним чинником, який суттєво впливає на соціально-педагогічний супровід іноземних студентів, є Центри консультування, які створюються закладами освіти в якості структурних підрозділів, мета яких полягає у виконанні організаторсько-консультаційних функцій, а також проведенні лінгвістичної, культурної та соціально-психологічної підтримки іноземних студентів перед вступом до ЗВО або під час першого періоду навчання, який найбільш впливає на особистість студента проявами культурного шоку. Отже, виникає потреба у проведенні т.зв. передадаптаційної (пропедевтичної) підготовки. Цей вид соціально-адаптаційної діяльності досліджували багато вчених, серед яких Е. Дружко [237], І. Жовтоніжко [254], Л. Кайдалова, Ж. Черкашина [301], В. Коваленко, В. Кревс, Н. Цісар [320], Л. Рибаченко [590], Л. Стребуль [720] та ін.

Проведений нами аналіз підготовчої роботи з іноземними студентами в українських ЗВО демонструє не тільки наявність такого роду центрів, але й упровадження до їхніх планів роботи методів, які використовуються в

американських університетах та коледжах. Цьому сприяє зазначена у положеннях про роботу цих центрів вимога щодо моніторингу іноземного досвіду роботи з іноземними студентами, а також упровадження такого досвіду до практики консультування закладу освіти. Результативність цих центрів в українських ЗВО не була метою нашого дослідження, більше того, такого роду статистичні розвідки повинні бути проведені саме національною організацією з координації соціально-педагогічної діяльності, про важливість якої зазначено раніше.

Проведений нами аналіз дозволяє дійти висновку, що не всі національні та державні ЗВО України мають повноцінну структуру акультураційної тріади, яка включає підготовку лінгвістичного, соціокультурного та соціально-психологічного характеру. Особливості заходів закладів освіти (наприклад, Мукачівського державного університету, Тернопільського національного економічного університету (з 2020 року – Західноукраїнський національний університет) тощо) полягають у тому, що при підготовці іноземного студента тільки за одним напрямом або тільки використовуючи акультураційну діаду (з будь-яким поєднанням: лінгвістика – психологія, культура – лінгвістика тощо) неможливо повноцінно підготувати особистість до протидії впливу культурного шоку. Часто також трапляється відособленість психологічної служби в якості окремого структурного підрозділу закладу освіти, хоча психологічна підтримка повинна бути частиною акультураційного процесу. Тому відзначимо, що перспективним напрямом розвитку супроводу іноземних студентів в Україні є приділення уваги Центрам підтримки іноземних студентів, які повинні включати всі три необхідні елементи підготовчого процесу.

Наступним аспектом організаційного елемента є проведення інформаційно-консультаційної роботи з потенційними студентами з інших країн. Так, однією з організацій, яка координує діяльність такого роду у США, є *Асоціація міжнародних працівників освіти*. Зазначимо, що при дослідженні адаптаційної інфраструктури українських ЗВО ми виявили активну роботу закладів освіти, а також *Центрів підготовки іноземних студентів* у цьому напрямі, що зазначено у

відповідних Положеннях, які регулюють таку діяльність. Тому інформаційний складник організаційного елемента зазначено в планах роботи консультаційних центрів закладів освіти. Імовірно, що перспективи розвитку такої діяльності повинні бути спрямовані на підвищення рівня використання міжнародного (що може включати збільшення проведених конференцій, участь у більшій кількості програм з обміну студентами та викладачами тощо) та інформаційного (більш активне використання сучасних інформаційних засобів, зокрема розвиток сайтів закладів освіти, активна робота офіційних сторінок у соціальних мережах, що дозволить збільшити загальну кількість потенційних студентів, які отримують необхідну інформацію. У цьому контексті зауважимо, що багато ЗВО України, зокрема педагогічних (наприклад, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка та ін.), не мають на своїх сайтах достатньої інформації щодо роботи з іноземними студентами або такого роду інформація становить дуже обмежений складник, що не дозволяє потенційним студентам з інших країн оцінити рівень закладу освіти в питанні адаптаційної роботи та проаналізувати види діяльності, які застосовуються при адаптаційній підготовці. Приміром, американські університети та коледжі (наприклад, Університет Алабами (The University of Alabama), Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California), Коледж Санта Моніка (Santa Monica College), Єльський університет (Yale University), Університет Колорадо в Боулдері (University of Colorado) та ін.), які були нами розглянуті в цьому дослідженні, надають структурований інформаційний складник, що дозволяє визначити, як і за допомогою якої діяльності проводяться адаптаційні заходи і, відповідно, оцінити якість процесу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів) аспектів. Відповідно, ми доходимо висновку про необхідність розвитку інформаційного складника Відділів міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами в

українських ЗВО як одного з важливих компонентів супроводу, тому що іноземний студент повинен бути впевнений у тому, що заклад освіти забезпечить проведення якісного процесу подолання культурного шоку. Тому, отримавши достатню кількість інформації щодо програми підготовки та її результатів за допомогою текстових і візуальних засобів, студент буде впевнений у своєму виборі місця навчання, що є своєрідним компонентом профорієнтаційної роботи. Проте наше дослідження дає підставу зробити висновок, що більш розгалужений інформаційний складник іноземні студенти можуть отримати в закладах освіти України, які є технічно спрямованими, що демонструє недостатню інформаційно-просвітницьку роботу з боку педагогічних закладів вищої освіти. Тому перспективним напрямом розвитку підтримки іноземних студентів в Україні є *модернізація інформаційної міжнародної діяльності* саме педагогічними університетами.

Крім того, організаційний елемент складається також з міжнародних організацій, які можуть надавати освітні послуги, розвиваючи, таким чином, практику підготовки іноземних студентів та впроваджуючи отриманий досвід до ЗВО своєї країни. Так, прикладом можуть служити американські ініціативи *Корпусу миру (Peace Corps)*, *Табору Америка (Camp America)*, *Програми з обміну майбутніми лідерами (FLEX)* тощо. Особливістю всіх проєктів такого роду є можливість проведення практичного дослідження ефективності того чи того методу навчання та роботи з представниками різних культур і, у підсумку, виявлення найбільш якісних методів підготовки для використання в закладах освіти держави.

Отже, організаційний елемент соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів має перспективи для подальшого розвитку в межах ЗВО України за такими напрямами:

- створення координаційно-консультаційного центру, який повинен виконувати не тільки функції управління супроводом іноземних громадян, але й проводити необхідну дослідницьку діяльність, що дозволить отримувати

систематизовану статистичну інформацію про поточний стан адаптаційних процесів у ЗВО України, а також, базуючись на цих даних, проводити подальше вивчення зарубіжного досвіду для включення позитивних аспектів до практики супроводу;

- розвиток Центрів підтримки іноземних студентів на базі закладів вищої освіти в якості структурних підрозділів, які здійснюють підготовку, використовуючи для цього акультураційну тріаду, що припускає одночасну підготовку до подолання культурного шоку (соціокультурний елемент), розвитку здатності комунікаційної взаємодії (лінгвістичний елемент), надання соціально-психологічного консультування (соціально-психологічний елемент);
- розвиток інформаційно-консультаційної підтримки, спрямованої на підвищення інформованості потенційних іноземних студентів про заклад освіти, зокрема, використовуючи сучасні способи передачі інформації, а також можливості наукової діяльності і програм з академічного обміну;
- створення та підтримка міжнародно спрямованих організацій, які будуть сприяти просуванню української освітньої системи, а також практично впроваджувати методи підготовки та роботи з іноземними студентами, які згодом можуть бути застосовані в роботі ЗВО всередині країни.

Необхідно розуміти, що не тільки нормативно-правовий та організаційно-консультаційний елементи відіграють важливу роль у розвитку підготовки іноземних студентів. Третім важливим компонентом виділяємо *адаптаційно-освітній*, який складається з трьох складових частин, а саме: лінгвістичної, культурно спрямованої підготовки, а також соціально-психологічної підтримки. Перспективи розвитку цього елемента та його складових частин можна виявити при проведенні порівняльного аналізу американських та українських ЗВО, які ми розглядали в цьому дослідженні. Так, підготовка до комунікаційної взаємодії спрямована на розвиток здатності іноземного студента взаємодіяти з представниками країни, яка приймає, та іншими іноземними студентами в межах академічного та соціального процесів.

Загалом підготовка до міжособистісної комунікації має певні складнощі в питанні мотивування студента. Часто навіть звичайні студенти мають проблеми з мотивацією до навчання, тому виникає питання про те, як залучити іноземного студента до необхідності проведення подальшого адаптаційного процесу, особливо після отримання ним достатніх навичок комунікації початкового або середнього характеру, рівень яких може бути сприйнятий ним у якості достатнього для подальшого академічного процесу, проте підготовча програма (і загальна, і індивідуальна) свідчить про необхідність проведення додаткових занять. У такому разі на перший план виходить діяльність уже не викладачів, а працівників консультаційного центру (саме тому перспективним напрямом розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в Україні є створення саме професійних консультаційних центрів, які повинні спеціалізуватися виключно на роботі з іноземними студентами, тому що співпраця з такими студентами едвайзерів груп (що часто, як ми з'ясували раніше, використовується в українських ЗВО), не може повністю замінити професійного консультанта. У цьому випадку виникає питання про підготовку таких консультантів, що може відбуватися при їх безпосередній участі в програмах академічного обміну між українськими та іноземними закладами освіти та при залученні до практичної діяльності в українських міжнародно спрямованих освітньо-консультаційних організаціях, де вони можуть отримати досвід безпосередньої діяльності з іноземними студентами в інших країнах (наприклад, *Програма Фулбрайта*). Тому ми знову повертаємося до висновку про необхідність створення та практичного впровадження такого роду програм в Україні, бо тільки в такому випадку можна буде стверджувати щодо можливості формування цілісної та взаємодоповнювальної адаптаційної інфраструктури. У результаті ми можемо стверджувати, що всі елементи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів взаємопов'язані між собою, тому відсутність або недостатнє функціонування одного з елементів негативно відображається на функціонуванні всієї структури), чия робота може бути ефективною лише у

випадку, якщо сам студент буде зацікавлений в адаптації до нового культурного середовища. Звичайно, ці центри повинні сприяти прояву прагнення особистості до виконання адаптаційних етапів, навіть у випадку, якщо студент «зачиняється» внаслідок негативного впливу культурного шоку. У такому випадку важливо для початку встановити контакт необхідного рівня між консультантом та студентом, а потім, коли останній висловить готовність до акультурації, почати реалізацію підготовчої програми на практиці.

У разі, якщо в іноземного студента відсутнє прагнення до виконання подальших адаптаційних дій, не має сенсу проводити соціально-педагогічний супровід, тому що адаптаційні заходи не принесуть належного результату. Отже, консультант, можливо із залученням допомоги відділу з соціально-психологічної підтримки, повинен мотивувати іноземного студента до необхідності адаптації, зокрема поясненнями важливості цього процесу для його успішної повсякденної та академічної діяльності. Також важливо розуміння студентом, що адаптація надасть можливість формування додаткових якостей та компетенцій, придбання нового життєвого досвіду, що матиме позитивний вплив на розвиток його професійно спрямованих якостей. Тому зазначимо, що більшість українських ЗВО (серед яких ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Полтавська державна аграрна академія (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського та ін.) проводять підготовку загального характеру (що складається з лінгвістичної та соціокультурної адаптації) одночасно з професійною підготовкою за обраним іноземним студентом напрямом навчання, бо в такому разі викладачі / консультанти отримують більше інструментів для роз'яснювальних дій у питаннях мотивування студентів, акцентуючи увагу на неможливості професійного розвитку без наявності якісно розвинених мовних навичок. Отже, такий спосіб мотивування можемо назвати *професійно спрямованим*.

У зв'язку з тим, що Центри підтримки іноземних студентів ми характеризуємо як консультаційно-інформаційні, сам процес інформування

іноземних студентів повинен мати чітко вибудовану структуру. Насамперед важливо розуміти, що цей елемент передбачає надання іноземному студенту необхідної інформації щодо проблем, які будуть впливати на супровід. Тому перспективним напрямом роботи з іноземними студентами є постійне вдосконалення методів інформування, які б забезпечили найбільш якісне надання інформації щодо різних аспектів академічної та адаптаційної діяльності в закладі освіти.

Розглянемо три частини адаптаційно-навчального елемента соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Так, лінгвістичний напрям підготовки спрямований на формування необхідних навичок, що дозволять проводити якісно вибудований комунікаційний процес та повноцінно використовувати лінгвокультурні шаблони. Університети, представлені нами в якості прикладів для проведеного аналізу, мають у відкритому доступі свої методологічні розробки з навчання іноземних студентів української мови. У зв'язку з тим, що підготовчий процес проходить протягом навчального року, можемо говорити щодо достатності часу для підготовки студентів до можливості використання такої кількості лінгвокультурних шаблонів, які забезпечать достатній рівень комунікативної взаємодії, що дозволить активно брати участь не тільки в академічному, але і соціальному вимірі. Крім того, отримані теоретичні навички можуть активно розвиватися при подальших практичних міжособистісних контактах. Особливо вважаємо необхідним виділити лінгвістичну підготовку у ХНУ ім. В. Н. Каразіна, яка представлена основними компонентами, що використовуються також американськими ЗВО та Центрами підтримки іноземних студентів, а саме: говорінням, читанням, аудіюванням та письмовою діяльністю. При дослідженні американського досвіду підготовки іноземних студентів ми дійшли висновку, що ці компоненти є основою для розробки всього підготовчого комплексу, тобто всі теоретичні матеріали, вправи, а також заходи щодо практичного закріплення раніше отриманих знань повинні розроблятися з акцентом на ці компоненти.

Отже, ми можемо виявити перспективи розвитку лінгвістичної підготовки, актуальні для українських ЗВО. Необхідно звернути увагу на використання в підготовчих матеріалах спрямованості на всі чотири компоненти, що забезпечують повноцінний лінгвістичний процес. Проаналізовані підготовчі розробки, наприклад Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського, Запорізького національного університету тощо, дають підстави висновкувати про спрямованість більшою мірою на надання загальних граматичних правил української мови. Водночас розглянуті програми дають підстави зробити висновок про перспективність розвитку завдань для підготовчих програм, які включали б більш активне використання переваг компонента аудіювання, що дозволяє розуміти отриману інформацію усного характеру.

Відзначимо недостатність або повну відсутність у програмах з лінгвістичної підготовки українських ЗВО тематик для розвитку компонента говоріння. При проведенні порівняння з американськими ЗВО ми вказували на позитивні моменти, які полягали в наданні в підготовчій програмі тематик, які можуть використовуватися для розвитку навичок говоріння. Незважаючи на те, що заклади освіти та Центри підтримки іноземних студентів можуть змінювати формулювання тематик для розвитку говоріння, важливо розуміти загальну тематичну спрямованість, яка дозволить визначити, чи сприяють позначені теми розвитку здібності міжособистісного спілкування в тих напрямках, які є актуальними саме для іноземних студентів. Так, іноземному студенту більш актуальна тематична ситуація «Похід в магазин» на відміну від ситуації «Розповідь про улюбленого літературного персонажа». Отже, необхідно розуміти важливість формулювання тем для розвитку говоріння, які повинні враховувати, перш за все, повсякденні ситуації, у яких студент повинен взаємодіяти з громадянами країни, яка приймає.

Отже, виділимо основний аспект лінгвістичної підготовки іноземних студентів у ЗВО України, що потребує подальшого розвитку, а саме *необхідність*

використання в підготовчих програмах з розвитку мовних навичок усіх чотирьох компонентів лінгвістичного процесу: говоріння, аудіювання, читання, писемної діяльності і, відповідно, розробка всіх завдань та вправ на основі цих компонентів.

Адаптаційно-освітній елемент складається не лише з лінгвістичної, а й культурно спрямованої частини, основною метою якої є адаптація іноземних студентів до нових для них культурних особливостей, недостатнє розуміння яких може сприяти виникненню культурного шоку і, згодом, необхідності отримання більш тривалої допомоги соціально-психологічного характеру. Отже, культурна адаптація є однією з основних частин процесу супроводу іноземного студента та виділена нами як елемент акультураційної тріади.

Якщо порівняти досвід застосування культурної адаптації в американських та українських ЗВО, то зможемо простежити застосування ідентичних заходів, наприклад, відвідини місцевих музеїв, проведення екскурсій за участі і місцевих, і іноземних студентів не тільки в межах міста, у якому студент буде проходити навчання, але і в інші регіони країни. Тому доходимо висновку про застосування українськими закладами освіти та Центрами підготовки іноземних студентів міжнародних прикладів культурної роботи з представниками інших країн. Особливо відзначимо позитивний досвід, який має бути впроваджений, на нашу думку, до всіх національних закладів освіти, у яких навчаються іноземні студенти, а саме проведення культурно-мистецьких заходів усередині закладів освіти, які можуть бути представлені, наприклад, концертом, у межах якого представники інших культурних груп можуть репрезентувати результати своєї підготовчої та адаптаційної діяльності і, таким чином, продемонструвати свою здатність взаємодіяти і комунікаційно, і культурно з представниками країни, яка приймає, що, наприклад, активно використовується в ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Харківському національному аграрному університеті ім. В. В. Докучаєва, Полтавській державній аграрній академії (з 2020 року – Полтавський державний аграрний університет) тощо.

Більше того, такі масові заходи можуть включати тематичні заходи з презентації своїх культурних особливостей студентам країни, яка приймає, що також часто використовується в підготовчому процесі іноземних студентів у США, під час т.зв. «національних вечорів». Позитивний вплив таких заходів полягає в проведенні зворотної адаптації, тому що місцеві студенти також повинні бути підготовлені до взаємодії з іноземними, тобто повинні розуміти ті культурні норми, які є для останніх звичними. У підсумку, коли в іноземних студентів на достатньому рівні сформована соціокультурна компетенція та проведена зворотна акультурація для місцевих студентів, відбувається ефект інтернаціоналізації кампусу, що дозволяє говорити про успішність проведеної підготовчої роботи Центром підтримки іноземних студентів закладу освіти.

Також відзначимо метод спільної діяльності місцевих та іноземних студентів, що активно використовується в американських ЗВО та допомагає практично засвоїти культурні навички та навички зворотної акультурації. Прикладом таких заходів є спільний перегляд кінофільмів з подальшим обговоренням окреслених проблем. Значущість цього методу полягає в тому, що він надає можливість проведення зворотної адаптації при демонстрації фільмів тих країн, з яких прибули іноземні студенти, що дозволить на основі отриманої візуальної інформації надати пояснення тим культурним особливостям та традиціям, які були продемонстровані у фільмі. Застосування такого способу адаптаційної підготовки не є пріоритетним в ЗВО, відповідно, вважаємо розвиток цього методу перспективним і необхідним для включення в подальшому в підготовчі програми.

Якщо ми говоримо про підготовчі заходи, які повинні бути позначені в програмі адаптації іноземного студента, наголосимо на важливості такого напряму (що часто використовується в освітніх закладах США), як застосування проблемних ситуацій, які повинні вирішуватися в процесі практичної діяльності, що і є завданням і сутністю адаптаційного процесу. У зв'язку з тим, що труднощі акультурації не можуть бути подолані самі собою, важливо навчити іноземного

студента методів вирішення виникаючих проблемних та конфліктних ситуацій, що виникають та які згодом повинні бути застосовані особистістю в практичній міжособистісній та міжкультурній діяльності.

Тому для виконання такої підготовки застосовується моделювання конфліктних ситуацій в аудиторній обстановці, що сприяє можливості пошуку ймовірних рішень без негативних наслідків для процесу взаємодії. Чим більш розвиненою є система моделювання конфліктів, застосовувана Центром підтримки іноземних студентів, тим більше буде мінімізованим рівень помилок, які студент допустить у безпосередньому міжособистісному контакті невідготовленого характеру.

Отже, культурна підготовка іноземних студентів є важливим складником адаптаційного процесу. Ураховуючи активне використання українськими закладами вищої освіти зарубіжного досвіду щодо формування соціокультурних навичок, існують перспективи для подальшого розвитку цього напрямку, які полягають у необхідності:

- розвитку практики проведення зворотної акультурації, під час якої місцеві студенти адаптуються до особливостей культур іноземних студентів. Отже, проведення одночасно прямої та зворотної акультурації сприятиме формуванню інтернаціоналізації кампусу;
- збільшення кількості заходів та ініціатив, спрямованих на організацію взаємодії і, відповідно, спільної діяльності місцевих та іноземних студентів (наприклад, проведення вечорів з перегляду українських та зарубіжних фільмів (що представляють ті країни, з яких прибули іноземні студенти));
- більш активного використання моделювання конфліктних ситуацій під час підготовки іноземного студента до діяльності з представниками нового для нього соціуму, що дозволить сформувати практичні навички використання лінгвокультурних шаблонів до виникнення спонтанної комунікаційної ситуації. Відзначимо важливість розуміння впливу культурних особливостей на мовну

діяльність та використання знань традицій країни, яка приймає, іноземним студентом при академічному або соціальному спілкуванні з опонентом.

Слід ураховувати, що якісний процес лінгвістичної діяльності та ознайомлення з культурними особливостями країни перебування можливий тільки при наявності позитивного психологічного стану іноземного студента. Тому третьою частиною адаптаційно-навчального елемента є *соціально-психологічна підтримка особистості*.

Під час нашого дослідження проаналізовано ефективність соціально-психологічної роботи з іноземними студентами в українських ЗВО, тому ми можемо визначити загальні чинники, які мають перспективи подальшого розвитку підтримки іноземних студентів нашої держави. Так, перш за все, необхідно вказати на існування підтримки психологічного плану у ЗВО України. Однак її структурна приналежність не дає чіткого розуміння, на які категорії студентів вона спрямована: тільки на місцевих, тільки на іноземних або ж допомога надається всім категоріям. Природно, найбільш ефективною є психологічна служба, спрямована на всіх студентів закладу освіти, проте в такому разі її слабо виражена структурованість в українських ЗВО не дозволяє стверджувати щодо можливості надання повноцінного консультування, особливо якщо ми говоримо про іноземних студентів, які представляють різні культурні групи, що передбачає необхідність використання різних психологічних підходів для налагодження відповідного міжособистісного контакту для проведення якісного консультування. У підсумку, такого роду діяльність передбачає наявність заходів, спрямованих на запобігання або вирішення проблем за різними напрямками, а також використання спеціальних підрозділів всередині Центру соціально-психологічного консультування, що створює структурованість та об'ємність підтримки.

Отже, тільки тривимірний тип соціально-психологічного консультування (підтримка місцевих студентів, іноземних студентів, спільні консультації місцевих та іноземних студентів) можна вважати повноцінним для підтримки

необхідної психологічної атмосфери, що сприяє інтернаціоналізації кампусу. Крім того, важливо проведення двоспрямованого консультування. Так, перший напрям включає роботу психолога з одним студентом (т.зв. індивідуальне консультування), яке передбачає вирішення певних проблем особистості, що впливають на студента та на його взаємини в академічній та соціальній площинах. Такого роду консультації можуть проводитися і для місцевих, і іноземних студентів. Щодо другого напрямку, він представлений проведенням групових консультацій, які можуть бути або односформованими (тобто група може складатися тільки з місцевих або іноземних студентів, що представляють конкретну національну групу) або полісформованими (змішаними), у яких можуть брати участь місцеві та іноземні студенти. Вибір психологічною службою методів, які будуть використовуватися при проведенні консультування, залежить від сутності проблеми, що виникла в міжособистісних взаєминах, рівня її розвитку (на ранній стадії проблеми можна обмежитися індивідуальним консультуванням, при розвитку негативної ситуації більш актуальним є використання групової терапії) та впливу на психологічну атмосферу кампусу (чи є проблема інкапсульованою у межах певного кола осіб або негативно впливає на інші взаємозв'язки всередині спільноти кампусу). У підсумку, розглянувши багатоструктурний процес соціально-психологічного академічного консультування, доходимо висновку про неможливість проведення такого обсягу роботи (принаймні, якісно) штатним психологом, тому, якщо ми розглянемо американський досвід соціально-психологічної підтримки всередині ЗВО (наприклад, у Техаському університеті в Остіні (University of Texas at Austin), Університеті Міннесоти (University of Minnesota), Університеті Пенсільванії (University of Pennsylvania), Університеті штату Огайо (The Ohio State University) тощо), ми побачимо наявність структуризації Центрів психологічної підтримки, кожен компонент яких спрямований на вирішення певних завдань.

Тому перспективним напрямом розвитку соціально-психологічної підтримки в українських ЗВО є структуризація цього підрозділу закладів освіти,

що забезпечить проведення якісної психологічної діагностики, що допоможе виявити особливості, які можуть у подальшому вплинути на взаємодію з представниками країни, яка приймає. При наявності в штаті закладу освіти одного психолога неможливо стверджувати про якість проведеної діагностики іноземних студентів, що можливо при структуризації психологічної служби, що складається із залучення інших студентів у якості працівників Центру психологічної підтримки.

Ми розглянули діяльність ЗВО України, що надають можливість студентам стати консультантами (особливо це актуально для університетів, у яких відбувається підготовка психологів. У такому випадку практично спрямована діяльність може стати важливим елементом підготовки майбутнього фахівця. Відповідно до зарубіжного досвіду необхідно також залучати до консультаційної діяльності іноземних студентів старших курсів, які вже пройшли період культурного шоку та отримали необхідні навички академічної та соціальної діяльності, маючи, таким чином, можливість представити свій досвід подолання адаптаційних труднощів). Крім того, під час соціально-психологічної підтримки, у якій у ролі консультанта постає студент, може використовуватися метод *«груп взаємодопомоги»*, у межах якого відбувається обговорення найбільш актуальних проблем адаптації та пошук способів їх вирішення. І якщо у випадку індивідуального консультування більш доречною є роль професійного психолога, то при використанні змішаних груп певна частина роботи консультанта може бути виконана іноземними студентами, які можуть запропонувати певні варіанти вирішення тих чи тих соціокультурних проблем через те, що вони є носіями такої ж культури та поведінкових принципів, як і консультовані особистості, тому здатні вибудувати більш довірчий контакт.

Зазначимо, що розглянуті нами заклади освіти України приділяють увагу важливості проведення коригувальних заходів, що передбачає підвищення якості взаємин у межах аудиторної групи між іноземними та місцевими студентами, надання допомоги у вирішенні проблем соціального характеру, що виникають, а

також аналіз і вироблення стратегій для подолання проблемних ситуацій у позааудиторній діяльності студента. Важливо розуміти, що в контексті цього елемента іноземний студент повинен мати єдине бачення шляху своєї адаптації з консультантом. Якщо ж бачення стратегії вирішення адаптаційних проблем у консультанта та студента мають різноспрямовану природу, неможливо буде досягти поставлених цілей, тому при проведенні коригувальних дій заклади освіти також повинні розвивати метод залучення іноземних студентів (краще, якщо іноземний студент-консультант буде представляти одну культурну групу з іноземним студентом, якому надається допомога).

Проведений аналіз діяльності американських Центрів психологічної підтримки, що є структурними підрозділами університетів та коледжів, виявив застосування індивідуального проєктування, зокрема соціально-психологічної адаптації. Такого роду план надає інформацію щодо завдань, поставлених перед консультантом та студентом, а також термінів досягнення тих чи тих цілей. У зв'язку з тим, що супровід може мати різні межі початку та закінчення (тому що адаптація починається з прибуття до іншого культурного середовища та не пов'язана з початком співпраці студента з консультаційним центром; щодо закінчення адаптації, вона не може бути запланована до певної дати. Адаптацію можна вважати загалом завершеною в разі наявності в особистості сформованих компетенцій та поведінкових принципів для можливості проведення міжособистісного контакту в країні перебування), терміни досягнення цілей можна вважати умовними, проте їх усе ж необхідно враховувати при проведенні підготовки.

Під час проєктування індивідуального плану соціально-психологічного супроводу іноземного студента слід враховувати використання завдань, які повинні бути виконані в короткостроковій або ж у довгостроковій перспективі. Так, різні завдання мають різну часову протяжність у питанні виконання. Отже, короткострокові завдання становлять аспекти індивідуального плану, що можуть бути виконані у видимій перспективі (наприклад, проведення самоаналізу з

метою виявлення проблемних напрямів у сфері соціокультурної адаптації), довгострокові – припускають тривалість виконання у зв'язку з тим, що поставлені в них цілі не можуть бути досягнуті в найближчій перспективі, зважаючи на необхідність проведення тривалих підготовчих або активних дій або у зв'язку з вимогами проведення тривалого практичного адаптаційного процесу (наприклад, спостереження за поведінковими нормами представників країни, яка приймає, та застосування їх у межах своєї діяльності). Проектування соціально-психологічної підтримки дозволяє систематизувати консультаційну роботу. Отже, слід ураховувати, що проектування може включати підпроектування, що складається зі структурних підрозділів Центру психологічної підтримки. Тому, якщо розглядати перспективи розвитку психологічної підтримки іноземних студентів в українських ЗВО, необхідно проведення проєктувальних та підпроектувальних дій, що, своєю чергою, вимагає структуризації підготовки, про що ми вказували раніше.

Структурування служби психологічної підтримки іноземного студента необхідно також для розуміння повноцінності проведеної роботи. Так, на відміну від американського досвіду, в українських ЗВО немає активної практики застосування поведінкової адаптації, яка в іноземних реаліях виділяється в якості окремої підготовчої програми. Її роль полягає в тому, що нове культурне середовище передбачає необхідність відповідності особистості певним поведінковим критеріям, відхилення або недотримання яких поставить під сумнів ефективність адаптації, оскільки в такому разі іноземний студент не матиме можливості відповідати його поведінковим уявленням країни, яка приймає. Тому при адаптації важливо приділити належну увагу формуванню нових поведінкових принципів, що можливо зробити за допомогою двох методів: теоретичного та практичного. Теоретичний – характеризується підготовкою до адаптації поведінкового плану, виключно використовуючи методичні посібники, теоретичні вправи тощо. Своєю чергою, практичний спосіб ґрунтується на проведенні студентом спостереження за іншими особистостями. У цьому

випадку важливо розуміння, як інші студенти контактують з одногрупниками, викладачами, а також поза академічним простором. Слід урахувати поведінковий рівень тих, хто обраний зразком для спостереження за поведінковими нормами. Так, може бути обрана особа з низьким поведінковим рівнем. У такому разі процес поведінкової адаптації, природно, буде відбуватися, однак його якість матиме негативний підсумковий результат. Отже, консультаційний центр при застосуванні такого способу повинен надати допомогу іноземному студенту у виборі такого поведінкового шаблону, запозичення якого не буде мати негативного наслідку [1720]. Саме тому ми дійшли висновку про необхідність більш активного розвитку в українських закладах освіти практики залучення іноземних студентів старших курсів, зокрема, до соціально-психологічної адаптації першокурсників, тому що саме студенти, які мають досвід подолання культурних та психологічних проблем, можуть стати прикладом для формування поведінкових шаблонів у консультованих.

Також важливо, щоб особа усвідомлювала, що норми одного або кількох студентів не можуть бути показниками поведінкових принципів. Тому необхідно використання більшої кількості людей для спостереження за їхньою поведінкою, щоб зрозуміти загальні принципи поведінки в конкретному культурному просторі. Для цього студент повинен провести аналіз отриманої інформації та виділити ті поведінкові норми, які є спільними для людей, чия поведінка була проаналізована. У кінцевому підсумку, тільки загальні принципи можуть бути застосовані для особистого використання студентом, що дозволить зменшити ймовірність запозичення принципів негативного характеру.

Отже, аналіз діяльності Центрів психологічної підтримки іноземних студентів в українських закладах освіти дозволяє стверджувати щодо практичної спрямованості роботи зі студентами. Уважаємо важливим також застосування теоретико-практичного методу соціально-психологічного супроводу іноземних студентів. Так, його ефективність полягає в комбінації двох компонентів, що

дозволяють проводити підготовку за допомогою методичних посібників та із застосуванням практичного елемента. Отже, відзначимо, що лише теоретична підготовка поведінкових принципів забезпечить наявність теоретичних знань, але відсутність засвоєного практичного досвіду проведення підготовки призведе до відсутності ефективності при проведенні діяльності особистості до того часу, поки практичний досвід не буде отримано спонтанним чином через спільну діяльність академічного або повсякденного характеру з представниками країни, яка приймає.

Свою чергою, наявність тільки практичного елемента у формуванні поведінкових принципів особистості призведе до розуміння системи взаємин та поведінки інших людей, однак поставить питання про відсутність розуміння базових понять, пов'язаних з адаптаційним процесом, зокрема такого елемента, як «культурний шок», який без наявності в індивіда теоретичної інформації щодо цього явища не зможе бути виявленим та, відповідно, виникне питання про доцільність дій особистості з адаптації, якщо «культурний шок» не виявлений і необхідна стратегія щодо його подолання не обрана (при вивченні досвіду соціально-психологічної підтримки в системі вищої освіти США ми з'ясували, що стратегія адаптації іноземного студента, зокрема психологічна, повинна бути складена у співпраці консультанта та студента, що дозволить останньому зрозуміти кінцеву мету, яку необхідно досягти за допомогою певної програми чи тренінгу).

Отже, теоретико-практичний принцип надає можливість теоретичного засвоєння особистістю матеріалу, зокрема пов'язаного з поясненнями з приводу ймовірних проблем та характеристики їх сутнісного складника, а також показників їх прояву; та отримання практичного досвіду, що дозволить уникнути запозичення негативних поведінкових норм. Тому застосування теоретико-практичного методу при соціально-психологічній підготовці іноземного студента є важливим напрямом перспективи розвитку такого роду центрів у ЗВО України, оскільки розглянуті нами приклади Центрів психологічної підтримки українських

закладів освіти демонструють схильність саме до практичного аспекту соціально-психологічного супроводу. Проте модернізація соціально-педагогічного та психологічного супроводу іноземних студентів вимагає підвищення якості соціально-психологічної підтримки, що можливо при впровадженні методики теоретико-практичного консультування.

Отже, соціально-психологічний супровід спрямовано, головним чином, на подолання наслідків культурного шоку, який негативно впливає на взаємодію представників інших культур з новим для себе соціумом. Необхідно розуміти, що якісний рівень подолання культурного шоку безпосередньо залежить від структурованості Центрів надання психологічних послуг.

Отже, ураховуючи досвід розвитку Центрів психологічної підтримки системи вищої освіти США та проаналізувавши вітчизняні психологічні центри українських закладів вищої освіти, ми можемо виділити перспективні напрями соціально-психологічної роботи з іноземними студентами, що включають:

- проведення соціально-психологічних консультацій, спрямованих не тільки на іноземних, але й на місцевих студентів, у зв'язку з тим, що вони також схильні до впливу культурного шоку, пов'язаного з необхідністю взаємодії з представниками інших культурних груп;
- необхідність проведення соціально-психологічної підтримки розгалуженого характеру, що може бути досягнуто збільшенням кількості консультантів;
- важливість спільної з іноземним студентом розробки стратегії соціально-психологічного консультування;
- формування та розвиток поведінкових шаблонів, що дозволяють використовувати іноземним студентом позитивні елементи взаємодії в новій культурі, отримані за допомогою аналізу.

Крім того, звернемо увагу на значущість підготовчої програми для іноземних студентів, ефективність якої є ключовим компонентом позитивного результату адаптаційної діяльності. Ґрунтуючись на результатах дослідження

такого вченого, як Дж. Гебхерд (J. Gebhard) [1209], та на результатах власних досліджень підготовчих стратегій і програм і американських, і українських закладів вищої освіти, можна поставити питання, відповіді на які допоможуть ученим у подальшому проводити аналіз ефективності освітніх адаптаційних програм (див. додаток X):

1. Чи надає підготовча освітня програма можливість формування у студентів необхідних знань і досвіду для розв'язання проблем адаптації, які вони повинні подолати?

2. Чи засновані підготовчі курси на реаліях академічних проблем, таких як розуміння лекційного матеріалу, взаємодія з викладачем та одногрупниками, використання бібліотеки та ресурсів Інтернету для вивчення тем англійською мовою, розуміння сутності терміна «плагіат» і способів недопущення його використання у своїх роботах випадково?

3. Чи включає навчальна програма контент, що враховує аспекти соціально-культурного характеру з питань взаємодії з представниками країни, що приймає, наприклад, розкриття видів взаємодії з одногрупниками, сусідами по кімнаті, викладачами, а також види взаємодій, з якими студент може мати справу за межами закладу освіти, наприклад, при відвідуванні медичного центру, відкритті банківського рахунку, використанні поштової системи, при виборі тарифу для мобільного телефону, при дзвінку до екстрених служб при надзвичайній ситуації?

4. Чи надає програма підготовки знання про процес культурної адаптації і про те, як ідентифікувати емоційні симптоми культурного шоку?

5. Чи має програма конкретні стратегії, що можуть бути використані студентами при наявності проблем академічного характеру?

6. Чи передбачає формування основ поведінкової адаптації до університету або коледжу спостереження за взаємодією інших студентів?

7. Чи ознайомлені студенти зі стратегіями, що можуть бути використані при культурному шоку, такими як написання листів, ведення щоденника,

проведення бесід, звернення за допомогою до консультаційного центру або офісу по роботі з іноземними студентами?

Отже, розглянувши найбільш значущі питання освітньої програми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, ми виділяємо такі вимоги до цього документа:

1. Застосування заходів, що дозволять сформувати в іноземного студента необхідні вміння та навички для можливості вирішення проблем у межах соціальної та академічної діяльності.

2. Використання в підготовчих матеріалах шаблонів реальних проблемних ситуацій, що можуть виникнути при міжкультурній взаємодії.

3. Розробка консультаційних заходів з урахуванням роз'яснення культурних особливостей соціуму тієї країни, де проходять навчання іноземні студенти.

4. Підготовка до подолання наслідків культурного шоку (включаючи інформування про його емоційно-психологічні симптоми та способи протидії).

Таким чином, освітня програма повинна враховувати всі особливості акультураційної підготовки іноземного студента – від можливості самодіагностики культурного шоку до практичного застосування навичок подолання соціокультурних бар'єрів.

Отже, ураховуючи необхідність проведення регулярних модернізаційних процесів щодо соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, а також необхідність упровадження позитивного зарубіжного досвіду супроводу студентів згідно з принципами акультураційної тріади, окреслимо наші рекомендації щодо перспективних напрямів розвитку системи супроводу іноземних студентів в Україні за трьома рівнями: національним, регіональним та університетським (див. рис.3.18).

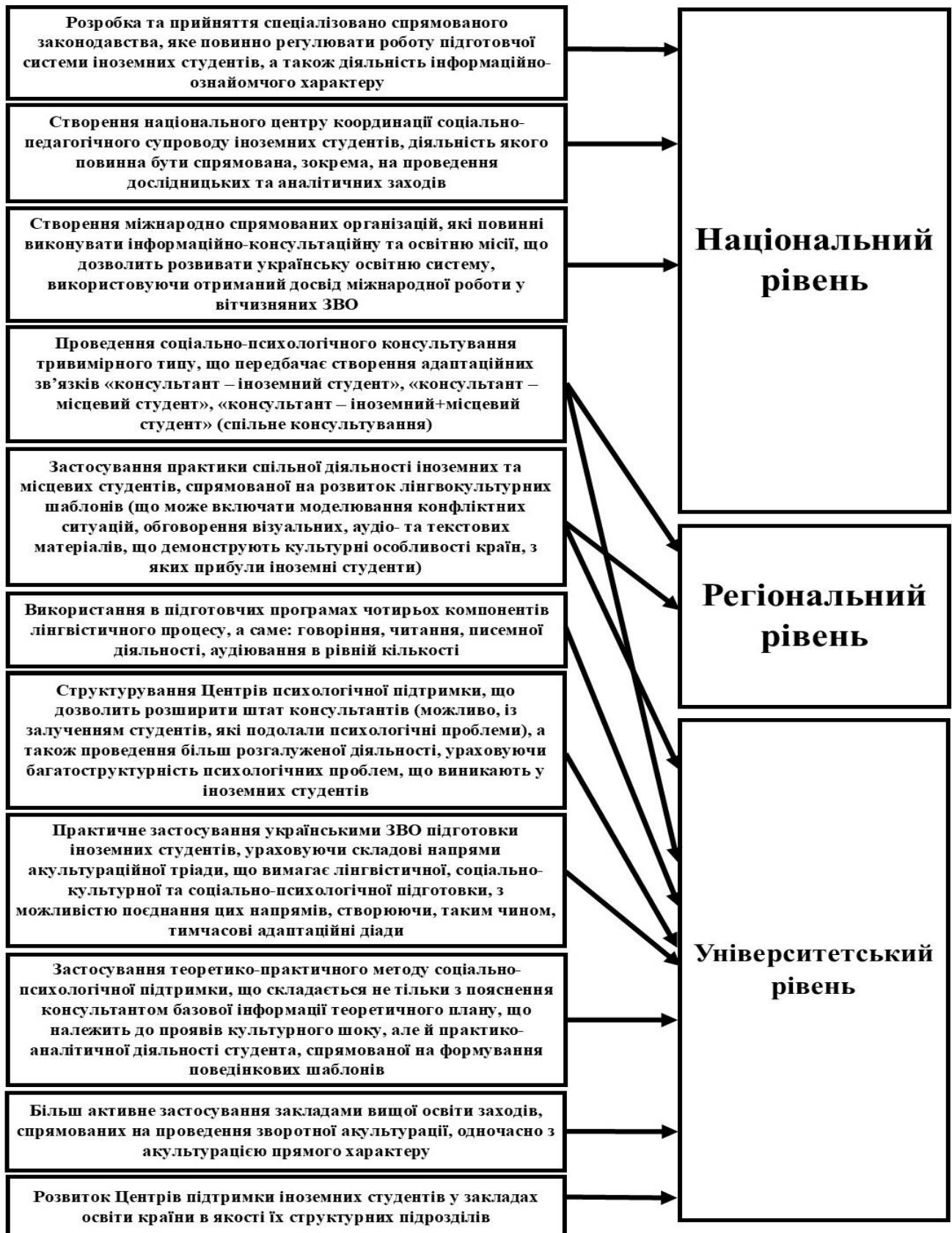


Рис. 3.18. Рекомендації щодо перспективних напрямів розвитку системи супроводу іноземних студентів в Україні

Висновки до розділу 4

З метою визначення перспективних напрямів розвитку української системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, досліджено сучасний стан соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки іноземних студентів у вітчизняних ЗВО.

У підсумку виявлено, що освітньо-культурний тип адаптаційної підготовки характеризується заходами і програмами інформаційно-консультативного, освітнього, ознайомчого, ознайомчо-практичного і зворотно-ознайомчого напрямів.

Адаптаційна робота з іноземними студентами психолого-консультаційного характеру вимагає виконання певних дій для підвищення здатності психологів та психологічних служб надавати достатній рівень підтримки. Серед таких дій виділимо важливість проведення консультаційних заходів одночасно з «місцевими» та іноземними студентами, а також вибудовування розгалуженої структури психологічної служби закладу освіти й формування консультаційної програми при безпосередній участі студента.

У свою чергу, компонент лінгвістичної підготовки іноземних студентів у ЗВО України визначається проведенням соціально-підготовчих заходів, метою яких є формування достатнього рівня граматичних і лексичних елементів для виконання ефективної усної та письмової діяльності в межах академічного та соціального просторів.

У підсумку, дослідження вітчизняних елементів акультураційної тріади (соціально-культурного, лінгвістичного, соціально-психологічного) продемонстрував наявність структурування підготовки іноземних студентів, у якому простежуються напрями, виявлені під час вивчення американського досвіду (заходи щодо виконання прямої та зворотної акультурації, наявність курсів з лінгвістичної підготовки, існування психологічних служб), що дозволяє говорити про наявність у вітчизняному соціально-педагогічному супроводі

іноземних студентів необхідних елементів, що застосовуються в країнах з передовим досвідом підготовки представників інших країн. Але основним стримувальним чинником вітчизняного супроводу є недостатня (порівняно із зарубіжними зразками) структуризація й розгалуженість підготовчо-консультаційних служб для іноземних студентів.

З огляду на необхідність виконання подальших модернізаційних і трансформаційних змін соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО України, визначено перспективи подальшого їх розвитку (на основі потенційної можливості екстраполювати найбільш ефективний досвід роботи з іноземними студентами у Сполучених Штатах Америки до української сфери соціально-педагогічного супроводу), які сформульовано у якості потенційних дій на національному, регіональному та університетському рівнях:

- доповнити вітчизняну нормативно-правову базу щодо адаптації іноземних студентів положеннями, що забезпечують і регулюють діяльність усіх елементів акультураційної тріади;
- продовжити процес розвитку (можливо на основі платформи Українського державного центру міжнародної освіти – *Study in Ukraine*) координаційного центру соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, який повинен бути статистичною, дослідницькою, методологічною та ресурсною базою;
- продовжити практично застосовувати в процесі соціально-педагогічного супроводу елементи акультураційної тріади, з огляду на можливість їх взаємного застосування (наприклад, заходів соціально-культурного та лінгвістичного напрямів, лінгвістичного та соціально-психологічного тощо), що дозволить формувати тимчасові акультураційні діади;
- урахувати при розробці програм з лінгвістичної підготовки іноземних студентів необхідність наявності чотирьох елементів, а саме: говоріння, читання, письмової діяльності та аудіювання;

- більш активно впроваджувати закладами освіти в процес соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів програми соціально-культурного спрямування, які забезпечують виконання прямої і зворотної акультурації;
- проводити психолого-консультаційну діяльність із застосуванням адаптаційних зв'язків у трьох вимірах: «консультант – іноземний студент», «консультант – місцевий студент», «консультант – іноземний+місцевий студент» (спільне консультування);
- проводити більш масштабну структурування центрів з підготовки іноземних студентів; створення на базі ЗВО, у яких навчаються іноземні студенти, окремих структурних одиниць в соціально-культурному, лінгвістичному і психологічному напрямках.

Основні результати дослідження за четвертим розділом дисертації відображено в таких публікаціях автора: [641; 660; 664; 666 – 668; 675; 676; 680; 682; 687; 1776].

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано наукове розв'язання проблеми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США; відображено результати дослідження історії та сучасного рівня розвитку системи супроводу у США, а також сучасний стан та перспективи розвитку процесу підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України.

Узагальнення результатів проведеного теоретичного дослідження уможливило формулювання висновків.

1. Проаналізовано поняттєво-категорійний апарат дослідження, сутнісне розуміння якого дозволило більш ефективно проводити термінологічний поділ між визначеннями, що є складниками конструкції однієї системи, серед яких: толерантність, соціалізація, культура, соціальне взаєморозуміння, іноземний студент, інтернаціоналізація, самоефективність, інкультурація, акультурація, інтеграція, асиміляція, культурна маргінальність, коригування, адаптація, культурний шок, соціальна децентралізація. Основні дефініції дослідження визначено у якості:

– *соціалізація* (процесу формування соціокультурних навичок, спрямованих на здатність особистості виконувати міжособистісну взаємодію у новому соціумі);

– *іноземний студент* (особи, що проходить навчання та, за необхідності, потребує соціально-педагогічного супроводу у країні, громадянином якої вона не значиться);

– *інтернаціоналізація* (процесу, який характеризується вибудовуванням постійних зв'язків між студентами та закладами освіти з різних країн і регіонів, що вимагає відповідної матеріально-технічної інфраструктури та методологічного супроводу);

– *аккультурація* (процесу, за допомогою якого особистість здатна пристосуватися до норм і принципів, які визначає домінантна культура);

– *адаптація* (виконання певних заходів підготовчого характеру, що сприяють розвитку мовних, соціокультурних, міжособистісних та інших навичок, спрямованих на становлення здатності вибудовування контакту з представниками інших соціокультурних груп);

– *культурний шок* (зіткнення особистості іноземного студента з новими культурними особливостями, що призводить до внутрішньоособистісних змін, які інколи негативно впливають на академічну та соціальну діяльність);

– *соціально-педагогічний супровід* (підготовки особистості іноземного студента до міжкультурної та міжособистісної взаємодії, використовуючи при цьому заходи соціально-психологічного, лінгвістичного, соціального, академічного та культурного характеру, які створюються й розвиваються за безпосередньої підтримки закладів освіти, НКО, державних структур тощо та спрямовані на розвиток і саморозвиток індивіда з метою його професіоналізації в сучасних глобалізованих умовах).

Досліджено та систематизовано джерельну базу, що дозволило виявити взаємозв'язок визначеної проблематики зі сферами педагогіки, психології, соціології, філософії, нормативно-правовою сферою, інформаційно-комунікаційними технологіями та медіазасобами, менеджментом тощо. Така тематична розгалуженість проблематики сприяла необхідності дослідження достатньої теоретичної бази. Для цього були використані книги, монографії, дисертаційні матеріали, статті в періодичних наукових виданнях українських та зарубіжних вчених, що сприяли становленню теоретичної основи аналізу практики соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США та України. У підсумку, досліджені студії були розподілені за наступними напрямками: поняттєво-категоріальний, підготовки іноземних студентів, соціально-психологічного консультування, полікультурних та інформаційних технологій (українські дослідники); термінологічний, проблемно зорієнтований, компетентнісно-формульвальний, адаптаційний, соціально-

психологічний, лінгвокомунікаційний, напрям соціально-педагогічної проблематики (зарубіжні дослідники).

2. Обґрунтовано методологічні елементи дослідження соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як соціальної та психолого-педагогічної проблеми. Це надало можливість проводити подальший аналіз внутрішніх системних чинників, які безпосередньо впливають на стійкість, здатність до трансформації та ефективність практичного застосування компонентів адаптаційного процесу. Вибір методологічного інструментарію базувався на двох засадах: емпірично-індуктивній (що включає дескриптивне та описове методологічне знання) – за допомогою якої будувалося ретроспективне дослідження становлення й розвитку системи соціально-педагогічного супроводу; та аксіоматично-дедуктивній (що складається з прескриптивного і нормативного методологічного знання) – яка дозволила досліджувати модель системи супроводу з усіх вимірів. При вибудовуванні методологічного інструментарію були використані системний, культурологічний, історичний, гуманістичний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, праксеологічний підходи й певні принципи (об'єктивності, детермінізму, оптимальності, етичний принцип, поєднання цілісного й аспектного підходів, опису – пояснення – прогнозування). Застосовані методи дослідження були розподілені за двома напрямками: загальнонауковим (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогія, конкретизація, системний аналіз, діалектичний) та професійно-спрямованим (індуктивно-дедуктивний, метод моделювання, порівняльно-історичний, діахронно-синхронного аналізу, системно-структурний, аксіоматичний).

3. Визначено чинники, принципи та функції, які постають у якості інструментарію подолання соціальних, академічних, методологічних та структурних проблем і, відповідно, розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США загалом. Отже, було виділено мотиваційно-зовнішній, мотиваційно-внутрішній, проблемно-адаптаційний, аналітично-адаптаційний, інтернаціональний (полікультурний), консультаційний

чинники і принципи (адаптації постійного типу, прогресивності, перспективності, комплексності, оперативності, оптимальності, спрощення, узгодженості, цілісності, дієвості). Функціями соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів визначено діагностичну, комунікативну, прогностичну, проєктувальну, організаторську.

4. Розроблено періодизацію становлення та розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США, засновану на структурно-модернізаційному, прескриптивно-стандартизаційному, соціально-педагогічному та глобалізаційно-моніторинговому критеріях.

У підсумку, виокремлено наступні етапи, візуалізовані за допомогою розробленого авторського методу хронологічних координат, що дозволив визначити у кожному етапі «період діяхронічно-синхронічного єднання», що характеризувався зіткненням діяхронічного та синхронічного розвитку:

- *I етап – організаційно-установчий, що тривав протягом 1911 – 1919 років.* Становлення системної діяльності в певному напрямі вимагає проведення первинних організаційних заходів, що і стало наслідком виділення цього етапу – створення державних структур, що сприяють систематизації роботи з іноземними студентами (*Інститут міжнародної освіти*), і прийняття законодавчих ініціатив, метою яких було регулювання процесу отримання освіти іноземними громадянами;

- *II етап – нормативно-правовий, що впроваджувався протягом 1920 – 1960 років.* Ефективна робота багатовекторної системи соціально-педагогічного супроводу вимагала створення повноцінної нормативно-правової мережі, яка повинна вибудовувати кордони в усіх аспектах діяльності певної структури. Відповідно, цей етап визначався створенням законодавчої бази регулювання та підготовки іноземних студентів у США;

- *III етап – інституційно-структурний, що визначався 1961 – 1972 роками.* Система соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США отримала поштовх для свого розвитку саме в період цього етапу у зв'язку з

виникненням міжнародних інституцій, пов'язаних зі сферами освіти та обміну студентами (*Акт Фулбрайта-Хейза, Акт Корпусу миру, табір Америка, Агентство США з міжнародного розвитку, Бюро державного департаменту США з питань освіти та культури*), дослідницької діяльності (*Американський інститут іноземних досліджень*), додаткового нормативно-правового регулювання (*Акт про іноземну допомогу, Міжнародний освітній акт*);

- *IV етап – консультативно-міжнародний, що реалізовувався протягом 1973 – 1989 років.* Розвиток системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в період цього етапу характеризувався подальшою трансформацією нормативно-правового забезпечення іноземних студентів у США та міжнародних програм з обміну (*Молодіжний обмін Конгрес-Бундестаг*);

- *V етап – оновлювально-модернізаційний, що втілювався протягом 1990 – 1999 років.* Виникнення незалежних держав у Східній Європі зумовило подальший розвиток програм з обміну саме на цій території (*Програма з обміну майбутніх лідерів*). Крім того, були прийняті додаткові законодавчі ініціативи щодо правил перебування іноземних студентів у США (*Закон про реформування нелегальної імміграції і відповідальності*);

- *VI етап – інноваційно-безпековий, що тривав у період 2000 – 2005 років.* Безпековий складник при наявності великої кількості представників інших країн став особливо актуальним після подій 11 вересня 2001 року, у зв'язку з чим відбулося регулювання законодавства (*Закон про безпеку відкритих кордонів та реформу візового режиму*). Проте ці події не стали причиною зупинки й розвитку програм з міжнародного обміну (*Програма Кеннеді-Лугара*);

- *VII етап – глобалізаційно-інтегровальний, що розпочався у 2006 році та продовжується в наш час.* Період цього етапу характеризується структуризацією освітньої сфери, пов'язаної з іноземними студентами. У підсумку, виникли внутрішньодержавний (впроваджує до національної системи соціально-педагогічного супроводу інновації, що дозволяють проводити більш ефективні адаптаційні заходи в академічній і соціальній площинах) та

зовнішньодержавний (підтримує програми і проєкти міжнародного типу, пов'язані з обмінами між закладами освіти, діяльністю в інших країнах тощо) напрями.

5. Вивчено, обґрунтовано та змодельовано систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у ЗВО США, що дозволило сформувати відповідну модель, засновану на суб'єкт-суб'єктному, методологічному, змістовому, оцінному блоках, блоці засобів діагностики та результативному блоці, а також у єдності емпірично-індуктивного, аксіоматично-дедуктивного, полікультурного, медіа, змістового, технологічного компонентів та соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів.

Суб'єкт-суб'єктний блок моделі сприяв виділенню суб'єктів соціально-педагогічного супроводу; *методологічний* – характеризував відповідні підходи, принципи, методи; *змістовий* – забезпечував формулювання мети, завдань та функцій соціально-педагогічного супроводу, визначав особливості емпірично-індуктивного, аксіоматично-дедуктивного, полікультурного, медіа, змістового та технологічного компонентів – з метою дослідження соціально-культурного, соціально-психологічного та лінгвістичного елементів у системі вищої освіти США, а саме: структурних підрозділів, де застосовуються означені елементи, змісту діяльності, форм та засобів, що використовуються при практичному розвитку елементів. У свою чергу, *оцінний* блок дозволив провести оцінку ефективності заходів з соціально-культурної, соціально-психологічної та лінгвістичної підготовки; блок *засобів діагностики* – дозволив виокремити види діагностичної перевірки якості сформованих компетентностей у іноземних студентів; *результативний* блок окреслив очікуваний результат від соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів в університетах та коледжах США.

6. Схарактеризовано основні елементи підготовки іноземних студентів у системі вищої освіти США (соціально-культурний, соціально-психологічний та лінгвістичний), які були нами позначені в якості акультураційної тріади. Для дослідження ефективності та повноти структуризації кожного елементу у закладі

вищої освіти США, був застосований авторський метод визначення розгалуженості організаційно-структурної системи.

Так, соціально-культурний елемент системи супроводу іноземних студентів у США представлений програмами, метою яких є створення ситуаційних умов, що сприяють формуванню та розвитку міжособистісної та соціокультурної компетенції під час безпосередньої взаємодії іноземних і «місцевих» студентів; а також організація програм, що забезпечують виконання прямої (адаптація іноземних студентів до культури країни, яка приймає) і зворотної (адаптація «місцевих» студентів до культурних особливостей іноземних студентів, її прийняття і створення передумов для розвитку феномену «інтернаціоналізації кампусу») акультурації.

На основі аналізу діяльності служб соціально-психологічної підтримки іноземних студентів у системі вищої освіти США підкреслено, що основна мета психологічного елемента акультураційної тріади полягає в подоланні негативних наслідків «культурного шоку», що впливає на особистість студента і перешкоджає його повноцінному залученню до академічних та соціальних процесів закладу освіти, а також соціуму країни, яка приймає. При відсутності необхідного рівня соціально-психологічного консультування, особистісно зорієнтовані проблеми стають причиною депресивних станів і призводять до більш тяжких наслідків психологічного характеру. Отже, з'ясовано, що повноцінна соціально-психологічна підтримка здатна запобігти негативній дії «культурного шоку» в різноспрямованих його проявах та можлива тільки при розгалуженості психологічної служби, кожен з підрозділів якої має займатися вирішенням окремих психологічних проблем.

Виконано дослідження лінгвістичного елемента акультураційної тріади, який в американських університетах та коледжах представлений заходами, що забезпечують розвиток здатності виконувати ефективні комунікаційні дії із застосуванням лінгвокультурних шаблонів. Підготовка іноземних студентів базується на чотирьох опорах мовної компетенції: читанні, письмовій діяльності,

говорінні, аудіюванні. Здатність іноземного студента засновувати свою комунікацію на цих опорах уможливорює створення діалогічних і монологічних висловлювань, що є необхідним, окрім іншого, в соціально-культурному та соціально-психологічному елементах системи соціально-педагогічного супроводу.

Досліджено сутнісні характеристики технологій полікультурної і медіаосвіти. В основі технології полікультурної освіти визначено наявність трьох підтипів: інформаційно-соціокультурного, міжособистісного та особистісно-програмного. Використання цих підтипів у рамках єдиної системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів сприяє формуванню полікультурної послідовності «інформування – міжособистісна взаємодія – особистісно-програмна участь».

Своєю чергою, технологія медіаосвіти складається з чотирьох елементів, які регулюють медіасферу, яка застосовується університетами та коледжами США для підвищення ефективності адаптаційного процесу. Ці елементи складаються з: *відеоконтенту* – який дозволяє візуалізувати певні культурні коди; *аудіоконтенту* – що спрямований на розвиток навичок аудіювання і здатності сприймати інформаційні дані по звукових медіаканалах; *друкованих засобів* – характеризуються текстово-символьним інформаційним складником, що вимагає (для декодування) застосування низхідних, висхідних та інтерактивних стратегій, що забезпечують автоматичне розпізнавання закодованих соціокультурних особливостей; *інтернет-технологій* – забезпечують доступ до елементів медіаосвіти та їх об'єднання в рамках соціально-адаптаційного процесу.

7. Представлено сучасний стан соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Визначено, що структура підготовки іноземних студентів в українських ЗВО також може бути розділена на соціально-культурне, соціально-психологічне та лінгвістичне спрямування, що дозволяє стверджувати про наявність у соціально-педагогічному супроводі закладів освіти України необхідних елементів акультураційної тріади, які

передбачають проведення заходів інформаційно-консультативного, освітнього, ознайомчого, ознайомчо-практичного і зворотно-ознайомчого типу (*соціально-культурний напрям*); щодо забезпечення психологічної стійкості особистості іноземного студента (*соціально-психологічний напрям*); з лексико-граматичної підготовки студентів для формування здатності до проведення усної та писемної діяльності на достатньому рівні для академічної та соціальної взаємодії (*лінгвістичний напрям*).

Проведене дослідження американської системи та дослідження сучасного стану супроводу іноземних студентів у вітчизняних ЗВО дозволило виділити перспективи подальшого розвитку підготовчого компонента в освітній сфері України (при екстраполяції ефективних зарубіжних прикладів на національному, регіональному та університетському рівнях), що полягають у: продовженні розвитку законодавства для забезпечення правового регулювання всіх елементів акультураційної тріади; виконанні повноцінного становлення національного координаційно-статистичного та ресурсно-методологічного центру; проведенні структуризації центрів з підготовки іноземних студентів на базі закладів освіти; більш розгалуженому застосуванні програм і напрямів соціально-психологічного консультування, зокрема у вимірах *«консультант – іноземний студент»*, *«консультант – місцевий студент»*, *«консультант – іноземний+місцевий студент»* (спільне консультування).

Дослідження не претендує на повноту теоретичного аналізу соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США та Україні. Подальші наукові розвідки повинні бути спрямовані на висвітлення таких питань: розвиток системи адаптаційної підготовки іноземних студентів у європейських країнах і вплив трансформаційних змін цього регіону на освітньо-адаптаційну систему США; дослідження взаємозв'язку між розвитком феномену «інтернаціоналізації кампусу» і якісними змінами в американських ЗВО; вивчення історичних етапів адаптаційної підготовки іноземних студентів у вітчизняній освітній сфері; вплив медіазасобів на розвиток глобальної академічної мобільності. Сьогодні все

більшої актуальності набувають напрями досліджень, які розглядають: подолання психологічних проблем іноземних студентів, викликаних карантинними обмеженнями; здатність освітніх систем надати повноцінну соціально-культурну, лінгвістичну підготовку й достатній рівень соціально-психологічного консультування в умовах дистанційної освіти; дослідження можливості соціокультурних трансформацій особистості за допомогою медіазасобів; виконання компаративістських досліджень для залучення найбільш ефективного досвіду до національних систем соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2000. 264 с.
2. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 1. С. 75–84.
3. Авксентьєва О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 300 с.
4. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье : учебное пособие. Москва: Изд-во РУДН, 2006. 284 с.
5. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 10–13.
6. Адаменко О. А. Проблеми навчання в Україні іноземних громадян як об'єкт педагогічних досліджень 1990-2010 років. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 29. С. 3–7.
7. Адамюк Д. І. Поняття технології: становлення змісту та співвідношення з іншими суміжними поняттями. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1(4). С. 34–41.
8. Акименко Ю. Ф. Дистанційне психологічне консультування: відповідь сучасних інформаційних технологій вимогам сьогодення. *Проблеми соціальної роботи*. 2013. № 2(3). С. 42–45.
9. Аксьонова В. Міжкультурна комунікація як фактор формування глобального інформаційно-комунікативного простору. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 54. С. 189–202.
10. Александрова О. Г. Особливості організації роботи психологічної служби вищого навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2013. Вип. 1. С. 28–31.

11. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 20 с.

12. Алексєєва-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00. 05. Київ, 2008. 19 с.

13. Алексєєва Ю. А. Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 230 с.

14. Алексєєва Г. С. Формування інформаційної культури іноземних студентів інженерно-педагогічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 20 с.

15. Альошкін В. С. Синергетичний підхід до моделювання соціально-економічної політики України на шляху до євроінтеграції. *Економічний вісник Донбасу*. 2014. № 2(36). С.74–79.

16. Аль Шабуль І. Формування комунікативних якостей іноземних студентів у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 19 с.

17. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем. Киев: Наукова думка, 1965. 303 с.

18. Арабчук Я. І. Основні чинники соціалізації особистості в полікультурному середовищі : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. Івано-Франківськ, 2011. 188 с.

19. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 832 с.

20. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2005. 187 с.

21. Афанасьєва Н. Є. Моделі і способи інтернет-консультування фахівців екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 13. С. 13–21.
22. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.
23. Бабійчук Т. В. Методика створення і використання відео фрагментів художніх творів у процесі вивчення української літератури в педагогічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 296 с.
24. Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 212 с.
25. Бакало О. М. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.
26. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2007. 170 с.
27. Баранова Е. Поликультурное образование и воспитание в США и Канаде. *Интеграция образования*. 2011. № 4. С. 73–79.
28. Баришполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 162–170.
29. Барко В. І. Психологічна діагностика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 9. С. 27–30.
30. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 34. С. 14–21.

31. Батечко Н., Лут М. Система менеджменту якості вищої освіти: методологічний аспект. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 145–151.
32. Батечко Н. Управління якістю в сфері вищої освіти: методологічний аспект. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 156–162.
33. Безкоровайна І. М., Максимчук О. Ю. Удосконалення навчання студентів-іноземців шляхом активізації самостійної роботи та покращення їх мовної підготовки на офтальмології. *Світ медицина та біології*. 2013. № 2. С. 31–33.
34. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: Наук. світ, 2006. 363 с.
35. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
36. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1. С. 103–111.
37. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. ... д - ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 45 с.
38. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
39. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. Омск: ОГУ, 2008. 208 с.
40. Бельмаз Я. М. Зміст морального виховання у школах США. Наукові записки кафедри педагогіки. 2017. Вип. 40. С. 13–22.
41. Бельмаз Я. М. Інформаційні технології у професійному розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2012. № 3(12). С. 37–41.

42. Бельмаз Я. М. Магістерські освітні програми в університетах США (на прикладі підготовки педагогів вищої школи). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 46(99). С. 283–288.

43. Бельмаз Я. М. Моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина ХХ століття) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. Горлівка, 2005. 191 с.

44. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 40 с.

45. Бельмаз Я. М. Роль інституту наставництва у професійному розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 484–492.

46. Бендяк К. І. Методичний компонент у системі мовної підготовки іноземних громадян в Україні у другій половині ХХ ст. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 74–78.

47. Бендяк К. І. Організація мовної підготовки іноземних громадян в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2014. 20 с.

48. Береза Л. О. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2017. 22 с.

49. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.

50. Берулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков. Витебск, 1993. 240 с.

51. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

52. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12(17, 18). С. 5–7.
53. Беляєва О. М. Про деякі соціальні, психологічні та педагогічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України. *Світ медицини та біології*. 2013. № 2(37). С. 17–20.
54. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 10–15.
55. Битянова М. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1998. 298 с.
56. Бігуляк О. О. Соціальна сутність особистості та її формовияви. Тернопіль, 2013. 98 с.
57. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничонаукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. № 2. С. 19–24.
58. Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України: монографія. Харків: Майдан, 2016. 336 с.
59. Білик О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 5. С. 18–24.
60. Білик О. М. Структурно-функціональна модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі ВНЗ. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2015. III (35). Iss. 71. С. 26–29.
61. Білик О. М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2018. 44 с.

62. Білик О. М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Харківська державна академія культури. Харків, 2018. 683 с.

63. Білодід В. М. Освітня соціалізація як чинник формування узгодженої життєвої перспективи студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 19 с.

64. Білодід В. М. Особливості освітньої соціалізації студента: профілі майбутньої життєвої перспективи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 2. С. 14–19.

65. Білодід І. К., Бурячок А. А. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1970. Т. 1. 799 с.

66. Білодід І. К., Бурячок А. А. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.

67. Білодід І. К., Бурячок А. А. Словник української мови. В 11 томах. Київ: Наукова думка, 1974. Т. 9. 916 с.

68. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень. Київ: АБУ, 2002. 480 с.

69. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 695 с.

70. Блохіна І. Роль прогностичних здібностей у професійній діяльності управлінців навчальними закладами. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 24–29.

71. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.

72. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. Москва; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1997. 349 с.

73. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання. *Психологія. Збірник наукових праць*. 1999. Вип. 2. С. 92–96.

74. Бойчевська І. Б. Професійна соціалізація фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2012. 19 с.
75. Бойченко М. Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2(8). С. 71–77.
76. Бойченко М. Літні навчальні програми як форма педагогічної підтримки обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1(52). С. 312–316.
77. Бойченко М. Розвиток лінгвістично обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії: організаційно-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. № 2. С. 24–31.
78. Бойченко М. Розвиток мотивації до навчання обдарованих учнів у США, Канаді та Великій Британії: теоретичний та практичний аспекти. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2015. Вип. 2. С. 35–41.
79. Бойченко М., Чистякова І. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами: досвід європейських країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9(93). С. 3–12.
80. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2010. 20 с.
81. Бойченко М. А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Суми, 2019. 44 с.
82. Бокань В. Культурологія: Навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 136 с.
83. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

84. Болотова В. О., Ляшенко Н. О. Адаптація студента першокурсника до навчання в університеті. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2017. Вип. 73. С. 148–156.

85. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

86. Бондар Т. І. Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черкаський національний університет ім. Б.Хмельницького. Черкаси, 2009. 268 с.

87. Бондаревич І. Аксиома як методологічне підґрунтя знання. *Вісник КНТЕУ*. 2017. № 2. С. 140–150.

88. Бондаревич І. М. Специфіка пізнавальних можливостей як засада суб'єктивності істини. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. Вип. 51. С. 191–198.

89. Бондаренко М. Ф., Соловьева Е. А., Маторин С. И. Основы системологии. Харьков: ХТУРЭ, 1998. 118 с.

90. Бондаренко Г. Теорія і методологія історії. Луцьк: Ред.-вид. від Волин. нац. ун-ту, 2011. 196 с.

91. Бондарь С. Ф. Дидактические основы применения аналогии на уроке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1975. 23 с.

92. Борзенко О. П. Організація дистанційного навчання студентської молоді в Канаді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2014. 20 с.

93. Борисова А. О. Трансформація картини світу у процесі психологічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання : монографія. Харків: Лідер, 2017. 177 с.

94. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ, 2005. 207 с.

95. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія. Луганськ, 2011. 199 с.

96. Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи.: автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.
97. Боярин Л. В. Проблема соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до умов освітнього середовища закладу вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2019. № 3(50). Т. 2. С. 250–263.
98. Братко М. Становлення теорії управління освітою в США: сутнісні риси, персоналії, ідеї. *Освітологія*. 2015. № 4. С. 71–76.
99. Братко М. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 81–88.
100. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2007. 229 с.
101. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 20 с.
102. Бричок С. Психолого-педагогічна діагностика як провідний компонент діяльності вчителя. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 2. С. 134–142.
103. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевского. Санкт-Петербург: Семеновская Типо-Литография (И. А. Ефрона), Фонтанка, № 92, 1890. Т. 1(А-Алтай). 480 с.
104. Брокгауз Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия. Москва: Эксмо, 2008. 703 с.
105. Брюханова Н. О. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 3. С. 64–71.

106. Буйницька О. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
107. Букачевська Л. Психологічний супровід навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1(49). С. 239–243.
108. Буракова К. В. Аналіз вагомих складових адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України на початковому етапі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 7(194). С. 48–53.
109. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 228 с.
110. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию. Киев: Ника-центр, 1997. 120 с.
111. Буровицька Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. № 133. С. 23–26.
112. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
113. Буяльська Т., Прищак М. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 5. С. 105–112.
114. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
115. Вайнола Р. Х. Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2014. Вип. 18. С. 12–18.
116. Вайнола Р. Х., Косюк Н. Б. Ефективність використання методів арт-терапії у профілактиці негативних емоційних станів дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2015. Вип. 20. С. 3–10.

117. Варенко В. М., Братусь І. В., Дорошенко В. С., Смольников Ю. Б. Системний аналіз інформаційних процесів: Навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2013. 203 с.

118. Варецкая А. В. Этика педагогического взаимодействия. *Педагогика формирования творческой личности в высшей и общеобразовательной школах*. 2016. № 51(104). С. 80–88.

119. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва: Прогресс, 1998. 506 с.

120. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 248 с.

121. Васильєва С. Діахронічний метод як засіб обґрунтування періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. Вип. 1(79). С. 168–174.

122. Васильєва С. А. Діахронічний метод як засіб обґрунтування періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. Вип. 1(79). С. 168–174.

123. Васильєва М. П., Подберезський М. К. Технології соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 24(1). С. 41–48.

124. Васильєва М. П. Психолого-педагогічні особливості організації викладання іноземної мови в різновіковій навчальній групі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 16. С. 52–55.

125. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.
126. Васянович Г. Проблема адаптації студентської молоді до навчання у вишах України. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 1. С. 116–128.
127. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
128. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. Москва: Наука, 1988. 334 с.
129. Вектори діяльності психологічної служби ПДАА. Полтавська державна аграрна академія. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/content/vektory-diyalnosti> (дата звернення: 20.04.2020).
130. Велика Хартія Університетів. Болонья, 18.09.1988 р. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian> (дата звернення: 11.10.2021).
131. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
132. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 45. С. 20–26.
133. Вечерок О. М., Максименко Н. В., Скальська С. А. Крос-культурна адаптація іноземних студентів як складова навчально-виховного процесу. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика* : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 19 бер. 2020 р.). Полтава, 2020. С. 34–36.
134. Викулина М. А. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе. *Успехи современного естествознания*. 2013. № 3. С. 109–112.

135. Винославська О. Дослідження впливу ІКТ на самоорганізацію і саморозвиток особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. Вип. 2. С. 47–54.

136. Вихрущ-Олексюк О. А. Особистісні детермінанти інтеграції в полікультурне середовище : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 247 с.

137. Вихрущ-Олексюк О. А. Соціально-психологічний супровід іноземного студента в умовах інтеграції освітніх процесів. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. № 36. Т. 6. С. 362–375.

138. Відділ з набору іноземних громадян та паспортно-візової роботи. Харківський національний медичний університет. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=451&Itemid=71&lang=uk (дата звернення: 21.03.2020).

139. Відділ міжнародних зв'язків. Буковинський державний медичний університет. URL: <https://www.bsmu.edu.ua/international/> (дата звернення: 20.04.2020).

140. Відділ міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами. Мукачівський державний університет. URL: <https://msu.edu.ua/viddil-mizhnarodnih-zvyazkiv-ta-roboti-z-inozemnimi-studentami/> (дата звернення: 20.04.2020).

141. Відділ підготовки іноземних громадян. Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва. URL: <https://knau.kharkov.ua/centr-pdgotovki-nozemnih-gromadyan.html> (дата звернення: 20.04.2020).

142. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англomовних теленовін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 21 с.

143. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 /

Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 217 с.

144. Віхрова О. В. Адаптація іноземних студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін у вітчизняних ВНЗ. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Вип. VII. С. 34–39.

145. Власенко Л. В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 196 с.

146. Волинець В. О. Віртуалізація культури в добу інтернет-технологій : автореф. дис. ... канд. культурології : 26.00.01. Київ, 2019. 16 с.

147. Волкова И. А. Адаптация персонала как способ формирования кадровой политики организации. *Концепт*. 2017. № 1. С. 1–5.

148. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. 259 с.

149. Волкова В. Н. Теория систем и системный анализ: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2012. 679 с.

150. Волобуєва І. В. Особливості навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 3–13.

151. Воловикова М. Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики мультикультурного образования в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 2001. 144 с.

152. Воровка М. І. Джерельна база історико-педагогічного дослідження. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 2(16). С. 13–17.

153. Ворожбит С. А. Почуття довіри як чинник соціально-психологічної адаптації студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка Академії педагогічних наук України. Київ, 2011. 239 с.

154. Вороненко Ю. В. Актуальні проблеми розвитку системи підготовки іноземних громадян у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах України. *Медична освіта*. 2002. № 3. С. 14–16.

155. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства. *Філософія освіти*. 2007. № 1-2(7). С. 204–220.

156. Все про соціальну роботу: [Навчальний енциклопедичний словник-довідник] / за наук. ред. В. М. Пічі. Львів: «Новий світ–2000», 2013. 616 с.

157. В ХАІ розпочала роботу «Психологічна служба». Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». URL: <https://khai.edu.ua/news/v-hai-rozpochala-robotu-psihologichna-sluzhba/> (дата звернення: 23.03.2020).

158. Габдреев Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. 111 с.

159. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. *Педагогика*. 2005. № 1. С. 86–95.

160. Гадомська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 21 с.

161. Галатир І. Теоретичний аналіз поняття соціально-педагогічний супровід роботи з молоддю загальноосвітніх та вищих навчальних закладів інклюзивної орієнтації. *Молодь і ринок*. 2014. № 10(117). С. 74–78.

162. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.

163. Галус О. М. Професійна адаптація студентів-першокурсників в умовах ступеневого педагогічного вищого навчального закладу: Монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 325 с.

164. Гарасимчук Н., Пельчер М. Особливості визнання документів про освіту іноземних громадян в Україні. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні* : матеріали IV міжнар. наук.-метод. конф.

(м. Тернопіль, 2–4 трав. 2018 р.). Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, 2018. С. 23–24.

165. Гармаш Л. Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів-першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія*. 2009. Вип. 13. Т. 10.С. 101–109.

166. Гарна С. Ю. Методика вивчення зарубіжної літератури у старшій школі з використанням технологій дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Миколаїв, 2020. 21 с.

167. Гейченко К. І., Маринич А. М. Мовна підготовка іноземців у структурі «інформаційні технології-студент-навчальний процес». *Молодий вчений*. 2019. № 6.1(70.1). С. 10–12.

168. Герасімова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 21 с.

169. Геращенко Н. О. Особливості формування цілей у проектах соціального розвитку. *Управління проектами та Розвиток виробництва*. 2010. № 1(33). С. 47–51.

170. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике : монографія. Київ: Издательское объединение «Вища школа», 1974. 208 с.

171. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Пед. о-во России, 2002. 508 с.

172. Геті К. Іноземні студенти: закінчили магістратуру, знайшли кохання, мріють про PhD. *Дніпровський університет*. 2019. 27 лют. (№ 1-2(2959-60)). С. 2.

173. Гетьман О. О. Організаційні механізми підбору, найму та адаптації персоналу *Вісник Одеського національного університету. Економіка*. 2014. Вип. 19(2). С. 30–34.

174. Гірліна Н. Ю. Соціально-філософський аналіз медіа культурного простору соціалізації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Запоріжжя, 2020. 16 с.
175. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного познания: гносеологичный анализ. Москва: МГУ, 1965. 248 с.
176. Глузман О. В., Володько В. М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 133–140.
177. Глухих В. А. Социологические основания академической мобильности: опыт зарубежной социологии и российские реалии. *65-я научно-техническая конференция профессорско-преподавательского состава СПбГЭТУ ЛЭТИ: Сборник докладов студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Санкт-Петербург, 24 января – 4 февраля 2012 г.)*. Санкт-Петербург, 2012. С. 250–253.
178. Головки В. А. Педагогічний супровід професійного самовиховання іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 20 с.
179. Гомонюк О. Педагогічна етика у структурі професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. *Образовательное пространство Украины*. 2017. Вып. 11. С. 58–63.
180. Гончаренко О. Етнонаціональне розмаїття як суспільна і педагогічна проблема у США. *Рідна школа*. 2009. № 2–3. С. 77–80.
181. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 1993. № 1. С. 11–23.
182. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
183. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
184. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

185. Гордієнко Л. О. Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 236 с.

186. Гребенникова И. А. Адаптация иностранных студентов: механизмы и факторы. *Гуманитарные исследования*. 2011. № 3. С. 98–100.

187. Гринчишин Н. І. Принцип діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини. *Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 27-28 квітня 2007 р.). Івано-Франківськ, 2007. С. 162–164.

188. Грицкевич П. Методика проведення англомовних творчих майстерень під час вивчення ділової англійської мови. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2(20). С. 181–187.

189. Гришина Е. А. Эмоциональное переживание кросс-культурной адаптации. *Прикладная юридическая психология*. 2010. № 1. С. 72–85.

190. Грищенко Н. А. Особливості соціалізації іноземних студентів вищих навчальних закладів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 5(240). Ч. II. С. 192–196.

191. Грінченко М. Феномен соціалізації молоді в умовах інформаційного суспільства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2016. № 1. С. 70–79.

192. Грудинін Б. О. Педагогічне моделювання як технологія розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2(56). С. 236–245.

193. Груцяк В. И. Развитие системы довузовского образования иностранных граждан в Украине : монография. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. 90 с.

194. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. 352 с.
195. Губанова М. А. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников. *Педагогика*. 2002. № 9. С. 32–39.
196. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 2000. 397 с.
197. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2006. № 2(17). С. 112–116.
198. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
199. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2008. 264 с.
200. Гуменюк Т. Б., Корець М. С. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 63–67.
201. Гуменюк В. В. Організаційно-педагогічні умови здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2016. 20 с.
202. Гуменюк Л. Й. Соціальна конфліктологія. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 564 с.
203. Гунько Л. О. Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР : дис. ... д-ра філос. : 011 Освітні, педагогічні науки / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2020. 289 с.

204. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіка АПН України. Київ, 2001. 496 с.
205. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 18 с.
206. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.
207. Давидов В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-методическое пособие. Москва: Академия ФСБ, 1997. 272 с.
208. Давидюк О. М. Технологія як об'єкт господарсько-правового регулювання : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.04 / Національна юридична академія України ім. Я. Мудрого. Харків, 2009. 222 с.
209. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. Київ: УПКККО, 1995. 80 с.
210. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2004. № 4. С. 46–60.
211. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2005. 230 с.
212. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 85–94.
213. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Київ: Лисенко М. М., 2019. 407 с.
214. Декарт Р. Метафізичні роздуми. Київ: Юніверс, 2000. 304 с.

215. Делянченко В. М. Педагогічна модель процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип. 22. С. 39–43.

216. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 207 с.

217. Дерев'яно С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2009. 327 с.

218. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

219. Дэвис П. Проект Вселенной. Новые открытия творческой способности природы к самоорганизации. Москва: ББИ, 2009. 264 с.

220. Диба С. Г. Педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях (вітчизняний і зарубіжний досвід) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2005. 231 с.

221. Дибкова Л. М. Системний підхід при проведенні оцінювання результатів навчальної діяльності студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 34–43.

222. Дивак М. П. Методичний посібник з дисципліни «Системний аналіз». Тернопіль: Інститут комп'ютерних інформаційних технологій, 2004. 136 с.

223. Дикань В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 20 с.

224. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.

225. Диченко Т. В. Підготовка іноземних студентів у закладах вищої освіти України (1993-2017 рр.). *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79(2). С. 18–26.

226. Діхуа Х. Формування полікультурної компетентності іноземних студентів в умовах професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 20 с.

227. Дмитриев В. Ю. Опыт социально-психологического скрининга факторов адаптивной активности студентов педагогического ВНЗ. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: Психологічні науки*. 2002. С. 25–37.

228. Добротвор О. В. Адаптація іноземних студентів у навчальний процес ВНЗ України. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2017. № 10. С. 51–54.

229. Довгодько Т. І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.

230. Довгодько Т. Розвиток системи підготовки іноземних студентів в Україні. *Вища освіта України*. 2012. № 3. Т. 2. С. 102–104.

231. Документи про закінчення Підготовчого відділення для іноземних громадян. URL: <https://nung.edu.ua/department/pidgotovche-viddilennya-dlya-inozemnikh-gromadyan/dokumenty-pro-zakinchennya-pvig> (дата звернення: 11.11.2021).

232. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков: Штрих, 2002. 386 с.

233. Дорожкин Ю. Н., Мазитова Л. Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов. *Социологические исследования*. 2007. № 3. С. 73–77.

234. Доценко О. Бакалаври для десяти країн світу. *Дніпровський університет*. 2018. 26 лип. (№ 7(2954)). С. 1.

235. Дріга Т. Г. Асертивність як чинник соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ, 2014. 20 с.

236. Дробот С. А. Сутність детермінантів розвитку та їх класифікація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2018. Вип. 22. Ч. 1. С. 97–100.

237. Дружко Э. Н. Адаптационная проблема на подготовительном факультете. *Вестник ХГУ*. 1990. Вып. 347. С. 62–65.

238. ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики». Словник термінів. URL: <https://dismp.gov.ua/library/glossary> (дата звернення: 16.06.2019).

239. Дудник И. Н., Томаш В. В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов и основные пути ее реализации. *Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях*: материалы межд. науч.-практ. конф. (г. Донецк, 3-5 сентября 2003 г.). Донецк, 2003. С. 99–102.

240. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 244 с.

241. Дячок О. В. Психологічні особливості переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2021. 269 с.

242. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

243. Етичний кодекс ученого України. Загальні збори національної академії наук України. Постанова № 2 (15 квітня 2009 р.). Київ: Національна академія наук України, 2009. 8 с.

244. Євдокімова О. О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів (на матеріалі навчання іноземців) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2003. 18 с.

245. Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій (ETS N 32). Париж, 14.12.1959 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_064#Text (дата звернення: 11.10.2021).

246. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка: Підручник. Київ: МАУП, 2003. 232 с.

247. Єжова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. № 5. Т. 2. С. 202–207.

248. Єремеева В. М. Гуманістично-орієнтований підхід у процесі навчання майбутніх учителів як чинник їх професійного зростання. *Андрогогічний вісник: наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 145–151.

249. Єременко І. В. Тенденції інтернаціоналізації забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2019. 20 с.

250. Жигайло Н. І. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників. *Молодь і ринок*. 2012. № 3(86). С. 26–32.

251. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія. Львів: Сполом, 2008. 464 с.

252. Жилавская И. В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования. *Медиаскоп*. 2008. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/229> (дата звернення: 07.06.2020).

253. Жлуктенко Ю. О. Українсько-англійські міжмовні відносини. Українська мова у США і Канаді. Київ: Вид-во Київського університету, 1964. 168 с.

254. Жовтоніжко І. Самостійна робота іноземних студентів під час довузівської підготовки. *Новий колегіум*. 2011. № 1. С. 22–24.

255. Жукова А. Організація психологічного супроводу. *Відкритий урок*. 2006. № 21–22. С. 28–39.

256. Жунсі Х. Організаційно-методичні засади адаптації іноземних студентів до освітнього середовища університетів України. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2(14). С. 65–75.

257. Жунсі Х. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 20 с.

258. Журавський В. Системний підхід до навчання у процесі підвищення кваліфікації кадрів податкової служби. *Збірник наукових праць УАДУ*. 2000. Вип. 2. Ч. IV. С. 341–346.

259. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2005. 192 с.

260. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі : монографія. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2012. 320 с.

261. Задорожна Н. Т., Кузнєцова Т. В. Медіаосвіта: енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

262. Заєць М. З. Формування готовності іноземних студентів до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності лікаря засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 20 с.

263. Зайцев В, Бабко К. Освітні електронні платформи як педагогічний інструмент діяльності навчальних установ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2018. Вип. 31. С. 66–72.

264. Закон України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3671-17> (дата звернення: 22.03.2020).

265. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page#Text> (дата звернення: 12.10.2021).
266. Закон України «Про закордонних українців». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1582-15> (дата звернення: 24.04.2020).
267. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page#Text> (дата звернення: 23.09.2021).
268. Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17> (дата звернення: 24.04.2020).
269. Запара Л. Сутність та необхідність стратегічного планування. *Агросвіт*. 2010. № 24. С. 36–39.
270. Заредінова Е. Р. Теоретичні і методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2020. 564 с.
271. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 1999. 227 с.
272. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 21 с.
273. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2008. 257 с.
274. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 1998. 40 с.
275. Звіт завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора Ушакової Наталі Ігорівни про роботу кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти за 2018/2019 навчальний рік. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2019. 43 с.

276. Зданевич Л. В. Як живеться студентові? *Гуманітарні науки*. 2005. № 2. С. 174–179.
277. Зеер-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. Санкт-Петербург: Наука, 1995. 324 с.
278. Зелль А. Дослідження зв'язку стратегічного і тактичного планування. *Журнал європейської економіки*. 2006. № 4. С. 464–480.
279. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
280. Зінонос Н., Віхрова О. Адаптація студентів-іноземців до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах вищої освіти. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2019. Т. XIV. Вип. 1(14). Спецвипуск «Монографія в журналі». 220 с.
281. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2012. 20 с.
282. Зюзіна Т. О. Реалізація принципів полікультурності та етизації в організації культурологічного напрямку гуманітарної освіти в університетах США (змістовно-процесуальний аспект). *Освіта Донбасу*. 2007. № 3(122). С. 86–93.
283. Иванова Н. Л. Межкультурная адаптация студентов. *Вопросы психологии*. 2006. № 5. С. 90–99.
284. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений. *Результаты новых исследований в педагогике*. 1977. С. 5–19.
285. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва: Педагогика, 1991. 241 с.
286. Івакін О. А. Об'єктивність як неодмінний принцип пізнання. *Актуальні проблеми держави і права*. 2006. Вип. 29. С. 99–102.

287. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2013. 20 с.

288. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність : короткий огляд. Київ: АУП, ЦВП, 2011. 58 с.

289. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.

290. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.

291. Ільєнко М. Морфологічні критерії компенсації сенсорних структур людей із обмеженими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі*: тези доповідей. Київ, 2008. С. 233–234.

292. Іноземні студенти в Україні. Український державний центр міжнародної освіти. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (дата звернення: 20.08.2021).

293. Інститут міжнародної освіти. Міжрегіональна академія управління персоналом. URL: <http://maup.com.ua/ua/navchannya-u-maup/mizhnarodna-osvita/mizhnarodnij-pidgotovchij-institut.html> (дата звернення: 20.03.2020).

294. Іщенко О. А. Філософська рефлексія феномену інтеграції іноземних студентів у інтернаціональне освітнє середовище : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2015. 20 с.

295. Іщук Н., Лесовий В. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2013. Вип. 4(1). С. 39–43.

296. Йолон П. Тенденції розвитку сучасної методології науки. *Філософська та соціологічна думка*. 1995. № 7–8. С. 239–243.

297. Кавалеров А. І. Соціальна адаптація: феномен і прояви. Одеса: Астропринт, 2005. 112 с.
298. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога. *Диалог в образовании. Серия «Symposium»*. 2002. Вып. 22. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (дата звернення: 06.09.2020).
299. Кадикало А. Поняття об'єктивності як орієнтира межевості сучасного природничо-наукового пізнання. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Філософські науки*. 2013. № 750. С. 17–23.
300. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.
301. Кайдалова Л. Г., Черкашина Ж. В. Особливості підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах у вищих навчальних закладах. *Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія: Проблеми оновлення змісту педагогічної освіти в умовах євроінтеграції*. 2011. Вип. 19. С. 42–50.
302. Калачева И. Поликультурное образование молодежи в США и Европе: история, традиции и современность. *Образование и воспитание*. 2017. № 1. С. 14–19.
303. Калашнік Н. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2015. 20 с.
304. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
305. Капська А. Й., Сікалюк А. І. Психолого-педагогічна характеристика студента-менеджера як суб'єкта процесу формування соціально-етичних цінностей. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 156–160.

306. Капська А. Й. Соціальний педагог і виховання особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління.* 2014. Вип. 19. С. 3–10.

307. Капська А. Й. Теорія розвитку соціального виховання. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* 2018. Вип. 24(1). С. 48–57.

308. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посіб. Київ: УДЦССМ, 2000. 372 с.

309. Капська А. Й., Циганенко А. П. Соціально-педагогічне консультування як чинник попередження конфліктів старшокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* 2017. Вип. 23. С. 36–41.

310. Карабин Т. В. Вплив особливостей спілкування в мережі «Internet» на процес соціалізації студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2005. 261 с.

311. Караман О. Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 291 с.

312. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 44 с.

313. Кармадонова Т. М. Адаптаційні та дезадаптаційні процеси соціалізації особистості студента (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Київ, 2018. 20 с.

314. Кафедра мовної підготовки. Головна. Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ua/lang.php> (дата звернення: 20.07.2020).

315. Кафедра мовної підготовки 2. Головна. Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/ukrrus/ua/ukrrus.php> (дата звернення: 20.07.2020).

316. Кафедра мовної підготовки. Програма дисциплін. Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ua/anot.php?anot=5> (дата звернення: 20.07.2020).

317. Качинський О. Соціально-культурна адаптація студентів (медичних спеціальностей) у процесі дистанційного навчання як наукова проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5(79). С. 99–111.

318. Кийков О. Ю. Філософська парадигма національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти : автореф. дис.... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2018. 20 с.

319. Кіш Н. Міжкультурна компетенція майбутніх фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1(40). С. 129–132.

320. Коваленко В., Кревс В., Цісар Н. Організація доуніверситетського навчання іноземних громадян. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2016. № 1. С. 93–102.

321. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.

322. Ковальчук Н. П. Соціалізація студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2012. 20 с.

323. Ковальчук В. А. Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти:*

ретроспектива і перспектива : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 лист. 2013 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. С. 32–38.

324. Ковалюк Б. Організація набору та навчання іноземних студентів в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні* : матеріали IV міжнар. наук.-метод. конф. (м. Тернопіль, 2–4 трав. 2018 р.). Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, 2018. С. 16–17.

325. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. Москва: Мысль, 1987. 440 с.

326. Коврига С. Детермінанти політичного простору. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 164–171.

327. Ковтуненко Е. С. Концептуалізація поняття конфліктної взаємодії в руслі теорії соціального конфлікту. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 71–77.

328. Кодатенко О. М. Педагогическая поддержка социализации личности подростка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Саратовский государственній университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1998. 226 с.

329. Кожевников В. М. Теоретико-методичні засади оптимізації змісту навчального матеріалу в процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. II. С. 131–136.

330. Козлова О. Н. Введение в теорию социального воспитания. Москва: Интерпракс, 1994. 208 с.

331. Козырева Е. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 2. С. 22–29.

332. Колесников О. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 144 с.

333. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. 260 с.
334. Коломинова О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников. *Іноземні мови*. 1997. № 3. С. 39–41.
335. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. Київ: МАУП, 1996. 176 с.
336. Коломієць Д. В. Філософський аналіз соціалізації особистості у медіа-освітньому просторі інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Харків, 2017. 17 с.
337. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 173 с.
338. Коляда Н., Колісніченко А. Оцінювання якості підготовки вчителів іноземних мов: погляд студентів на сучасну педагогічну освіту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(1). С. 83–90.
339. Коляда Н. Педагогічна історіографія та джерелознавство як важливі складові історико-педагогічного дослідження. *Історико-педагогічний альманах*. 2018. Вип. 2. С. 21–30.
340. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. Ліссабон, 11.04.1997 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text (дата звернення: 15.10.2021).
341. Кондратова Н. О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка. *Психологія. Збірник наукових праць*. 1999. Вип. 2. С. 189–196.
342. Кондрук Н. Е. Вибрані розділи багатокритеріальної оптимізації: методичні рекомендації до виконання контрольних та лабораторних робіт для студентів математичного факультету. Ужгород: УжНУ, 2015. 56 с.

343. Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Кіс І. О. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками по зменшенню поведінкових девіацій. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 1(324). С. 90–98.
344. Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Цокало В. Ф. Теоретичні основи формування управлінської культури майбутнього фахівця соціального забезпечення в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2021. № 2(340). Ч. I. С. 5–14.
345. Корнєв М. Н. Соціальна психологія. Київ: Наукова думка, 1995. 237 с.
346. Королинская С. В. Некоторые проблемы адаптации иностранных студентов английского отделения НФаУ. *Физическое воспитание студентов*. 2011. № 4. С. 48–51.
347. Кочерга И. В. Социально-педагогическая поддержка педагогов среднего профессионального образования с синдромом эмоционального выгорания : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2007. 23 с.
348. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. Москва: Наука, 1969. 96 с.
349. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960 – 2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
350. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960-2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Институт педагогики і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 589 с.
351. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960-1998 рр.). Львів: Світ, 1999. 488 с.
352. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
353. Краевский В. В. Общие основы педагогики. Москва; Волгоград: Перемена, 2002. 162 с.
354. Кримський С. Б. Трансформація методологічної свідомості науки. *Наука та наукознавство*. 1996. № 3–4. С. 32–38.

355. Кудіна Т. М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 24 с.
356. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1991. 76 с.
357. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 18 с.
358. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 79. С. 169–171.
359. Куликова Л. Н. Саморазвитие ребёнка в детской организации: психолого-педагогические возможности. Хабаровск: ИПРА, 1997. 218 с.
360. Курапов А. О. Психологічні чинники вибору стратегії акультурації особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 20 с.
361. Курило В. С., Караман О. Л. Конфліктність соціального середовища як предмет дослідження. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2021. № 2(340). Ч. 1. С. 15–26.
362. Курило В. С., Караман О. Л. Формування психологічних якостей майбутніх фахівців гуманітарного профілю в процесі професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 1(179). С. 17–26.
363. Курінна С. М. Педагогічний супровід процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля*. 2015. № 2(10). С. 53–59.
364. Курінна С. М. Теорія та методика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячого будинку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 40 с.

365. Курліщук І. Історико-педагогічний аспект дослідження процесу соціалізації особистості у вітчизняній літературі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 2. С. 99–104.

366. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 227 с.

367. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 482 с.

368. Лаврик М. Проблема мовної підготовки іноземних громадян на підготовчих відділеннях університетів у вітчизняній науковій думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4(88). С. 63–76.

369. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 447 с.

370. Лактіонова Г. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 1999. 35 с.

371. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. Київ: ВПОЛ, 2001. 128 с.

372. Лекторский В. А. Субъект, объект познания. Москва: Наука, 1980. 359 с.

373. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие. Москва: Смысл, 1997. 365 с.

374. Лещенко Т. О. Інтеграція компонентів культури в процес навчання іноземних студентів української мови. *Молодий вчений*. 2019. № 5.1(69.1). С. 148–151.

375. Лившиц Р. Л., Шумейко А. А. К проблеме классификации методов психолого-педагогических исследований. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 2. С. 91–95.

376. Лисак О. Б. Освіта іноземців в Україні: сучасний стан, проблеми та маркетинговий погляд на шляхи їх подолання. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 4. С. 102–107.

377. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник з психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. С. 56–59.

378. Литовченко О. В. Соціально-педагогічний супровід соціального становлення дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18(1). С. 415–423.

379. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2007. Вип. 112. С. 32–40.

380. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

381. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344.

382. Лук'янець А. В. Культурологічний підхід в професійній підготовці менеджера міжнародного туризму. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. II(17). Iss. 35. P. 50–52.

383. Луначарский А. В. О воспитании и образовании. Москва: Педагогика, 1976. 640 с.

384. Лучинкіна А. І. Психологічні закономірності соціалізації особистості у віртуальному просторі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2014. 35 с.

385. Лютак О. З. Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Івано-Франківськ, 2001. 20 с.
386. Лямец В. И., Тевяшев А. Д. Системний аналіз. Харків: ХТУРЭ, 1998. 252 с.
387. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 61–63.
388. Мазайкіна І. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 259 с.
389. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Москва: АПН РСФСР, 1957-1958. Т. 5. 588 с.
390. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. Москва: Академический проект, 2005. 498 с.
391. Максименко Ю. Майбутнє проєктивних методик: рефлексія прихованих можливостей. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 51–58.
392. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.
393. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ: ВПУ «Київський університет», 2010. 200 с.
394. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід: монографія. Харків: Друк ТОВ «Тім Пабліш Груп», 2015. 368 с.

395. Максимчук Е. Д. Социально-психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2015. № 11(164). С. 87–92.

396. Малярчук О. В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2010. 20 с.

397. Малько А. О. Методологічні засади соціальної педагогіки: соціокультурний аспект. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 16–21.

398. Мамаєв Д. Ю. Гендерні стереотипи як чинник соціалізації студентів гуманітарних спеціальностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ, 2012. 244 с.

399. Мамчур Л. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи. *Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка*. 2011. № 15(226). Ч. III. С. 18–25.

400. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 262 с.

401. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка. Київ: МАУП, 2002. 176 с.

402. Мартинов А. Ю. Історична соціологія (циклічна парадигма). Київ: УІАД «Рада», 2004. 288 с.

403. Маслоу А. Мотивация и личность. Москва [и др.]: Питер, 2014. 399 с.

404. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. Москва: Наука, 1981. 279 с.

405. Мельник Ю. М. Пізнавальні та ціннісні аспекти у соціалізації особистості : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2011. 15 с.

406. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

407. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. / за ред. В. І. Зацерковного, І. В. Тішаєва, В. К. Демидова. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

408. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / за ред. І. С. Добронравої (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ: ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.

409. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Лисичанськ: ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2020. 628 с.

410. Мизес фон Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории. Челябинск: Социум, 2005. 878 с.

411. Мирончук Н. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 1. Т. 75. С. 202–211.

412. Мирошниченко Ю. В. Адаптація персоналу: досвід зарубіжних та вітчизняних підприємств. *Проблеми і перспективи розвитку підприємництва*. 2015. № 1(2). С. 27–33.

413. Михайлишин Г. Детермінізм як фундаментальний світоглядний принцип філософії освіти. *Ноосфера і цивілізація: Всеукраїнський філософський журнал*. 2012. № 1(13). С. 105–111.

414. Мицько В. М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 1. С. 68–80.

415. Мізюк В. М. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету. *Галицький лікарський вісник*. 2014. № 1. Т. 21. С. 82–84.

416. Мілютіна О. Полікультурна освіта молоді в Україні: державна політика і педагогічна стратегія. *Рідна школа*. 2007. № 7–8. С. 12–14.

417. Місія, функція, стратегія. Український державний центр міжнародної освіти. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/pro-nas/misiya-funkciya-strategiya/> (дата звернення: 20.04.2020).

418. Могильницький Б. Введение в методологию истории. Москва: Мысль, 1989. 175 с.

419. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. Москва: Знание, 1987. 304 с.

420. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. пос. Київ: Білоцерківська книжкова фабрика, 2003. 615 с.

421. Монастырский В. А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.

422. Моргунова Н. С. Наукові підходи до дослідження психологічних особливостей адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 47. С. 139–148.

423. Моргунова Н. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні: практичний аспект реалізації. *Новий Колегіум*. 2014. № 4. С. 35–39.

424. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45–57.

425. Морозова Н. А. Педагогическая поддержка семейного воспитания. Москва, 1999. 128 с.

426. Мосьондз М. В. Соціокультурна адаптація іноземних студентів в Україні. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра*

Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Соціологія. 2014. Вип. 232. Т. 244. С. 36–39.

427. Мохаммад Л. Ф. Соціокультурні чинники соціалізації іноземних студентів (на матеріалах ВНЗ Запоріжжя) : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2012. 184 с.

428. Мухіна В. В. Соціалізація студентської молоді педагогічного університету у поза навчальній діяльності засобами народного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2021. 238 с.

429. Навчальний процес центру підготовки іноземних громадян. Полтавський державний аграрний університет. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/content/navchalnyy-proces-centru-pidgotovky-inozemnyh-gromadyan> (дата звернення: 20.10.2021).

430. Навчально-науковий інститут з підготовки іноземних громадян ХНМУ. Харківський національний медичний університет. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=4642&Itemid=90&lang=uk (дата звернення: 20.04.2020).

431. Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/index_ua.php (дата звернення: 05.08.2021).

432. Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 20 листопада 2015 р. Полтава: Вид-во ПДАА, 2015. 276 с.

433. Наказ МВС України «Про затвердження Порядку розгляду заяв іноземців та осіб без громадянства про продовження строку перебування на території України» № 363 від 25.04.2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0778-12#Text> (дата звернення: 12.10.2021).

434. Наказ МЗС України «Про затвердження Інструкції про порядок консульської легалізації офіційних документів в Україні і за кордоном» № 113 від

04.06.2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0535-02#Text> (дата звернення: 20.10.2021).

435. Наказ МОН «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13/para21> (дата звернення: 22.03.2020).

436. Наказ МОН України «Про затвердження Порядку проставлення в Міністерстві освіти і науки України апостиля на офіційних документах, виданих навчальними закладами, державними органами, підприємствами, установами і організаціями, що стосуються сфери освіти і науки» № 220 від 10.03.2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0262-09#Text> (дата звернення: 11.10.2021).

437. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация : механизмы и стратегии. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.

438. Напрями підготовки. Підготовче відділення для іноземних громадян. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. URL: <https://nung.edu.ua/department/tsentr-mizhnarodnoyi-osvity/pidhotovche-viddilennya-dlya-inozemnykh-hromadyan> (дата звернення: 20.07.2021).

439. Наукове життя слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян. Харківський національний медичний університет. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=4248%3A2017-05-10-08-33-56&catid=52%3A2015-09-30-10-06-13&Itemid=72&lang=uk (дата звернення: 21.04.2020).

440. Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / уклад.: Н. Н. Чайченко, О. М. Семенов, Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. Суми : СОІППО, 2015. 190 с.

441. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса). *Педагогика*. 1993. № 1. С. 104–110.

442. Національна доктрина розвитку освіти. *Офіційний вісник України: Щотижневий збірник актів законодавства*. 2002. № 6. С. 11–24.

443. Недашківська Т. Професійність державних службовців: компетентнісний підхід. *Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України*. 2008. Вип. 1. С. 65–74.
444. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е. А. Козыревой). *Школьный психолог*. 2000. № 10. С. 14–16.
445. Немець К. А. Актуальні питання адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України (із досвіду роботи кафедри соціально-економічної географії і регіонознавства). *Проблеми сучасної освіти*. 2017. № 7. С. 97–102.
446. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Киев: Наук. світ, 2004. 67 с.
447. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2(10). С. 205–216.
448. Новгородський Р. Г. Проблема соціалізації особистості в педагогічній теорії і практиці України в 20-ті роки ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 300 с.
449. Новий словник української мови : у 3-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ: Вид-во «Аконіт», 2008. Т. 1. 928 с.
450. Новикова А. В. Медіаосвіта в США: проблеми і тенденції. *Педагогіка*. 2000. № 3. С. 68–75.
451. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.
452. Овсяннікова В. В. Проблеми психологічної адаптації персоналу організації. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 85–91.
453. Олиференко Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 /

Институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области. Москва, 2000. 406 с.

454. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США та Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.

455. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 240 с.

456. Ольховська Ю. Д. Синхронія/діахронія Ф. де Соссюра: наступність і новаторство. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство.* 2016. № 5. Т. 2. С. 58–60.

457. Омельченко С., Гавриш О. Сучасний стан соціальної роботи в загальноосвітніх закладах України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3(58). С. 279–284.

458. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. 46 с.

459. Онацький Є. Українська мала енциклопедія. Літери А-Б. Буенос-Айрес: Адміністрація УАПЦ в Аргентині, 1957. 120 с.

460. Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України.* 2014. № 2. С. 80–87.

461. Онкович Г. В. Теорії медіаосвіти. *Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи.* 2012. Вип. 1(1). С. 29–33.

462. Оноприйчук Б. С., Кислов А. В. Основные цели и этапы адаптации персонала в организации. *Социальные науки.* 2014. № 1. С. 10–15.

463. Організаційно-виховна робота ЦППГ. Полтавський державний аграрний університет. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/content/organizaciyno-vyhovna-robota-srig> (дата звернення: 20.07.2021).

464. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / уклад. І. П. Аносов, М. В. Елькін, М. М. Головкова, А. А. Коробченко. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с.

465. Осова О., Бельмаз Я. Іноземна мова для академічних цілей у системі підготовки докторів філософії у галузі педагогічних наук: практики і проблеми. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов* : матеріали Всеукр. наук. конф. (м. Вінниця, 25 січня 2021 р.). Вінниця: Донецький національний університет ім. Василя Стуса, 2021. С. 82–86.

466. Острова В. Д. Проспективна ідентичність як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2015. 17 с.

467. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09 / Національна академія оборони України. Київ, 2005. 473 с.

468. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / сост. Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. Бишкек: «Билим», 2012. 80 с.

469. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) Харків: Вид. група «Основа», 2008. 128 с.

470. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 18 с.

471. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 234 с.

472. Пальчикова О. О. Проблема адаптації студентів-іноземців в україномовному середовищі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови.* 2012. Вип. 9. С. 220–224.

473. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.

474. Панагушина О. Є. Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. Херсон, 2008. 261 с.

475. Панасенко Е. А., Слущкий Я. С. Психологічне консультування іноземних студентів у контексті адаптаційного процесу в університеті Міннесоти (США). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Вінниця: Вінницький державний пед. університет ім. М. Коцюбинського, 2021. № 65. С. 137–143.

476. Панасенко Е. А., Слущкий Я. С. Функції прогнозування та проектування у системі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань: Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, 2021. Вип. 1. С. 28–35.

477. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманістичних наук з іноземної мови в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.

478. Педагогіка : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / ред. В. А. Слостенин. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

479. Педагогический терминологический словарь. СПб: Российская национальная библиотека, 2006. URL: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com> (дата звернення: 04.06.2019).

480. Першина А. В. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 5. С. 124–135.

481. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному середовищі: монографія. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторг сервіс», 2010. 410 с.

482. Петрунько О. Соціалізація студентів у віртуальних соціальних мережах: актуальність проблеми. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: психологія)*. 2016. № 3(54). С. 72–77.

483. Петько Л. В. Метод аналогії як засіб підвищення якості процесу навчання в умовах університету. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 158–163.

484. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.

485. Пивоварова О., Романовський О. Аналіз деяких особливостей діяльності вищих навчальних закладів США. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. № 1. С. 51–60.

486. Писанко М., Мартиненко О. MOODLE як засіб дистанційного навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 1. Т. 75. С. 237–252.

487. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. Минск: Нар. асвета, 1986. 240 с.

488. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(Ч. 1). С. 250–255.

489. Підготовче відділення для іноземних громадян. Херсонський державний університет. URL:

<https://universities.studyinukraine.gov.ua/uk/minedu/university/77/preparatory-department/> (дата звернення: 20.10.2021).

490. Підготовче відділення для іноземців (ПВІ). КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: <https://istudent.kpi.ua/ua/obuchenie/pvi.html> (дата звернення: 20.03.2020).

491. Підготовче відділення. Харківський національний медичний університет. URL:

http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3A2011-10-18-08-57-52&catid=52%3A2015-09-30-10-06-13&Itemid=72&lang=uk (дата звернення: 21.03.2020).

492. Підготовче відділення. Черкаський державний технологічний університет. URL: <https://chdtu.edu.ua/fis/preparation> (дата звернення: 20.03.2020).

493. Підготовче відділення. Чорноморський національний університет імені Петра Могили. URL: <https://chmnu.edu.ua/zagalna-informatsiya-pro-pidgotovche-viddilennya/> (дата звернення: 20.03.2020).

494. План заходів роботи психологічної служби Полтавської державної аграрної академії на 2020-2021 навчальний рік. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/node/1950/plan-zahodiv-psychologichnoyi-sluzhby-27-10-2020.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).

495. План роботи Центру психологічної служби. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2019. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psychological-19-20-1.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).

496. Плетенецька Ю. М. Малий синтаксис сучасного англомовного відеоряду та його відтворення українською мовою (на матеріалі художніх фільмів США) : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.16. Одеса, 2013. 20 с.

497. Плиска Ю. С. Культурні компетенції як чинник формування почуття відповідальності у вчителів. *Збірник наукових праць*. 2015. Вип. 18. С. 83–88.

498. Пліско Є. Методологія історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 179–187.

499. Плотніков П. В. Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону : автореф. дис. .. д-ра пед. наук : 13.00.05. Харків, 2005. 41 с.

500. Подкорытов Г. А. Историзм как метод научного познания. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1967. 190 с.

501. Подшивайлова Л., Гончаренко М. Методологічні переваги використання аксіоматичного підходу в психологічних дослідженнях особистості. *Педагогическое образование: теория и практика. Педагогика. Психология*. 2010. № 2. С. 76–80.

502. Позааудиторне навчання студентів підготовчого відділення. Харківський національний медичний університет. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2764%3A2015-10-06-05-57-45&catid=52%3A2015-09-30-10-06-13&Itemid=72&lang=uk (дата звернення: 21.04.2020).

503. Поліщук В., Лещук Г. Толерантність як особистісна характеристика в умовах імплементації інклюзивної освіти. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7. № 3. P. 338–346.

504. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників США до вивчення полікультурного середовища як складова формування міжкультурної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2(39). С. 183–185.

505. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 148–150.

506. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 453 с.

507. Положення про відділ підготовки іноземних громадян Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва. Харків: ХНАУ ім. В. В. Докучаєва, 2018. 3 с.

508. Положення про відділ по роботі з іноземними студентами Приватного закладу вищої освіти «Київський міжнародний університет». Київ: ПЗВО «Київський міжнародний університет», 2019. 3 с.

509. Положення про відділ по роботі з іноземними студентами. Тернопіль: Тернопільський національний економічний університет, 2018. 5 с.

510. Положення про міжнародний відділ Одеської національної академії зв'язку ім. О. С. Попова. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2019. 5 с.

511. Положення про підготовку іноземних громадян у Приватному закладі вищої освіти «Київський міжнародний університет». Київ: ПЗВО «Київський міжнародний університет», 2019. 4 с.

512. Положення про підготовче відділення для іноземних громадян в Приватному закладі вищої освіти «Київський міжнародний університет». Київ: ПЗВО «Київський міжнародний університет», 2019. 5 с.

513. Положення про Підготовче відділення для іноземних громадян та осіб без громадянства Одеської національної академії зв'язку ім. О. С. Попова. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2019. 6 с.

514. Положення про Підготовче відділення для іноземних громадян Центру міжнародної освіти Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Івано-Франківськ: Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, 2018. 9 с.

515. Положення про підготовчі курси для іноземців та осіб без громадянства у Центрі довузівської підготовки Мукачівського державного університету. Мукачево: МДУ, 2018. 5 с.

516. Положення про центр освітніх послуг для іноземних громадян Запорізького національного університету. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. 6 с.

517. Положення про Центр по роботі з іноземними студентами Державного вищого навчального закладу «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури». Дніпро: ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури», 2019. 5 с.

518. Положення про Центр психологічної служби Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2019. 11 с.

519. Понікаровська С. В. Особливості процесу соціалізації студентів у вищій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 62–65.

520. Пономаренко Л. І. Соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу: зміст поняття. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2012. Вип. 35. С. 252–260.

521. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход. Москва: Эдотирал УРСС, 2002. 384 с.

522. Порівняльна педагогіка : методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / упоряд. О. І. Локшина. Київ: Педагогічна думка, 2015. 176 с.

523. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2011. 20 с.

524. Постанова Кабінету Міністрів України № 118 від 01.03.2017 року «Про затвердження Правил оформлення віз для в'їзду в Україну і транзитного проїду через її територію». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/118-2017-п> (дата звернення: 24.04.2020).

525. Постанова Кабінету Міністрів України № 322 від 25 квітня 2018 року «Про затвердження зразка, технічного опису бланка та Порядку оформлення, видачі, обміну, скасування, пересилання, вилучення, повернення державі, визнання недійсною та знищення посвідки на тимчасове проживання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-2018-п> (дата звернення: 23.03.2020).

526. Постанова Кабінету Міністрів України № 504 від 05.05.2015 року «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15> (дата звернення: 23.10.2021).

527. Постанова Кабінету Міністрів України № 579 від 12 серпня 2015 року «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/248409199> (дата звернення: 22.03.2020).

528. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку продовження строку тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства на території України» № 150 від 15.02.2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/150-2012-п#Text> (дата звернення: 11.10.2021).

529. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Ставрополь, 2006. 21 с.

530. Починкова М. М. Дефініція «критичне мислення» в науковому педагогічному дискурсі. *Education and Pedagogical Sciences*. 2019. № 1(170). С. 25–37.

531. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 482 с.

532. Практичний психолог. Маріупольський державний університет. URL: <http://mdu.in.ua/index/psikholog/0-214> (дата звернення: 20.03.2020).

533. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1999. 268 с.

534. Пригожин И. Философия нестабильности. *Вопросы философии*. 1991. № 6. С. 45–57.

535. Приходько А. М. Особливості формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 51. С. 201–210.

536. Приходько А. М. Формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2016. 20 с.

537. Пріма Р. М. Компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномена «професійна мобільність учителя». *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 11*. 2009. Вип. 8. С. 146–151.

538. Про внесення змін до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/878-17#Text> (дата звернення: 23.01.2022).

539. Програма вступних випробувань з іноземної мови для іноземних громадян для вступу на навчання для здобуття ступеня бакалавр спеціальності 035 Філологія, 061 Журналістика. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2019. 4 с.

540. Проективная психология. Москва: Эксмо – Пресс, 2000. 528 с.

541. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція навчальної і виховної роботи у вузі як чинник успішної соціалізації студентської молоді. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 24. С. 202–205.

542. Просандеєва Л. Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2012. 468 с.

543. Психодіагностика. Навчальний посібник для студентів соціологів / уклад. Ю. В. Кушнір. Донецьк: КиЦ, 2012. 346 с.

544. Психологічна допомога в КНЕУ. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. URL: https://kneu.edu.ua/ua/student_life/psychologichna_sluzhba/ (дата звернення: 23.10.2021).

545. Психологічна служба ДНУ. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. URL: <http://www.dnu.dp.ua/view/socpsih> (дата звернення: 20.04.2020).

546. Психологічна служба «Довіра». Уманський національний університет садівництва. URL: <https://www.udau.edu.ua/ua/departments/viddili/psixologichna-sluzhba-universitetu/> (дата звернення: 17.03.2020).

547. Психологічна служба. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». URL: <https://nupp.edu.ua/page/psiholog.html> (дата звернення: 23.04.2020).

548. Психологічна служба НФаУ. Національний фармацевтичний університет. URL: <https://nuph.edu.ua/psihologichna-sluzhba-nfau/> (дата звернення: 23.03.2020).

549. Психологічна служба. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. URL: <https://pdpu.edu.ua/struktura/zahalnouniversytetski-viddily-ta-sluzhby/psykholohichna-sluzhba> (дата звернення: 12.03.2020).

550. Психологічна служба. Сумський державний університет. URL: <https://sumdu.edu.ua/uk/kampus-life/social-face/psychological.html> (дата звернення: 08.06.2021).

551. Психологічна служба. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: <https://sspu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba> (дата звернення: 23.03.2021).

552. Психологічна служба. Українська інженерно-педагогічна академія. URL: <http://uipa.edu.ua/ua/jspui/handle/123456789/1325> (дата звернення: 23.03.2021).

553. Психологічна служба університету. ЛНУ ім. Івана Франка. URL: <https://lnu.edu.ua/structure/subdivisions/general-university-units/psychological-service/> (дата звернення: 06.09.2021).

554. Психологічна служба університету. Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова. URL: <https://www.kname.edu.ua/index.php/1202-психологічна-служба-університету> (дата звернення: 23.04.2020).

555. Психологія : опор. конспекти лекцій / за ред. Н. Л. Коломінського. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 230 с.

556. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: КогитоЦентр, 1999. 144 с.

557. Рассказова О. І., Григоренко В. Л., Шевченко Н. О. Системно-структурний підхід до обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти. *Сучасний науково-педагогічний дискурс у вирішенні освітніх проблем*: кол. монографія / за наук. ред. С.Я. Харченка. Київ: Талком, 2021. С. 156–176.

558. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 44 с.

559. Реан А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

560. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.

561. Резван О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 196 с.

562. Решетник С. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2(8). С. 217–223.

563. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946 – 2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

564. Рижанова А. О. Актуалізація соціального виховання як умови прискорення суспільного розвитку України. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 1(315). С. 123–132.

565. Рижанова А. О. Актуальні проблеми підготовки фахівців до соціально-педагогічного супроводу в умовах інформаційного суспільства. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 6(303). С. 105–117.

566. Рижанова А. О. Медіаосвіта як складова вищої освіти для інноваційного розвитку України. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2017. № 8(313). С. 215–223.

567. Рижанова А. О. Методологічні проблеми соціальної педагогіки в умовах інформаційного суспільства. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1(324). С. 75–82.

568. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2005. 47 с.

569. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.05 / Харківська державна академія культури. Харків, 2004. 442 с.

570. Рижанова А. Соціокультурні технології та соціально-педагогічна діяльність в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5(69). С. 166–175.

571. Рик С. Педагогическая этика: поиски новой парадигмы. *Начальная школа*. 2010. № 12. С. 6–12.

572. Рідкозубова С. О. Організація індивідуальної роботи з іноземними студентами. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 150–156.

573. Рідкозубова С. О. Проблема оволодіння іноземними студентами професійними комунікативними вміннями у вищих технічних навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32. С. 585–590.

574. Рідкозубова С. О. Формування професійних комунікативних умінь іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.

575. Робоча програма дисципліни «Основа української культури». Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. 5 с.

576. Робоча програма дисципліни «Українська мова». Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. 14 с.

577. Робоча програма навчальної дисципліни. Іноземна мова – 2. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. 11 с.

578. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи української культури». Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. 5 с.

579. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова». Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. 14 с.

580. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 445 с.

581. Романовська Л., Василенко О. Причини появи конфліктів в інклюзивних студентських групах та шляхи їх розв'язання. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Бердянськ, 21-22 жовт. 2020 р.). Бердянськ, 2020. С. 34–41.

582. Романовська Л. І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2005. 22 с.

583. Романовська Л. І. Концептуальний аналіз проблеми соціалізації підростаючого покоління у теорії соціальної педагогіки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 34. С. 170–173.

584. Романовська Л. І., Москалюк О. І., Безимська І. А. Соціально-педагогічна готовність до інноваційної діяльності: теоретичний аналіз. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2015. № 25. С. 164–173.

585. Романовська Л. І. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2013. 454 с.

586. Романовський О. Особливості організації вищої освіти США. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. № 2. С. 22–28.

587. Рубанець О. М. Методологічний та онтологічний зміст об'єктивності. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2016. Вип. 1–2. С. 136–145.

588. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник. Київ: Вища школа, 1998. 143 с.

589. Рудоміно-Дусятська О. В. Принцип детермінізму як методологічна основа розробки проблем екологічної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2013. Вип. 10(91). Т. 2. С. 268–272.

590. Рыбаченко Л. И. Аспекты психолого-педагогической деятельности на довузовской форме обучения иностранных граждан. *Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях* : материалы межд. науч.-практ. конф. (г. Донецк, 3-5 сент. 2003 г.). Донецк, 2003. С. 80–83.

591. Ряднова В. В., Безега Н. М., Безкоровайна І. М. Психологічні особливості процесу адаптації й організації навчання студентів-іноземців. *Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи* : зб. ст. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 22 лист. 2018 р.). Полтава, 2018. С. 74–76.

592. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів. *Педагогіка*. 1995. № 3. С. 5–16.

593. Савченко С. В., Караман О. Л. Абераційна соціалізація в контексті соціалізації особистості в сучасному інформаційному суспільстві. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 2(171). С. 60–68.

594. Савченко С. В., Курило В. С. Медіасоціалізація як складник соціалізації особистості в інформаційному суспільстві. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 1(324). С. 83–89.

595. Савченко С. В., Курило В. С. Формування критичного мислення як одна з умов успішної соціалізації сучасної особистості. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 6(329). Ч. I. С. 64–71.

596. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 455 с.

597. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти*. 2015. № 85. С. 97–101.

598. Саргсян К. Ж. Соціалізація особистості у гетерогенному етносоціальному середовищі : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2009. 18 с.

599. Сафонова І. О. Аксиологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 20 с.

600. Сахарова В. В. Формування професійно-педагогічної культури іноземних студентів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.

601. Саяпіна С. Кривошاپко І. Реалізація моделі виховної системи в сучасному педагогічному університеті. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6(98). С. 18–28.

602. Саяпіна С., Онипченко Л. Формування професійної мобільності студентів у позанавчальній виховній діяльності ЗВО. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 4(96). С. 154–165.
603. Северин Н. В. Умови успішної адаптації іноземних студентів в Україні. *Новий колегіум*. 2021. № 1. С. 114–118.
604. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
605. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2000. 188 с.
606. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1992. 128 с.
607. Семаго Н. Я. Методы, подходы, оценки: виды диагностических материалов и организация диагностического процесса. *Школьный психолог*. 2004. № 7. С. 14–17.
608. Семененко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : монографія. Харків: Мадрид, 2015. 143 с.
609. Семененко Г. М. Синхронія і діахронія в історичних соціолінгвістичних дослідженнях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 7(75). С. 11–13.
610. Сербін Ю. В. Соціально-психологічні умови адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2015. 20 с.
611. Сєваст'янова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 209 с.

612. Сечка С. В. Соціалізація молоді в студентських громадських організаціях та об'єднаннях (60-80-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2016. 20 с.

613. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. пос. Київ: РНЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.

614. Сидорко В. В., Тверезовська Н. Т. Системний підхід як методологія реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 1. С. 157–161.

615. Сидорчук Н. Г. Проблема професійно-педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. 458 с.

616. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ: Радянська школа, 1981. 319 с.

617. Синь Д. Психологическое сопровождение социальной адаптации китайских студентов в Украине : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Одесса, 2009. 198 с.

618. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

619. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 161–164.

620. Сівак Н. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2012. 327 с.

621. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2009. 289 с.

622. Сідун Л. Основні концепції полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 31. С. 160–162.

623. Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта в університетах США. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2012. № 19. Ч. III. С. 228–234.

624. Сінь Д. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 20 с.

625. Сінь Д., Стоянова Т. Адаптація іноземних студентів в Україні. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. III(26). Iss. 50. С. 93–95.

626. Скиба Ю. А. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.

627. Скляр О. П. Поняття «соціально-педагогічне» в категоріальному апараті соціального пізнання : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Сумський державний педагогічний університет. Суми, 2000. 173 с.

628. Скар О. М. Потенціал проєктивних методик у формуванні політичної картини світу молоді : посібник. Київ: Міленіум, 2017. 96 с.

629. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис ... канд. психол. наук 19.00.07 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2006. 170 с.

630. Сладких І. А. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.

631. Слепухин А. Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. Москва: ИД «Форум», 2004. 405 с.

632. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика. Київ: Криниця, 1999. 507 с.

633. Слободянюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 5. С. 146–151.

634. Слуцький Я. С. Використання методу читання у процесі лінгво-культурної адаптації іноземних студентів у закладах вищої освіти США. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». 2020. № 23(5). С. 54–66.

635. Слуцький Я. С. Вирішення психологічних проблем іноземних студентів (на прикладі програм Техаського університету в Остіні (США)). *Теорія та практика сучасної науки та освіти: матеріали Міжнародної наукової конференції* (м. Дніпро, 29-30 лист. 2019 р.). Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеса Гончара, 2019. С. 385–386.

636. Слуцький Я. С. Вища освіта для іноземного студента: детермінанти вибору країни навчання та основні проблеми. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 16-17 лист. 2019 р.). Київ: Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки SPACETIME, 2019. С. 200–204.

637. Слуцький Я. С. Досвід використання аудіозасобів у процесі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у закладах вищої освіти США. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia: Academic Society of Michal Baludansky, 2020. Vol. 8. № 4. С. 103–106.

638. Слуцький Я. С. Досвід використання соціокультурних аспектів у вивченні англійської мови іноземними студентами (на прикладі університету Алабами (США)). *Молодь України в контексті міжкультурної комунікації: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (м. Дніпро, 2 квіт. 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 229–231.

639. Слуцький Я. С. Електронна платформа EDX як засіб психологічного та соціокультурного супроводу навчання іноземних студентів у закладах вищої

освіти США. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 6. Т. 86. С. 208–223.

640. Слущкий Я. С. Загальна характеристика досліджень компетенцій, спрямованих на формування мультикультурної особистості іноземного студента. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. 2020. № 3. С. 120–125.

641. Слущкий Я. С. Загальні вимоги до освітньої програми соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Нова педагогічна думка*. Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2020. № 3(103). С. 93–97.

642. Слущкий Я. С. Інституційно-законодавчий етап розвитку системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США (1961-1974). *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний пед. університет ім. І. Франка, 2021. № 5-6(191-192). С. 50–56.

643. Слущкий Я. С. Інтернаціоналізація освіти : рушійні сили та основи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США. *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія*. Київ: Міленіум, 2020. С. 227–241.

644. Слущкий Я. С. Компенсуюча функція як один з елементів соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Modern Scientific Challenges and Trends: Collection of Scientific Works of the International Scientific Conference (Warsaw, 31st May 2020)*. Warsaw: Sp. z.o.o. «iScience», 2020. P. 109–111.

645. Слущкий Я. С. Компетентнісний підхід як елемент адаптації особистості іноземного студента. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет, 2019. Вип. 2. С. 282–290.

646. Слущкий Я. С. Культурна адаптація іноземних студентів в умовах карантинних заходів. *Стан держави під час пандемії коронавірусної хвороби:*

матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 11 вер. 2020 р.). Київ: Східноєвропейський центр наукових досліджень, 2020. С. 58–59.

647. Слущкий Я. С. Лингвистическая подготовка иностранных студентов в Йельском университете (США). *Национальные культуры в межкультурной коммуникации*: материалы V Международной научно-практической конференции (м. Мінськ, 31 бер.-1 квіт. 2020 р.). Мінськ: Колорград, 2020. С. 313–319.

648. Слущкий Я. С. Лінгвістична адаптація іноземних студентів у Єльському університеті (США) (на прикладі програм «ELP Summer Academic Language Program» та «Directed Independent Language Study»). *Do desenvolvimento mundial como resultado de realizações em ciência e investigação científica: Com materiais da conferência científico-prática internacional* (Lisboa, 9 de outubro de 2020). Lisboa: European Scientific Platform, 2020. Vol. 3. P. 62–63.

649. Слущкий Я. С. Лінгвістичний аспект адаптаційної підготовки іноземних студентів на прикладі коледжу Санта Моніка (Santa Monica College) (США). *Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 бер. 2021 р.). Київ: Національний авіаційний університет, 2021. С. 47–48.

650. Слущкий Я. С. Лінгво-культурна адаптація іноземних студентів в університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California, Los Angeles, UCLA). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2021. № 1(21). С. 244–250.

651. Слущкий Я. С. Лінгвокультурна підготовка та психологічна підтримка іноземних студентів: практичний курс : навчальний посібник. Краматорськ: Видавництво «Друкарський дім», 2021. 214 с. ISBN 978-617-8042-06-6).

652. Слущкий Я. С. Методи освітньо-культурної адаптації іноземного студента. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених – Родзинка 2019*: збірник матеріалів XXI Всеукраїнської наукової

конференції молодих учених (м. Черкаси, 18-19 квіт. 2019 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С. 391–392.

653. Слущкий Я. С. Організаторська функція соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 19–20 лист. 2021 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 62–66.

654. Слущкий Я. С. Основи підготовчого етапу міжкультурної взаємодії у процесі комунікативної адаптації іноземного студента. *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку*: збірник тез II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15 бер. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди», 2019. С. 39–41.

655. Слущкий Я. С. Основи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США : теоретичний курс. Краматорськ: Видавництво «Друкарський дім», 2021. 207 с. ISBN 978-617-8042-05-9.

656. Слущкий Я. С. Особенности лингвистической подготовки иностранных студентов в Йельском университете (США). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna: Premier Publishing s.r.o., 2020. № 3. P. 102–106.

657. Слущкий Я. С. Особливості адаптаційної підготовки іноземних студентів за допомогою електронних освітніх платформ, як елементу медіаосвіти. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*: тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 6 квіт. 2021 р.). Київ: Київський національний університет технологій та дизайну, 2021. С. 183–186.

658. Слущкий Я. С. Особливості акультурації та інкультурації як елементів системи соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла*

Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: Вінницький державний пед. університет ім. М. Коцюбинського, 2019. Вип. 59. С. 114–120.

659. Слущкий Я. С. Особливості взаємозв'язку між розвитком академічної мобільності та статистично-дослідницької інфраструктури у Сполучених Штатах Америки. *Молодь і ринок.* Дрогобич: Дрогобицький державний пед. університет ім. І. Франка. 2019. № 12(179). С. 51–55.

660. Слущкий Я. С. Особливості лінгвістичної, культурної та психологічної підготовки іноземних студентів (на прикладі Полтавської державної аграрної академії). *Наукові пошуки: Актуальні дослідження, теорія і практика:* збірник наукових статей II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5 черв. 2020 р.). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 81–84.

661. Слущкий Я. С. Особливості лінгвістичної підготовки іноземних студентів в Університеті Алабами (США). *Іноватика у вихованні.* Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. Вип. 12. С. 207–213.

662. Слущкий Я. С. Особливості полікультурної освіти у процесі адаптації іноземного студента. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2020. № 2. С. 158–162.

663. Слущкий Я. С. Особливості проведення психолого-консультаційної роботи з іноземними студентами у Техаському університеті в Остіні (США). *East European Science Journal.* Warsaw: Nowa Perspektywa Sp. z.o.o., 2020. № 06(58). Part 4. P. 72–77.

664. Слущкий Я. С. Особливості психологічної підтримки студентів у Дніпровському національному університеті ім. Олеся Гончара. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність:* матеріали II Міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 26-27 черв. 2020 р.). Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2020. С. 178–180.

665. Слущкий Я. С. Особливості формування соціокультурної компетентності у процесі переходу від етноцентризму до етнорелятивізму. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету*. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2019. Вип. 39(1). С. 132–139.

666. Слущкий Я. С. Перспективи розвитку культурної адаптації іноземних студентів у ЗВО України, як умови інтернаціоналізації вищої освіти. *Трансформаційні процеси в Україні у контексті цивілізаційних і глобалізаційних викликів XXI ст.*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Переяслав, 28 трав. 2021 р.). Переяслав: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2021. С. 85–87.

667. Слущкий Я. С. Перспективні напрями розвитку адаптаційної системи підготовки іноземних студентів в українських закладах вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2021. № 3. С. 24–34.

668. Слущкий Я. С. Перспективні напрями розвитку нормативно-правового забезпечення супроводу іноземних студентів в Україні. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри Європейської інтеграції України*: збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 3 черв. 2020 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2020. С. 91–97.

669. Слущкий Я. С. Проблеми впровадження адаптаційних підготовчих програм у процес соціально-педагогічного супроводу іноземного студента. *Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців*: збірник наукових статей міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20 груд. 2019 р.). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 110–112.

670. Слущкий Я. С. Проблемно-орієнтований напрям теоретичних досліджень соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Збірник*

наукових праць «Педагогічні науки». Херсон: Херсонський державний університет, 2021. Вип. 95. С. 47–55.

671. Слуцький Я. С. Програми освітньо-культурної адаптаційної підготовки іноземних студентів у ЗВО США. *Освітологія*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021. № 10. С. 90–97.

672. Слуцький Я. С. Професійний розвиток викладачів англійської мови іноземним студентам (з досвіду програми «Е-викладач» бюро державного департаменту США з питань освіти та культури). *Сучасні тенденції в розвитку педагогіки, психології та соціальної роботи*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Черкаси, 26 лист. 2020 р.). Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, 2020. С. 35–37.

673. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів в умовах адаптаційного процесу університетського середовища Техаського університету в Остіні (США). *Практична психологія у сучасному вимірі*: тези доповідей X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і науковців (м. Дніпро, 28 бер. 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 182–184.

674. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів методами діяльності з етнічними групами та саморозуміння (з досвіду Техаського університету в Остіні (США)). *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. № 43. Part 3. P. 65–68.

675. Слуцький Я. С. Психологічна підтримка іноземних студентів (на прикладі діяльності центру психологічної служби Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського). *Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості*: збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 14–15 січня 2022 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2022. С. 64–68.

676. Слуцький Я. С. Розвиток компетенцій, як основа формування компетентності молоді. *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді: колективна монографія*. Hameln: InterGING, 2018. С. 225–256.

677. Слуцький Я. С. Роль міжкультурної компетенції у комунікаційному процесі особистості. *Polish Science Journal*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe «iScience», 2020. Iss. 5(26). Part 2. P. 106–112.

678. Слуцький Я. С. Роль синергетичного підходу у розвитку соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: збірник наукових матеріалів міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Полтава, 27-28 квіт. 2021 р.)*. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2021. С. 266–269.

679. Слуцький Я. С. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів : системний підхід. *Освітологія*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. № 9. С. 91–100.

680. Слуцький Я. С. Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів у системі вищої освіти США: теорія та практика: монографія. Краматорськ: ЦТРІ – «Друкарський дім», 2022. 912 с.

681. Слуцький Я. С. Стратегічні функції соціально-педагогічного супроводу іноземного студента: діагностична та комунікативна. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, 2021. № 1(26). С. 180–187.

682. Слуцький Я. С. Сучасний стан освітнього напрямку адаптаційної підготовки іноземних студентів у ЗВО України. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 53. С. 179–187.

683. Слуцький Я. С. Теорія та практика міжособистісної технології полікультурної освіти іноземних студентів у ЗВО США. *Неперервна освіта для*

сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 3–4 груд. 2021 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2021. С. 293–295.

684. Слущкий Я. С. Термінологічна база соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів як елементу інтернаціоналізації освіти. *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі*: тези VII щорічної міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 черв. 2021 р.). Київ: Національний авіаційний університет, 2021. С. 197–205.

685. Слущкий Я. С. Технологии поликультурного образовательного процесса в университетах и колледжах США. *Национальные культуры в межкультурной коммуникации*: Сб. науч. ст. по материалам VI Международной научно-практической конференции (м. Мінськ, 8–9 квіт. 2021 р.). Мінськ: Колорград, 2021. С. 65–74.

686. Слущкий Я. С. Феномен культурного шоку іноземних студентів: сутність проблеми та шляхи подолання. *Освіта та наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 27-28 бер. 2020 р.). Дніпро: Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, 2020. С. 290–291.

687. Слущкий Я. С. Формування та розвиток соціокультурної компетентності іноземних студентів у ЗВО України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 196. С. 156–160.

688. Слущкий Я. С. Характеристика поняття «соціально-педагогічний супровід». *Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 3 груд. 2021 р.). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 111–113.

689. Слущкий Я. С. Характеристика феномену «медіаосвіти», як методу адаптаційної підготовки іноземного студента, у дослідженнях вчених. *Наукові*

пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика: збірник наукових статей IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27 серп. 2020 р.). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 126–128.

690. Слюсаревський М. М. Психологія міграції. Київ: Талком, 2018. 360 с.

691. Смоленский Н. Теория и методология истории. Москва: Академия, 2008. 272 с.

692. Смолікевич Н. Р. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2018. 20 с.

693. Собкова С. І. Психологічні особливості соціалізації студентів – представників меншин в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2013. 20 с.

694. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 216 с.

695. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

696. Соколова Е. Т. Проективные методики исследования личности. Москва: МГУ, 1980. 68 с.

697. Солодка А. К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі кроскультурної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(2). С. 303–312.

698. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн : монографія. Суми: Мрія, 2012. 174 с.

699. Сопівник Р. В. Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Луганськ, 2004. 20 с.

700. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
701. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1977. 695 с.
702. Сохан І. О. Психологічні особливості морально-правової соціалізації студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2010. 261 с.
703. Соціально-педагогічна діагностика : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. Н. П. Краснова та ін. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 429 с.
704. Соціально-психологічна служба. Харківський національний університет радіоелектроніки. URL: <https://nure.ua/branch/sotsialno-psihologichna-sluzhba> (дата звернення: 18.03.2020).
705. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / під заг. ред. В. І. Воловича. Київ: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
706. Соціологія: Навчальний посібник / уклад. А. М. Маковецький та ін. Чернівці: Рута, 2008. 78 с.
707. Співак Я. О. Компетентнісний підхід як теоретична основа дослідження формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 31. С. 71–77.
708. Співак Я., Співак Л., Івкова О. Реалізація державної політики із соціального захисту прав молоді в Україні: реалії та перспективи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1(99). С. 144–151.
709. Старостин Б. А. Параметры развития науки. Москва: Наука, 1980. 280 с.
710. Сташевська І. О. Функціональне значення мистецької освіти в сучасному суспільстві: соціокультурний аспект. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 157. С. 20–24.

711. Степаненко І., Дебич М. Навчання іноземних студентів в Україні: стан проблеми, перспективи. *Вища освіта України*. 2017. № 4. С. 48–55.
712. Степаненко С., Степаненко Н. Этическое измерение педагогических коммуникаций. *Педагогические науки*. 2017. № 70. С. 42–47.
713. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2004. 20 с.
714. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
715. Стеценко Н. М. Джерелознавство як теоретична база історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 679–682.
716. Столл Р. Множества. Логика. Аксиоматические теории. Москва: Просвещение, 1967. 231 с.
717. Столярова Н. П. Педагогічний супровід соціального самовизначення іноземних студентів. *Проблеми сучасної освіти*. 2014. № 5. Ч. 1. С. 172–178.
718. Столярчук О. А. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 100–105.
719. Сторожик М. І. Проблема акультурації і наступництва культурних традицій у мультикультурному суспільстві. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. Вип. 2. С. 163–168.
720. Стребуль Л. Внеаудиторная работа как фактор повышения коммуникативной компетенции иностранцев. *Новий колегіум*. 2011. № 1. С. 67–69.
721. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 22 с.
722. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 201 с.

723. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2008. № 3. С. 27–32.

724. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 222 с.

725. Сулова В. О. Крос-культурна адаптація студентів-іноземців в україномовному середовищі. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Серія : Психологія та соціальна робота*. 2019. Вип. 2(50). Т. 25. С. 154–165.

726. Сулова В. О. Соціально-психологічна адаптація іноземних студентів до освітнього середовища вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2019. 21 с.

727. Сулова В. О. Соціально-психологічна адаптація молоді до іншокультурного середовища і навчальна мотивація. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 2(48). Т. 23. С. 136–145.

728. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Педагогічні науки*. 2005. Вип. XXXX. С. 8–14.

729. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН, 2003. 68 с.

730. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*. 2003. № 1. С. 39–43.

731. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 31–45.

732. Сушик О., Сушик І. Академічна мобільність українських студентів в історичній ретроспективі: витоки, напрями, мотиви. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 8–18.

733. Сысоев П. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 1999. 19 с.

734. Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2016. 258 с.

735. Татяниченко О. О. Педагогічні умови спілкування з іноземними студентами в процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.

736. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ, Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. 460 с.

737. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6(69). С. 181–192.

738. Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2020. 591 с.

739. Терещенко Н. М. Інформаційне обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці : дис. ... канд. пед. наук : 07.00.08 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2005. 238 с.

740. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 274 с.

741. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 /

Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 231 с.

742. Титова М. В. Особливості аспектів гуманізації у мовній підготовці іноземних студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Вип. 22. С. 165–167.

743. Ткачова Н. О., Штеймільер І. О. Розробка теоретично-методичного забезпечення акультурації іноземних студентів у навчально-виховному процесі класичного університету. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 50. С. 132–137.

744. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упоряд. Л. В. Лохвицька. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 232 с.

745. Тригуб І. Сутність та функції соціології освіти. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 176–183.

746. Триндюк В. А. Вивчення іноземної мови в процесі академічної мобільності студентів. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. № 10(53). С. 130–133.

747. Триндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. 273 с.

748. Туріна О. А. Культурно-мистецьке середовище як чинник творчої соціалізації особи : дис. ... канд. мистецтвознав. : 26.00.01 / Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2009. 220 с.

749. Тютюнник М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. Чернігів: Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. 270 с.

750. Удич З. Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 11. С.165–180.

751. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. Москва: Пед. общ-во России, 2000. 448 с.

752. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. Москва: Просвещение, 1980. 160 с.

753. У ТДМУ розпочала роботу служба психологічної підтримки. Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського. URL: <https://www.tdmu.edu.ua/2019/01/22/u-tdmu-rozpochala-robotu-sluzhba-psyhologichnoyi-pidtrymky/> (дата звернення: 15.04.2020).

754. Файнзільберг Л. С., Жуковська О. А., Якимчук В. С. Теорія прийняття рішень. Київ: Освіта України, 2018. 246 с.

755. Факультет підготовки іноземних громадян. Полтавський державний аграрний університет. URL: https://www.youtube.com/watch?time_continue=85&v=0kJ1cNV_39g&feature=emb_title (дата звернення: 20.10.2021).

756. Фатеева И. А. Медиаобразование : теоретические основы и практика реализации : монография. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.

757. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001. 708 с.

758. Федоров А. В., Новикова А. А., Колесниченко В. Л., Каруна И. А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании : монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 223 с.

759. Федоров А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в США : методические подходы. *США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С. 110–119.

760. Федоров А. В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей. *Инновации в образовании*. 2009. № 9. С. 1–16.

761. Федоров А. В. Теологическая теория медиаобразования. *Инновации в образовании*. 2007. № 11. С. 96–101.

762. Федоров А. В., Чельшева И. В., Мuryюкина Е. В., Горбаткова О. И. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.
763. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: монографія. Черкаси: ЧП Чабаненко Ю.А., 2009. 358 с.
764. Федотов А. В. Моделирование в управлении вузом. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. 120 с.
765. Федотова Ю. В. Підготовка іноземних громадян у вищій школі України: історико-педагогічний аспект. *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 215–218.
766. Фетискин Н. П. Социально-педагогическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: ИИП, 2002. 120 с.
767. Филонов Г. Ценностно-целевые ориентации социально-педагогической деятельности. Кострома: КГПУ, 2001. 162 с.
768. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
769. Філіп С. Диплом ДНУ – ключ від усіх дверей. *Дніпровський університет*. 2020. 30 бер. (№ 3(2972)). С. 2.
770. Філософський енциклопедичний словник / під ред. В. Шинкарук. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
771. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія В. П. Андрущенко та ін. Харків: «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.
772. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.
773. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. 192 с.
774. Франк Л. Проективные методы изучения личности. *Проективная психология*. Москва: Эксмо – Пресс, 2000. С. 68–83.

775. Фурдуй С. Б. Педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2009. 309 с.
776. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптивності. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с.
777. Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 404 с.
778. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 3. С.4–13.
779. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Юрків Я. І. Соціально-педагогічне консультування. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2012. 403 с.
780. Харченко С. Я., Рассказова О. І. Тенденції розвитку понятійного апарату соціальної педагогіки у сучасному науковому контексті. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 147–152.
781. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : монографія. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.
782. Хилько Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
783. Хлівна О. Психологічні тенденції використання проєктивних методів в сучасній практичній психології. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2012. Вип. 8(20). Т. 17. С. 439–445.
784. Ходирєва Ю. Основні характеристики соціальних і професійних функцій майбутнього педагога. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1(66). С. 328–339.

785. Хомич Г. О., Ткач Р. М. Основи психологічного консультування. Київ: МАУП, 2004. 152 с.
786. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навчально-методичний посібник. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 96 с.
787. Хриков Є. М., Адаменко О. В. Педагогічна наука в Україні : стан та напрями розвитку. *Шлях освіти*. 2003. № 4. С. 2–7.
788. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки*. 2005. Вип. XXXX. С. 37–42.
789. Христенко І. О. Досвід підготовки іноземних студентів у зарубіжних країнах. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. № 47. С. 74–77.
790. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
791. Центр довузівської освіти та роботи з іноземними студентами. Державний університет «Житомирська політехніка». URL: <https://ztu.edu.ua/ua/structure/pv/> (дата звернення: 20.07.2021).
792. Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів. Харківська державна академія культури. URL: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/navchannya/cmos/center.html> (дата звернення: 20.03.2020).
793. Центр підвищення кваліфікації та професійної адаптації. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. URL: <http://www.kdu.edu.ua/new/fpk.php> (дата звернення: 20.04.2020).
794. Центр по роботі з іноземними студентами. Сумський національний аграрний університет. URL: <https://international.snau.edu.ua/inozemnomu-studentu/centr-po-roboti-z-inozemnimi-studentami/> (дата звернення: 20.09.2021).

795. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навчальний посібник для вузів. Київ: Слово, 2005. 277 с.
796. Цибулько Л. Г., Білецький О. А., Бондаренко Є. О. Організація і зміст гурткової роботи. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2020. № 5(336). С. 176–183.
797. Цибулько Л. Г., Білецький О. А., Мартинова С. П. Реалізація виховної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2022. № 1(349). Ч. 1. С. 213–221.
798. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-х – 30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2005. 23 с.
799. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 656 с.
800. Черниш Н. Соціологія. Львів: Кальварія, 2003. 474 с.
801. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 179–182.
802. Чернуха Н., Мурзіна А. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2009. № 9(172). С. 165–173.
803. Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії : монографія. Суми: Мрія, 2013. 199 с.
804. Чеснокова А. Г. Детермінізм, історизм и принцип восхождения от абстрактного к конкретному в психологической теории С. Л. Рубинштейна. *Методология и история психологии*. 2007. Вып. 4. Т. 2. С. 83–98.
805. Чжефу С. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. канд. пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2015. 20 с.

806. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 269 с.

807. Чирва Я. О. Формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2018. 20 с.

808. Чистякова А. Про навчання іноземних учнів мови у ВНЗ України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2012. № 7. С. 34–41.

809. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2014. 49 с.

810. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2005. 18 с.

811. Чубар В. В. Особистісно-орієнтований підхід у процесі профільного навчання старшокласників технологій виробництва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 183. С. 165–169.

812. Чугаєва Н. Ю. Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2010. 212 с.

813. Шабаєва Н. С. Гендерна соціалізація студентів коледжу в поза навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Державний заклад «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2011. 244 с.

814. Шабанов В. П. Громадянська соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2012. 20 с.

815. Шалаєва В. С. Формування професійно зорієнтованих аксіологічних комунікативних умінь в іноземних студентів немовних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2021. 24 с.

816. Шанідзе Н. О. Система безперервної освіти як чинник соціалізації особистості : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія». Харків, 2006. 209 с.

817. Шарапова О. В. Формування вмінь самостійної навчальної діяльності в іноземних слухачів підготовчих факультетів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016. 20 с.

818. Шаркова С. Ф. Психологічні особливості організації навчання іноземної мови в полікультурних групах студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.

819. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. Москва: Просвещение, 1964. Т. 3. 488 с.

820. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 Київ, 2004. 20 с.

821. Швець О. Г., Осьмук Н. Г., Ліцман Ю. В. Особистісно-орієнтований підхід при організації дистанційного навчання студентів. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2020. VIII(42). С. 48–51.

822. Швець Г. Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2021. 689 с.

823. Швырев В. С. Научное познание как деятельность. Москва: Политиздат, 1989. 232 с.

824. Шемигон Н. Ю. Особливості педагогічного супроводу іноземних студентів. *Педагогіка та психологія*. 2014. № 45. С. 180–187.

825. Шидер Т. Различия между историческим методом и методом социальных наук. Москва: Наука, 1970. 175 с.

826. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 20 с.

827. Шитікова С. П. Реалізація програм міжнародної співпраці Європейського Союзу як механізм інтернаціоналізації вищої освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2019. 18 с.

828. Шишкін Г. О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2013. Вип. 40. С. 292–297.

829. Шляпникова И. А. Проективные методы психодиагностики : учеб. пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. 69 с.

830. Шмоніна Т. А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2012. 20 с.

831. Шмоніна Т. А. Теоретико-методичні аспекти природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах : монографія. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 168 с.

832. Штеймільер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 20 с.

833. Штеймільер І. О. Педагогічний супровід соціокультурної адаптації іноземних студентів під час навчання в українському університеті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. № 2. С. 97–100.

834. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків: ХДПУ, 2003. 43 с.

835. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пос. Ленинград: ЛГУ, 1972. 191 с.

836. Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград: Наука, 1966. 302 с.

837. Шугайло Я. В. Соціально-педагогічні умови подолання негативного впливу засобів масової інформації на соціалізацію підлітків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 20 с.
838. Шульга М. М. Особенности процесса социализации в высшей школе. *Вестник Томского государственного университета*. 2005. Вып. № 287. С. 114–120.
839. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 509 с.
840. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Педагогика и логика. Москва: КАСТАЛЬ, 1993. 416 с.
841. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, «ЛілеяНВ», 2014. 136 с.
842. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 391 с.
843. Ябурова О. В. Соціально-педагогічне забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2015. 18 с.
844. Якименко О. Г. Соціалізація студентів коледжів засобами екокультурної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2015. 22 с.
845. Якобсон Я. Г. О педагогической этике. Москва: Просвещение, 1979. 149 с.
846. Ямницький В. М. Соціально–психологічна адаптація особистості: сучасні підходи. *Наука і освіта*. 2001. № 6. С. 82–86.
847. Яненко Я. В. Сучасні рекламні комунікації як чинник соціалізації: монографія. Суми: Сумський державний університет, 2018. 299 с.

848. Яновський М. І. Механізми психологічного впливу кінематографічного відеоряду на глядача : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2005. 230 с.

849. Янчук В. А. Методология и методы научного исследования в психологии и социальных науках. Минск: АПО, 2011. 376 с.

850. Яременко О. О. Педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу в структурі екокультурної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 245 с.

851. Ясь О., Калакура Я. Методология історіографічного дослідження: наук.-метод. посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2016. 319 с.

852. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2002. 223 с.

853. Яценко С. Л. Соціально-філософський аспект проблеми особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 12. С. 182–185.

854. Яцишина О. В. Гуманітарна підготовка іноземних студентів у медичних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 20 с.

855. Abdallah-Pretcielle M. Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity. *Intercultural Education*. 2006. Vol. 17(5). P. 475–483.

856. About CLS. Critical Language Scholarship. URL: <https://clscholarship.org/about> (дата звернення: 01.06.2021).

857. About ECA. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau> (дата звернення: 02.03.2019).

858. About ISSS. The University of Texas at Austin. URL: <https://world.utexas.edu/iss/iss/about> (дата звернення: 12.07.2019).

859. About OISS. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/about-oiss> (дата звернення: 17.02.2020).

860. About the Culture Corps Program. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/culturecorps/aboutcc-staff.html> (дата звернення: 02.02.2019).

861. About the ELI. Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/about/> (дата звернення: 07.06.2019).

862. About the Online Anger Management Class. Course for Anger. Anger Management Class. URL: <https://courseforanger.com/about-the-course> (дата звернення: 07.11.2019).

863. Academic Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/academic-success/academic-skills-development> (дата звернення: 02.03.2019).

864. Academic Intensive English Program (AIEP). University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/alc/aiep/> (дата звернення: 10.09.2020).

865. Academic Support Courses. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/academic-support-courses/> (дата звернення: 12.07.2019).

866. Adekunle T. O. International Students' Experiences of Taking a Language and Media Studies Honours Specialisation at a South African University. Master's thesis. Durban: University of Kwazulu-Natal, 2016. 167 p.

867. Adnett N. The growth of international students and economic development: Friends or foes? *Journal of Education Policy*. 2010. Vol. 25(5). P. 625–637.

868. Afflerbach P., Pearson D., Paris S. Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*. 2008. Vol. 61(5). P. 364–373.

869. Agnew M., VanBalkom D. Internationalization of the university: Factors impacting cultural readiness for organizational change. *Intercultural Education*. 2009. Vol. 20. P. 451–462.

870. Ahmed S., Wilson K., Henriksen R., Jr., Jones J. What does it mean to be culturally-competent counselor? *Journal of Social Action in Counseling and Psychology*. 2011. Vol. 3. P. 17–28.

871. Akanwa E. E. International Students in Western Developed Countries: History, Challenges, and Prospects. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(3). P. 271–284.

872. Alabama International Relations Club. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/airc/> (дата звернення: 12.07.2019).

873. Aldawsari N. F., Adams K. S., Grimes L. E. The Effects of Cross-Cultural Competence and Social Support on International Students' Psychological Adjustment : Autonomy and Environmental Mastery. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 2. P. 901–924.

874. Alghamdi Y. Multicultural Education in the US: Current Issues and Suggestions for Practical Implementations. *International Journal of Education*. 2017. Vol. 9(2). P. 44–52.

875. Allan M. Teaching English with video. London: Longman, 1985. 117 p.

876. Allen S. An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 2003. Vol. 41(4). P. 319–338.

877. Allen J. P. Information systems as technological innovation. *Information Technology & People*. 2000. Vol. 13(3). P. 210–221.

878. Allen H. W. Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*. 2010. Vol. 43. P. 27–49.

879. Alruwaili T. The role of online communities and the impact of educational social media on Saudi female college students in the United States. *Educational Media International*. 2019. Vol. 56(2). P. 149–163.

880. Al-Sharideh K. A., Goe W. R. Ethnic communities within the university : An examination of factors influencing the personal adjustment of international students. *Research in Higher Education*. 1998. Vol. 39(6). P. 699–725.

881. Altbach P., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11(3-4). P. 290–305.

882. Althen G. Orientation of Foreign Students. NAFSA Field Service Working Paper №13. Washington, D.C.: National Association for Foreign Student Affairs, 1990. 13 p.

883. Alumni Book Club: Spring Read. University of Nevada, Reno. URL: https://events.unr.edu/event/alumni_book_club_maybe_you_should_talk_to_someone_a_therapist_her_therapist_and_our_lives_revealed_by_lori_gottlieb (дата звернення: 14.08.2021).

884. Alvarado M., Boyd-Barrett O. Media Education. An Introduction. London: BFI, The Open University, 1992. 450 p.

885. Amber. One Student One Voice. Texas Christian University. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rBrBClrC4H8> (дата звернення: 22.09.2020).

886. Ameny-Dixon G. M. Why multicultural education is more important in higher education now than ever : A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*. 2004. Vol. 8(1). P. 1–9.

887. American Councils Hosts Third Annual Workshop for Youth Leaders in Teaching English. *Future Leaders Express*. 2015. Vol. 3. Iss. 2. 12 p.

888. American Institute for Foreign Study 2018. Stamford, CT: American Institute For Foreign Study, 2018. 52 p.

889. American Language Center. Los Angeles, CA: University of California. URL: http://international.uclaextension.edu/wp-content/uploads/2018/01/19604_ALC_Brochure_Web.pdf (дата звернення: 10.09.2020).

890. American Language Center. University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/alc/> (дата звернення: 10.09.2020).

891. Anandavalli S. Strengths-based Counseling with International Students of Color: A Community Cultural Wealth Approach. *Journal of Asia Pacific Counseling*. 2021. Vol. 11. № 1. P. 111–124.

892. Anayah B. International Students at Community Colleges: How Are Their Needs Being Met? Doctoral thesis. Fort Collins: Colorado State University, 2012. 299 p.

893. Andrade M. S. International students in English-speaking universities : Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*. 2006. Vol. 5(2). P. 131–154.

894. Ang P., Liamputtong P. Out of the circle: International students and the use of university counselling services. *Australian Journal of Adult Learning*. 2008. Vol. 48(1). P. 108–130.

895. Anger Management Classes. The Logan Social Services. URL: <http://www.successwithlogan.com> (дата звернення: 14.10.2021).

896. Annual Report 1970. New York, NY: Institute of International Education, 1970. 11 p.

897. Annual Report 1971. New York, NY: Institute of International Education, 1971. 34 p.

898. Annual Report 1974. New York, NY: Institute of International Education, 1974. 65 p.

899. Annual Report 1975. New York, NY: Institute of International Education, 1975. 48 p.

900. Annual Report 1976. New York, NY: Institute of International Education, 1976. 50 p.

901. Annual Report 1977. New York, NY: Institute of International Education, 1977. 51 p.

902. Annual Report 1979. New York, NY: Institute of International Education, 1979. 54 p.

903. Annual Report 1983. New York, NY: Institute of International Education, 1983. 62 p.
904. Annual Report 1984. New York, NY: Institute of International Education 1984. 66 p.
905. Annual Report 1991. New York, NY: Institute of International Education, 1991. 44 p.
906. Annual Report 1993. New York, NY: Institute of International Education, 1993. 46 p.
907. Annual Report 1994. New York, NY: Institute of International Education, 1994. 46 p.
908. Annual Report 1998. New York, NY: Institute of International Education, 1998. 58 p.
909. Annual Report 2003. New York, NY: Institute of International Education, 2003. 50 p.
910. Annual Report 2006. New York, NY: Institute of International Education, 2006. 26 p.
911. Annual Report 2008. New York, NY: Institute of International Education, 2008. 34 p.
912. Annual Report 2010. New York, NY: Institute of International Education, 2010. 34 p.
913. Antler L. Correlates of home and host country acquaintanceship among foreign medical residents in the United States. *Journal of Social Psychology*. 1970. Vol. 80. P. 49–57.
914. Aoyama T., Takahashi T. International Students' Willingness to Communicate in English as a Second Language: The Effects of L2 Self-Confidence, Acculturation, and Motivational Types. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 3. P. 703–723.

915. Application for Admission to the Hubert H. Humphrey Fellowship Program for Mid-Career Professional Study in the United States. Makati City, Philippines: The Philippine-American Education Foundation, 2018. 14 p.

916. Arambewela R., Hall J. An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*. 2009. Vol. 21. P. 555–569.

917. Arasaratnam L. A., Doerfel M. L. Intercultural communication competence : Identifying key components from multicultural perspectives international. *Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29. P. 137–163.

918. Araujo de A. A. Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities : A review of the literature. *Higher Education Studies*. 2011. Vol. 1. P. 2–8.

919. Arbona C. The development of academic achievement in school-aged children: Precursors to career development. *Handbook of counseling psychology* / In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.). New York: Wiley, 2000. P. 270–309.

920. Arndt R. The Fulbright Difference : 1948-1992. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1993. 490 p.

921. Arthur N. Counseling international students. Clients from Around the World. New York: Plenum Publishers, 2004. 163 p.

922. Arthur N. Counselling issues with international students. *Canadian Journal of Counselling*. 1997. Vol. 31. P. 259–274.

923. Arthur N. Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42(5). P. 887–894.

924. Art Space: Creativity for the Body, Mind, and Soul. Counseling and Consultation Service. The Ohio State University. URL: <https://ccs.osu.edu/drop-in-workshops/art-space-workshop/> (дата звернення: 22.03.2019).

925. Aslangbengui N., Montecinos V. Foreign students in US doctoral programs. *The Journal of Economic Perspectives*. 1998. Vol. 12(3). P. 171–182.

926. Asmar C. Internationalizing students: reassessing diaspora and local student difference. *Studies in Higher Education*. 2005. Vol. 30(3). P. 291–309.

927. Attar E., Heba A. Introduction: Foreign Films and Higher Education. *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions*. 2015 Vol. 2(1). 22 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/462d/dacedff903e2bd6044c08c215c5f5346b440.pdf> (дата звернення: 20.10.2020).

928. Aubrey R. International students on campus : A challenge for counselors, medical providers, and clinicians. *Smith College Students in Social Work*. 1991. Vol. 62. P. 20–33.

929. Austell D. B. What college counselors need to know about international student advisers : Field notes on the professionals, the clients, and the challenges. *Journal of College Student Psychotherapy*. 2013. Vol. 27(3). P. 226–237.

930. Ayers J., Hofstetter C., Usita P., Irvin V. Sorting out competing effects of acculturation, immigrant stress, and social support on depression : A report on Korean women in California. *Journal of Nervous and Mental Disease*. 2009. Vol. 197. P. 742–747.

931. Baba Y., Hosoda M. Home away home: Better understanding of the role of social support in predicting cross-cultural adjustment among international students. *College Student Journal*. 2014. Vol 48(1). P. 1–15.

932. Babiker I. E., Cox J. L., Miller P. M. The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination of performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*. 1980. Vol. 15. P. 109–116.

933. Bada E. Culture in ETL. *Cukurova University Journal of Social Sciences*. 2000. Vol. 6. P. 100–110.

934. Bai J. Perceived support as a predictor of acculturative stress among international students in the United States. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(1). P. 93–106.

935. Baier S. International Students: Culture Shock and Adaptation to the U.S. culture. Master's thesis. Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University, 2005. 134 p.
936. Baker W., Boonkit K. Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Centre Journal*. 2004. Vol. 35(3). P. 299–328.
937. Baker G., Hawkins K. The international student journey. *The Australian Universities' Review*. 2006. Vol. 48(2). P. 20–25.
938. Bakia M., Shear L., Toyama Y., Lasseter A. Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. Washington, D.C.: U.S. Department of Education Office of Educational Technology, 2012. 75 p.
939. Baklashova T. A., Kazakov A. V. Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11(8). P. 1821–1832.
940. Bal-Gezegin B. An Investigation of using Video vs. Audio for Teaching Vocabulary. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 143. P. 450–457.
941. Balsa L. Language Policy and internationalization : The experience of international students at a Catalan university. Dissertation thesis. Lleida: Universitat de Lleida, 2014. 336 p.
942. Baltova I. Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum : the use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*. 1999. Vol. 56(1). P. 32–48.
943. Baltova I. The impact of video on the comprehension skills of core French students. *Canadian Modern Language Review*. 1994. Vol. 50. P. 507–531.
944. Bandura A. Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
945. Bandura A. Social foundations of thought and action : A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1986. 617 p.
946. Banjong D. N. International students' enhanced academic performance: Effects of campus resources. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(2). P. 132–142.

947. Banjong D. Issues and Trends of International Students in the United States. *International Journal of education*. 2016. Vol. 4. № 1. P. 1-14. URL: https://www.researchgate.net/publication/299376618_Issues_and_Trends_of_International_Students_in_the_United_States (дата звернення 17.01.2019).
948. Banks J. A., Banks C. A. M. Multicultural education : Issues and perspectives. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc., 2009. 480 p.
949. Banks J. A. Multicultural education, transformative knowledge and action : Historical and Contemporary Perspectives. New York: Teachers College Press, 1996. 384 p.
950. Banks J. A. Multiethnic education : Theory and practice. Massachusetts: A Division of Simon & Schuster, Inc., 1994. 330 p.
951. Barletta J., Kobayashi Y. Cross-Cultural Counselling With International Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2007. Vol. 17(2). P. 182–194.
952. Bartram B. International Students in the Era of Trump and Brexit: Implications, Constructions and Trends. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8(4). P. 1479–1482.
953. Bartram B. Supporting international students in higher education: constructions, culture and clashes. *Teaching in Higher Education*. 2008. Vol. 13(6). P. 657–668.
954. Bartram B. The sociocultural needs of international students in higher education: A comparison of staff and student views. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11(2). P. 205–214.
955. Bastien G., Seifen-Adkins T., Johnson L. Striving for Success: Academic Adjustment of International Students in the U.S. *Journal of International Students*. 2018. № 8(2). P. 1198–1219.
956. Baturau M. An overview of the world of MOOCs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 174. P. 427–433.

957. Bazalgette C., Bevort E., Savino J. *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 1992. 256 p.

958. Beating Anxiety Workshop. Counseling and Consultation Service. The Ohio State University. URL: <https://ccs.osu.edu/drop-in-workshops/beating-anxiety-drop-in-workshop/> (дата звернення: 07.03.2019).

959. Becker M., Dong S., Kronholz J., Brownson C. Relationships Between Stress and Psychosocial Factors with Sources of Help-Seeking Among International Students. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 4. P. 1636–1661.

960. Becker R., Kolster R. *International student recruitment : Policies and developments in selected countries*. The Hague, Netherlands: Nuffic, 2012 104 p.

961. Beech S. Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2017. Vol. 44(4). P. 610–625.

962. Beech S. International student mobility : the role of social networks. *Social and Cultural Geography*. 2015. Vol. 16(3). P. 332–350.

963. Behrnd V., Porzelt S. Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*. 2012. Vol. 36. P. 213–223.

964. Beine M., Noël R., Ragot L. Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*. 2014. Vol. 41. P. 40–54.

965. Belenky M. F., Clinchy B. M., Goldberger N. R., Tarule J. M. *Women's ways of knowing : The development of self-voice and mind*. New York, NY: Basic Books Inc., 1997. 288 p.

966. Belmaz Y. Criteria of Efficiency of Higher Education Teachers (US and Great Britain Experience). *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1. С. 74–82.

967. Bender M., Osch Y., Slegers W. Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence From a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019. № 50(7). P. 827–847.

968. Benford R. Framing Processes and Social Movements : An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*. 2000. Vol. 26. P. 611–639.

969. Benhafaiedh A. International student mobility: «losing» and «winning» destinations since September 11 – The case of Tunisian students. *The Journal of North African Studies*. 2006. Vol. 11(3). P. 229–241.

970. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10(2). P. 179–196.

971. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* / In J. S. Wurzel (Ed.). Newton, MA, 2004. P. 62–77.

972. Bennett J. M., Bennett M. J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of intercultural training* / In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.). Thousand Oaks, 2004. P. 147–165.

973. Bennett J. M. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. *Education for the intercultural experience* / In R. M. Paige (Ed.). Yarmouth, ME, 1993. P. 109–135.

974. Bennett M. J. How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. *New ways in teaching culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques* / In A. E. Fantini (Vol. Ed.) & J. C. Richards (Series Ed.). Alexandria, VA, 1997. P. 16–21.

975. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience* / In R. M. Paige (Ed.). Yarmouth, ME, 1993. P. 21–71.

976. Benson K. International trends in higher education 2015. Wellington Square, Oxford, UK: University of Oxford International Strategy Office, 2015. 25 p.

977. Berdan S., Goodman A., Taylor C. A student guide to study abroad. New York, NY: Institute of International Education, 2013. 336 p.

978. Bernhardt E. B. Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century. *Handbook of Reading Research*. 2000. Vol. 3. P. 791–811.

979. Berry J. W. Acculturation and psychological adaptation. *Journeys into cross-cultural psychology* / In A. Bouvy, F. J. R. van de Vijver, P. Boski, P. Schmitz (Eds.). Lisse: Swets and Zeitlinger, 1994. P. 129–141.

980. Berry J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29. P. 697–712.

981. Berry J. W. A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57. P. 615–631.

982. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46(5). P. 5–34.

983. Berry J., Kim U., Power S., Young M. Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*. 1989. Vol. 38. P. 185–206.

984. Bevis T. B., Lucas C. J. *International Students in American Colleges and Universities : A History*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. 279 p.

985. Bhattacharyya A. International students in the age of Trump. *Diverse: Issues in Higher Education*. 2017. Vol. 34(6). P. 20–21.

986. Bhochohibhoya A., Dong Y., Branscum P. Sources of social support among international college students in the United States. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7(3). P. 671–686.

987. Bhugra D., Becker M. Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*. 2005. Vol. 4. P. 18–24.

988. Bidarra J., Rusman E. Towards a pedagogical model for science education: bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open Learning*. 2016. № 32(1). P. 1–15.

989. Bierwiazzonek K., Waldzus S. Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2016. Vol. 47(6). P. 767–817.

990. Bilecen B. International student mobility and transnational friendships. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2014. 177 p.
991. Biserova G., Shagivaleeva G. Socio-Psychological Adaptation of International Students to Learning and Professional Activities. *Space and Culture*. 2019. № 6:5. P. 99–114.
992. Bissonette B. What's Happening With Internationalization at Community Colleges? : Community College Presidents' Perceptions of Internationalization Actions, the Desirability and Feasibility of Internationalization Actions, and the Importance of Internationalization. Dissertation thesis. Minnesota: University of Minnesota, 2017. 194 p.
993. Bista K., Foster C. Issues of international student retention in American higher education. *The International Journal of Research and Review*. 2011. Vol. 7(2). P. 1–10.
994. Black J., Mendenhall M. Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*. 1990. Vol. 15(1). P. 113–136.
995. Block E. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *Tesol Quarterly*. 1986. Vol. 20(3). P. 463–494.
996. Boafo-Arthur S. Acculturative experiences of black-African international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2014. Vol. 36(2). P. 115–124.
997. Bochner S., McLeod B., Lin A. Friendship patterns of overseas students : A functional model. *International Journal of Psychology*. 1977. Vol. 12(4). P. 277–294.
998. Bodnar J. E. The Transplanted : A History of Immigrants in Urban America. Bloomington: Indiana University Press, 1985. 320 p.
999. Bolton Ch. The geographies of the English as a Foreign Language (EFL) industry : international student mobility and homestay accommodation in Brighton and Hove. Doctoral thesis. Loughborough: Loughborough University, 2020. 180 p.

1000. Bond M., Bedenlier S. Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019. Vol. 1(11). P. 1–14.

1001. Bornstein M. H. The specificity principle in acculturation science. *Perspectives on Psychological Science*. 2017. Vol. 12(1). P. 3–45.

1002. Bowman K. D. Beyond orientation: Going the extra mile helps international students adjust to a new culture. *International Educator*. 2015. № 24. P. 42–45.

1003. Bowman K. Helping international students thrive on U.S. campuses. *International Educator*. 2011. Vol. 20(5). P. 50–53.

1004. Boyd L. Using Technology-Enabled Learning Networks to Drive Module Improvements in the UK Open University. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019. Vol. 16. P. 1–7.

1005. Boyle J. P. Is listening comprehension a separate factor in language ability? *International Review of Applied Linguistics*. 1987. Vol. 25. P. 238–256.

1006. Bradley L., Parr G., Lan W., Bingi R. Counseling expectations of international students. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 1995. Vol. 18. P. 21–31.

1007. Brantmeier C. Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix*. 2002. Vol. 2(3). P. 1–14.

1008. Brennan M., Dellow D. International students as a resource for achieving comprehensive internationalization. *New Directions for Community Colleges*. 2013. Vol. 161. P. 27–37.

1009. Brett P. A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*. 1997. Vol. 25(1). P. 39–53.

1010. Breuning M. Undergraduate international students : A resource for the intercultural education of American peers? *College Student Journal*. 2007. Vol. 41(4). P. 1114–1122.

1011. Brislin R. *Applied Cross-Cultural Psychology*. Newbury Park, California: Sage, 1990. 368 p.

1012. Brody E. B. Migration and adaptation. The nature of the problem. *Behavior in new environment: Adaptation of migrant population* / In E. B. Brody (Ed.). Beverly Hills, CA: Sage, 1970. P. 13–21.

1013. Brooks R., Waters J. *Student mobilities, migrations and internationalisation of higher education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2011. 196 p.

1014. Brown L. A failure of communication on the cross-cultural campus. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13(4). P. 439–454.

1015. Brown G. S. *Laws of form*. Toronto: Bantam, 1972. 135 p.

1016. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 347 p.

1017. Browse Special Collections. University Libraries. University of South Carolina. URL:

https://sc.edu/about/offices_and_divisions/university_libraries/browse/digital_collections/collections/index.php?search=MIRC (дата звернення: 14.07.2021).

1018. Brustein W. I. The global campus : Challenges and opportunities for higher education in North America. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11(3-4). P. 382–391.

1019. Bucciferro C. Representations of gender and race in Ryan Coogler's film *Black Panther*: disrupting Hollywood tropes. *Critical Studies in Media Communication*. 2021. Vol. 38. P. 169–182.

1020. Buckingham D. *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. 219 p.

1021. Budiharso T. Reading strategies in EFL classroom : a theoretical review. *CENDEKIA*. 2014. Vol. 8(2). P. 189–204.

1022. Bulgan G., Çiftçi A. Psychological Adaptation, Marital Satisfaction, and Academic Self-Efficacy of International Students. *Journal of International Students*. 2017. № 7(3). P. 687–702.

1023. Burn B. Expanding the international dimension of higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1980. 217 p.
1024. Burnett S., Huisman J. Universities responses to globalisation. *Journal of Studies in International Education*. 2010. Vol. 14. P. 117–142.
1025. Burns P. C., Roe B. D., Ross E. P. Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston: Houghton Mifflin Co., 1984. 532 p.
1026. Burton P. The Smith-Mundt Act: A Legislative History. *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 1953. Vol. 30(3). P. 300–314.
1027. Byram M. A note on internationalisation, internationalism and language teaching and learning. *The Language Learning Journal*. 2012. Vol. 40(3). P. 375–381.
1028. Byrnes A., Stefan R., Aurelia R. Enhancing second language acquisition by a focus on listening comprehension: the potential of the cassette. *Foreign Language Annals*. 1982. Vol. 1. P. 37–46.
1029. Byrnes H. The role of listening comprehension: a theoretical base. *Foreign Language Annals*. 1984. Vol. 4. P. 317–329.
1030. Cai L. A Study on Ph.D. Chinese Students' Academic Adaptation at the Universitat Autònoma de Barcelona, Spain. Dissertation thesis. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. 233 p.
1031. Cakir I. Promoting correct pronunciation through supported audio materials for EFL learners. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. 2012. Vol. 4. Iss. 3. P. 1801–1812.
1032. Campbell T. A. A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(3). P. 285–299.
1033. Campbell N. Promoting intercultural contact on campus : A project to connect and engage international and host Students. *Journal of Studies in International Education*. 2011. Vol. 20(10). P. 1–23.

1034. Can A., Poyrazli S., Pillay Y. Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2021. № 91. P. 1–20.

1035. Canino G. The Adaptation and testing of diagnostic and outcome measures for cross-cultural research. *International Review of Psychiatry*. 1994. Vol. 6. Iss. 4. P. 281–286.

1036. Cantu M. P. Three effective strategies of internationalization in American universities. *Journal of International Education and Leadership*. 2013. Vol. 3(3). P. 1–12.

1037. Cao Ch., Zhu Ch., Meng Q. Predicting Chinese international students' acculturation strategies from socio-demographic variables and social ties. *Asian Journal of Social Psychology*. 2017. Vol. 20. Iss. 2. P. 85–96.

1038. Cao X., Liu X., Zhang Y. Flourishing as international students and scholars in the US. *Matter*. 2022. Vol. 5. Iss. 3. P. 768–771.

1039. Cao Q.-T., Vuong Q.-H., Pham H.-H., Luong D.-H. A Bibliometric Review of Research on International Students' Mental Health: Science Mapping of the Literature from 1957 to 2020. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2021. Vol. 11(3). P. 781–794.

1040. Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/> (дата звернення: 07.06.2019).

1041. Carroll J., Ryan J. Teaching international students: Improving learning for all. Abingdon, OX: Routledge, 2005. 168 p.

1042. Castro V. S. Acculturation and psychological adaptation. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. 215 p.

1043. CBA Night at the Movies Series. College of Business Administration. Loyola Marymount University. URL: <https://cba.lmu.edu/centers/ibes/eventsprograms/movies/> (дата звернення: 01.03.2019).

1044. Center for Language Study. English Language Program Courses. Yale University. URL: <https://cls.yale.edu/programs/english-language-program/english-language-program-courses> (дата звернення: 22.04.2019).

1045. Center for Language Study. For Faculty. Yale University. URL: <https://cls.yale.edu/faculty> (дата звернення: 22.04.2020).

1046. Center for Language Study. Hours. Yale University. URL: <https://cls.yale.edu/welcome/hours> (дата звернення: 17.02.2020).

1047. Čermák F. Synchrony and Diachrony Revisited : Was R. Jakobson and the Prague Circle Right in their Criticism of de Saussure? *Folia Linguistica Historica*. 1997. Vol. XVII/1-2. P. 29–40.

1048. Chacón-Beltrá R. The role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons from a Beginner's English Course. *Porta Linguarum*. 2017. № 28. P. 23–35.

1049. Chai P., Krägeloh C., Shepherd D., Billington R. Stress and quality of life in international and domestic university students : Cultural differences in the use of religious coping. *Mental Health, Religion & Culture*. 2012. Vol. 15(3). P. 265–277.

1050. Chai D., Van H., Lee J., Wang J. What Do International Students Need? The Role of Family and Community Supports for Adjustment, Engagement, and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 3. P. 571–589.

1051. Champoux J. E. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*. 1999. Vol. 8(2). P. 240–251.

1052. Chao R. C. Race/ethnicity and multicultural competence among school counselors' multicultural training, racial/ethnic identity, and color-blind attitudes. *Journal of Counseling & Development*. 2013. Vol. 91. P. 140–151.

1053. Chapdelaine R. F., Alexitch L. R. Social skills difficulty: Model of culture shock for International graduate students. *Journal of College Student Development*. 2004. Vol. 45(2). P. 167–184.

1054. Chapman D., Quijada J. An analysis of USAID assistance to basic education in the developing world, 1990-2005. *International Journal of Educational Development*. 2009. Vol. 29(3). P. 268–280.

1055. Charles-Toussaint G. C., Crowson H. M. Prejudice against international students the role of threat perceptions and authoritarian dispositions in US students. *The Journal of Psychology*. 2010. Vol. 144(5). P. 415–428.

1056. Chastain K. Testing listening comprehension tests. *TESOL Quarterly*. 1976. Vol. 1. P. 81–82.

1057. Chellaraj G., Maskus K., Mattoo A. The contribution of international graduate students to U.S. innovation. *Review of International Economics*. 2008. Vol. 16. P. 444–462.

1058. Chemishanova M. International Students' Expectations of and Satisfaction with Academic Advising at a Community College. Dissertation thesis. Orlando, FL: University of Central Florida, 2018. 144 p.

1059. Chen Y.-F. A study of international student adjustment from academic, social and cultural viewpoints in Taiwan. *BMITA*. 2009. P. 52–60.

1060. Chen C. P. Common stressors among international college students : Research and counseling implications. *Journal of College Counseling*. 1999. Vol. 2. P. 49–66.

1061. Cheng L., Fox J. Towards a better understanding of academic acculturation : Second language students in Canadian Universities. *Canadian Modern Language Review*. 2008. Vol. 65(2). P. 307–333.

1062. Chen H. M., Lewis D. C. Approaching the «resistant» : Exploring East Asian international students' perceptions of therapy and help-seeking behavior before and after they arrived in the United States. *Contemporary Family Therapy*. 2011. Vol. 33. P. 310–323.

1063. Chen A., Wu I., Bian M. The moderating effects of active and agreeable conflict management styles on cultural intelligence and cross-cultural adjustment. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2014. Vol. 14(3). P. 270–288.

1064. Chevalier A. How to attract foreign students. *IZA World of Labor*. 2014. № 36. P. 1–10. URL: <https://wol.iza.org/uploads/articles/36/pdfs/how-to-attract-foreign-students.pdf> (дата звернення: 02.02.2020).

1065. Childress L. K. Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13(3). P. 289–309.

1066. Chinese 2019. Tainan, Taiwan. Program Overview. Critical Language Scholarship. URL: <https://clscholarship.org/languages/chinese/2019/tainan-taiwan> (дата звернення: 03.03.2019).

1067. Chirkov V., Vansteenkiste M., Tao R., Lynch M. The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaption of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2007. Vol. 31. P. 199–222.

1068. Choi G. Learning through digital storytelling: exploring entertainment techniques in lecture video. *Educational Media International*. 2018. Vol. 55(1). P. 49–63.

1069. Choudaha R. Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42(5). P. 825–832.

1070. Chow P. What international students think about U.S. higher education : Attitudes and perceptions of prospective students in Africa, Asia, Europe and Latin America. New York, NY: Institute of International Education, 2011. 32 p.

1071. Chow P. What international students think about US higher education. *International Higher Education*, 2015. Vol. 65. P. 10–12.

1072. Christ W. G. Media Education Assessment Handbook. New York: Routledge, 1996. 376 p.

1073. Christian China. New York: The Chinese Students' Christian Association in North America, 1920. Vol. VII. № 1. 461 p.

1074. Christian China. New York: The Chinese Students' Christian Association in North America, 1921. Vol. VII. № 5. 248 p.

1075. Christian China. New York: The Chinese Students' Christian Association in North America, 1921. Vol. VIII. № 1. 271 p.

1076. Church A. T. Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*. 1982. Vol. 91(3). P. 540–572.

1077. Cigularova D. K. Psychosocial adjustment of international students. *Colorado State University Journal of College Counseling*. 2005. Vol. 2(1). P. 49–65.

1078. Clarà M., Barberà E. Learning online: Massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*. 2013. Vol. 34. P. 129–136.

1079. Clement R., Noels K., Deneault B. Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: the mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57(3). P. 559–577.

1080. Clifford V., Montgomery C. Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*. 2015. Vol. 13(1). P. 46–64.

1081. College/Professional Summer Institutes. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/CollegeProfessionalSummerInstitutes> (дата звернення: 14.10.2021).

1082. Collegiate Model United Nations. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/airc-modelun/> (дата звернення: 12.07.2019).

1083. COMM 0291: Principles of Persuasion: Images, Audio, & Video. Boston College Libraries. Boston College. URL: <https://libguides.bc.edu/c.php?g=559269&p=3846578> (дата звернення: 14.08.2021).

1084. Community College Initiative Program Student Application 2020-2021. URL: <https://in.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/71/CCI-Program-AY-2020-2021-Application-.pdf> (дата звернення: 11.08.2021).

1085. Community Connections. First Year Friends. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/community-connections> (дата звернення: 22.01.2019).

1086. Congress-Bundestag Youth Exchange. About the Program. URL: <http://www.usagermanyscholarship.org/about> (дата звернення: 22.07.2020).

1087. Considine D. M. Haley G. E. Visual Messages. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 1999. 371 p.

1088. Considine D. Media education in United States of America. Educating for the media and the digital age. Country reports. Vienna: Austrian federal ministry of education and cultural affairs & UNESCO, 1999. P. 125–128.

1089. Consultations and Referrals. Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-services/consultations-and-referrals/index.php> (дата звернення: 21.03.2019).

1090. Contreras-Aguirre C., Gonzalez E. Experiences of International female students in U.S. graduate programs. *College Student Journal*. 2017. Vol. 51(1). P. 33–46.

1091. Conversations with the Counselor – College of Engineering Workshop Series. Counseling and Consultation Service. The Ohio State University. URL: <https://ccs.osu.edu/drop-in-workshops/conversations-with-the-counselor/> (дата звернення: 18.03.2019).

1092. Costanzo W. V. Reading the Movie. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 1992. 201 p.

1093. Counseling and Mental Health Center Crisis Line. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/24hourcounseling.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1094. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/> (дата звернення: 21.03.2020).

1095. Counselors in Academic Residence Program (CARE). Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/CARE.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1096. Courses Approved for High School Students. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/academiccourses/hscourselist> (дата звернення: 14.10.2021).

1097. Cowley P., Hyams-Ssekasi D. Motivation, induction, and challenge : Examining the initial phase of international students' educational sojourn. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 1. P. 109–130.

1098. Crişan-Mitra C., Borza A. Internationalization in higher education. *Risk in Contemporary Economy*. 2015. P. 187–191.

1099. Critical Language Scholarship Program. Guangzhou. Handbook for Participants. Columbus, OH: The Ohio State University: The Department of East Asian Languages and Literatures, 2014. 56 p.

1100. Cronin M. Memorandum for Management Team. Washington, DC: U.S. Department of Justice. Immigration and Naturalization Service, 2001. 3 p.

1101. Cross W. E., Jr. The psychology of nigrescence : Revising the Cross model. *Handbook of multicultural counseling* / In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.). Newbury Park, CA, 1995. P. 93–121.

1102. Cross-Cultural Discussion Groups. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/cross-cultural-discussion-groups> (дата звернення: 14.10.2021).

1103. Cross-Cultural Leadership Retreat. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/cross-cultural-leadership-retreat> (дата звернення: 14.10.2021).

1104. Crossley M., Vulliamy G. Qualitative Educational Research in Developing Countries. New York: Garland, 1997. 328 p.

1105. Cubillo J., Sánchez J., Cerviño J. International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*. 2006. Vol. 20(12). P. 1–15.

1106. Cubukcu F. Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*. 2008. Vol. 18(1). P. 1–11.

1107. Cudmore G. Globalization, internationalization, and the recruitment of international students in higher education, and in the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. *Canadian Journal of Higher Education*. 2005. Vol. 35(1). P. 37–60.

1108. Cultural Centers. Yale College. URL: <https://yalecollege.yale.edu/campus-life/cultural-affairs-centers> (дата звернення: 14.10.2021).

1109. Cultural Programs Division. The Office of Citizen Exchanges. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-citizen-exchanges> (дата звернення: 04.09.2020).

1110. Culture Corps. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/culture-corps> (дата звернення: 14.10.2021).

1111. Culture Corps. Types of Projects. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/culturecorps/ccprojects.html> (дата звернення: 02.02.2019).

1112. Cundill G., Shackleton S., Sisitka L., Ntshudu M. Social learning for adaptation : a descriptive handbook for practitioners and action researchers. Grahamstown: Print Services Unit, Rhodes University, 2014. 102 p.

1113. Cupsa I. Culture Shock and Identity. *Transactional Analysis Journal*. 2018. № 48(2). P. 181–191.

1114. Curran A. Audio Engagement and Learning. *American Journal of Distance Education*. 2018. Vol. 32. P. 223–235.

1115. Curtis C. Predictors of Cognitive Skills Development Among International Students : Background Characteristics, Precollege Experiences, and Current College Experiences. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 2. P. 501–526.

1116. Daller M., Kuiken F., Trenkic D., Vedder I. Linguistic predictors of academic achievement amongst international students and home students in higher education: introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2021. Vol. 24. Iss. 10. P. 1453–1457.

1117. Danzi J., Reul K., Smith R. Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions Inc., 2008. 76 p.

1118. Das A., Chow S., Rutherford B. The counseling needs of foreign students. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 1986. Vol. 9. Iss. 2. P. 167–174.
1119. Dashew Center for International Students & Scholars. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/> (дата звернення: 10.09.2020).
1120. Davies T. *Analogy*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 1985. 82 p.
1121. Deardorff D. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10(3). P. 241–266.
1122. Deci E., Ryan R. The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 1985. Vol. 19. P. 109–134.
1123. Dee J. R., Hen A. B. Challenges to adjustment to college life in the United States : Experience of Korean students. *International Education*. 1999. Vol. 29(1). P. 54–70.
1124. Demes K., Geeraert N. Measures Matter : Scales for Adaptation, Cultural Distance, and Acculturation Orientation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45(1). P. 91–109.
1125. Dennis M. J. International student's guide to American colleges. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(4). P. 547–548.
1126. Davis N., Cho M. Intercultural Competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational multimedia*. 2005. Vol. 10. P. 1–22.
1127. Devos A. Academic Standards, Internationalisation, and the Discursive Construction of «The International Student». *Higher Education Research & Development*. 2003. Vol. 22(2). P. 155–166.

1128. De Wit H., Ferencz I., Rumbley L. International student mobility. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2012. Vol. 17(1). P. 1–7.
1129. De Wit H., Ferencz I., Rumbley L. International student mobility : European and US perspectives. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2013. Vol. 17(1). P. 17–23.
1130. Dickson G. L., Jepsen D. A. Multicultural training experiences as predictors of multicultural competencies : Student perspectives. *Counselor Education & Supervision*. 2007. Vol. 47. P. 76–95.
1131. Dickson G. L., Shumway B. A. A framework of multi-faceted approaches to multicultural training. 2011. URL: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2011_article_69.pdf (дата звернення: 10.09.2021).
1132. DILS. Yale University. URL: <https://cls.yale.edu/programs/dils> (дата звернення: 22.04.2020).
1133. Di Maria D. L. Factors Affecting Student Affairs Administrators' Views of Campus Services for International Students at Five Public Universities in Ohio. Doctoral thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2012. 286 p.
1134. Dinner & A Movie: Turkish Edition (Global Film Series: Ayla, the Daughter of War). Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/dinner-and-a-movie-turkish/> (дата звернення: 10.08.2021).
1135. Dipeolu A., Kang J., Cooper C. Support group for international students : A counseling center's experience. *Journal of College Student Psychotherapy*. 2007. Vol. 22. P. 63–74.
1136. Dittrich K., Frederiks M., Luwel M. The Implementation of Bologna in Flanders and the Netherlands. *European Journal of Education*. 2004. Vol. 39(3). P. 299–316.
1137. Dixon B. A. Improving the Social, Linguistic, and Academic Success of Chinese International Students. Doctoral thesis. Boston: Northeastern University, 2014. 151 p.

1138. Dobson I. R. The Internationalization of University Education : Australia and Finland Compared. *Tertiary Education and Management*. 2001. Vol. 7(3). P. 243–254.

1139. Dolby N., Rahman A. Research in international education. *Review of Educational Research*. 2008. Vol. 78(3). P. 676–726.

1140. Dolores I. The «Congress-Bundestag Youth Exchange for Young Professionals» : What are the Effects on U.S. Students? An Executive Summary. Claremont, CA: U.S. Department of Education, 1998. 74 p.

1141. Dominguez S., Maya-Jariego I. Acculturation of host individuals : Immigrants and personal networks. *American Journal of Community Psychology*. 2008. Vol. 42(3–4). P. 309–327.

1142. Dornsife Dialogues : Food for Thought : How L.A.'s Cuisine Opens Doors to New Tastes and Cultures. USC Event Calendar. University of Southern California. URL:

https://calendar.usc.edu/event/dornsife_dialogues_food_for_thought_how_las_cuisine_opens_doors_to_new_tastes_and_cultures#.YK-kWN8mwdW (дата звернення: 12.08.2021).

1143. Dornyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 1994. Vol. 78(3). P. 273–284.

1144. Douglass J., Edelstein, R. The global competition for talent : The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California, 2009. 22 p. URL:

https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.jd.re.globaltalent.9.25.09_0.pdf (дата звернення: 10.02.2020).

1145. Draft USAID Education Policy. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, 2018. 31 p.

1146. Dudley P., Jr., Luo H. Chinese Student and Labor Migration to the United States : Trends and Policies since the 1980s. *Asian and Pacific Migration Journal*. 2007. Vol. 16(3). P. 323–355.

1147. Duggan S. The Institute of International Education. Guide Book for Foreign Students in the United States. New York: The Institute of International Education, 1921. 118 p.

1148. Dye R., Boardman G., LeBlanc W. Evaluation of USAID Basic Education Program and Assessment of Future Programming Priorities in Education in Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan. Almaty: USAID Central Asia Regional Office. 70 p.

1149. Eady M., Lockyer L. Tools for learning: technology and teaching strategies. *Learning to teach in the primary school* / In P. Hudson (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2013. P. 71–89.

1150. ECA Functional Bureau Strategy 2018 – 2022. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://app.box.com/s/v1pff7mrtpok43mx1qjccunvvubzsjw> (дата звернення: 02.09.2020).

1151. Ecenbarger C. Between film, video, and the digital. *Critical Studies in Media Communication*. 2017. Vol. 34(3). P. 312–313.

1152. Edelson P., Pittman V. E-Learning in the United States : New directions and opportunities for university continuing education. *Global E-Journal of Open, Flexible & Distance Education*. 2001. Vol. 1(1). P. 71–83.

1153. Edsall J. The Fulbright-Hays Act. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*. 1962. Vol. 15(8). P. 6–8.

1154. Education Abroad. Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/educationabroad/> (дата звернення: 07.06.2019).

1155. Educational Guide (Classic Reprint). Committee On Friendly Relations Among Foreign Students. London: Forgotten Books, 2012. 70 p.

1156. Education at a glance 2014 : OECD indicators. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris: OECD Publishing, 2014. 566 p.

1157. Education Strategy. Improving Lives Through Learning. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, 2005. 24 p.

1158. ELP Summer Academic Language Program. Yale University. URL: <https://cls.yale.edu/programs/english-language-program/elp-summer-academic-language-program> (дата звернення: 22.04.2020).

1159. English Access Microscholarship Program. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://exchanges.state.gov/non-us/program/english-access-microscholarship-program> (дата звернення: 16.04.2021).

1160. English Access Microscholarship Program. USEmbassy Kathmandu. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V1ZA4UG9XYk&feature=youtu.be> (дата звернення: 16.04.2021).

1161. English Language Fellow (EL Fellow) Program. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://exchanges.state.gov/us/program/english-language-fellow-program> (дата звернення: 04.07.2021).

1162. English Language Institute. Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/> (дата звернення: 07.06.2019).

1163. English Language Specialist Program. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://exchanges.state.gov/us/program/english-language-specialist-program> (дата звернення: 04.07.2021).

1164. English Language Support. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/english-language-support> (дата звернення: 17.02.2019).

1165. English Lite. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/english-lite/> (дата звернення: 12.07.2019).

1166. English Teaching Assistant Programs. Fulbright U.S. Student Program. URL: <https://us.fulbrightonline.org/about/types-of-awards/english-teaching-assistant-awards> (дата звернення: 12.10.2021).

1167. ESL Courses. English as a second language. Eastern Michigan University. URL: <https://www.emich.edu/esl/students/courses.php> (дата звернення: 20.10.2020).

1168. Espinas A. *Les Origines de la Technologie*. Paris: F. Alcan, 1897. 295 p.
1169. Essandoh P. K. Counseling issues with African college students in U.S. colleges and universities. *The Counseling Psychologist*. 1995. Vol. 23. P. 348–360.
1170. Exchange Rates : A History of International Students in the U.S. WSJ Video. URL: <https://www.wsj.com/video/exchange-rates-a-history-of-international-students-in-the-us/BB681A06-E345-4232-848E-68445B9F8CE6.html> (дата звернення: 06.10.2020).
1171. Expectations in University Classrooms. Florida: Florida Institute of Technology, 2018. URL: <https://www.fit.edu/media/site-specific/wwwfitedu/isss/documents/workshops/Expectations-in-University-Classrooms-2018.pdf> (дата звернення: 02.04.2019).
1172. Eze S., Inegbedion H. Key factors influencing academic performance of international students' in UK Universities : A preliminary investigation. *British Journal of Education*. 2015. Vol. 3(5). P. 55–68.
1173. Fadil P. A. Determining the effect of international student assimilation on academic and professional success : An exploratory analysis. *Journal of International Business Disciplines*. 2010. Vol. 4(2). P. 50–67.
1174. Faleel S. F., Tam C. L., Lee T. H., Har W. M. Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Social and Human Sciences*. 2012. Vol. 61. P. 75–81.
1175. Fatoki O. The determinants of the career choice of international students in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014. Vol. 5(23). P. 668–668.
1176. Feilitzen C. Media Education, Children's Participation and Democracy. *Children and Media: Image, Education, Participation* / In C. Feilitzen, U. Carlsson (Eds.). Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 1999. P. 24–26.
1177. Ferguson G. M. Remote acculturation : The 'Americanization' of Jamaican Islanders. *International Journal of Behavioral Development*. 2012. № 36(3). P. 167–177.

1178. Finch B. K., Vega W. A. Acculturation stress, social support, and self-rated health among Latinos in California. *Journal of Immigrant Health*. 2003. Vol. 5. P. 109–117.

1179. Findlay A., King R, Smith F., Geddes A. Worldclass? An investigation of globalisation, difference, and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 2012. Vol. 37(1). P. 118–131.

1180. Fink G. Understanding cross-cultural management interaction : Research into cultural standards to complement cultural value dimensions and personality traits. *International Studies of Management & Organization*. 2006. №. 4. P. 38–60.

1181. First-Year Arabic. Center for Language Studies. Brown University. URL: <https://www.brown.edu/academics/language-studies/COURSES/detail?term=201920&crn=24241> (дата звернення: 20.04.2020).

1182. Fitzgerald M. Establishing cultural competency for mental health professionals. *Anthropological approaches to psychological medicine: Crossing bridges* / In V. Skultans, J. Cox (Eds.). London: Kingsley, 2000. P. 184–200.

1183. Florida Tech Diplomat. International Student & Scholar Services. URL: <https://www.fit.edu/international-student-and-scholar-services/programs-and-events/florida-tech-diplomat/> (дата звернення: 07.06.2019).

1184. Florida Tech Seeking Vendors, Performers for International Festival in February. Newsroom. Florida Tech's Official News Source. 2016. URL: <http://newsroom.fit.edu/2016/12/19/florida-tech-seeking-vendors-performers-international-festival-february/> (дата звернення: 07.06.2020).

1185. Foot J. Exploring International Students Academic Engagement Using the NSSE Framework. Dissertation thesis. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, 2009. 130 p.

1186. Forbes-Mewett H., Nyland C. Cultural diversity, relocation and the security of international students at an internationalised university. *Journal of Studies in International Education*. 2008. Vol. 12(2). P. 181–203.

1187. Forbes-Mewett H, Sawyer A.-M. International Students and Mental Health. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(3). P. 661–677.
1188. Forbush E., Welles B. Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States. *International Journal of intercultural relations*. 2016. Vol. 50. P. 1–12.
1189. Foreign Assistance Act of 1961. Public Law 87-195. 285 p. URL: <https://www.foreign.senate.gov/imo/media/doc/Foreign%20Assistance%20Act%20Of%201961.pdf> (дата звернення: 16.10.2021).
1190. Foster M., Anderson L. Editorial: Exploring internationalisation of the curriculum to enhance the student experience. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2015. Vol. 3(3). P. 1–2.
1191. Freeman K., Li M. «We are a ghost in the class»: First Year International Students' Experiences in the Global Contact Zone. *Journal of International Student*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 19–38.
1192. Friday Night Movies. Campus life. Eastern Michigan University. URL: <https://www.emich.edu/campuslife/calendars/movies.php> (дата звернення: 01.03.2020).
1193. Friendship Program. The University of Texas at Austin. URL: <https://world.utexas.edu/isss/programs/friends> (дата звернення: 12.07.2019).
1194. Fritz M., Chin D., DeMarinis V. Stressors, anxiety, acculturation and adjustment among international and North American students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2008. Vol. 32(3). P. 244–259.
1195. Fu K. A Brief Literature Review on Acculturation Strategies of Overseas Students. *English Language Teaching*. 2015. Vol. 8(8). P. 121–127.
1196. Fulbright J. The First Fifteen Years of the Fulbright Program. *The American Academy of Political and Social Science*. 1961. Vol. 335(1). P. 21–27.
1197. Fulbright U.S. Student Program. Fulbright. URL: <https://us.fulbrightonline.org/about/history> (дата звернення: 12.10.2021).

1198. Furnham A., Bochner S. *Culture Shock : Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen and Co, 1986. 320 p.

1199. Furnham A. Foreign students. Education and culture shock. *The Psychologist*. 2004. Vol. 17. P. 16–19.

1200. Future Leaders Express. Washington, D.C.: American Councils for International Education. 2013. Vol. 2. Iss. 1. 8 p.

1201. Gacel-Ávila J. The internationalisation of higher education : A paradigm for global citizenry. *Journal of studies in international education*. 2005. Vol. 9(2). P. 121–136.

1202. Gafaro B. Exploring Self-Regulated Language Learning with MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019. Vol. 14. P. 1–5.

1203. Galloway F. J., Jenkins J. R. The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*. 2009. № 46(4). P. 661–673.

1204. García H. A., Villarreal L. M. The «redirecting» of international students : American higher education policy hindrances and implications. *Journal of International Students*. 2014. Vol. 4(2). P. 126–136.

1205. Gareis E. Intercultural friendship : five case studies of German students in the USA. *Journal of Intercultural Studies*. 2000. Vol. 21. P. 67–91.

1206. Gatson M. Seeking Common Ground: First-Year U.S. University Students' Experiences with Intercultural Interaction and Friendship in an On-Campus Residential Community. Dissertation thesis. Los Angeles: University of California, 2017. 206 p.

1207. Gay G., Howard T. Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*. 2000. Vol. 36. P. 1–16.

1208. Geary D. How do we get people to interact? International students and the American experience. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(2). P. 527–541.

1209. Gebhard J. EFL learners studying abroad : Challenges and strategies. *Asian EFL Journal*. 2013. Vol 15(2). P. 155–182.

1210. Gebhard J. G. International Students' Adjustment Problems and Behaviors. *Journal of International Students*. 2012. Vol. 2. P. 184–193.
1211. Gebregergis W., Mehari D., Gebretinsae D., Tesfamariam A. The Predicting Effects of Self-Efficacy, Self-Esteem and Prior Travel Experience on Sociocultural Adaptation Among International Students. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 2. P. 339–357.
1212. Geddes M., White R. The use of semi-scripted simulated authentic speech in the listening comprehension. *Audiovisual Language Journal*. 1978. Vol. 16. P. 137–145.
1213. Geertz C. The interpretation of cultures. New York: Basic Books, 1973. 470 p.
1214. Gençlter B. How does technology affect language learning process at an early age? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 199. P. 311–316.
1215. Ghaffarian S. The acculturation of Iranian immigrants in the United States and the implications for mental health. *The Journal of Social Psychology*. 1998. Vol. 138. P. 645–654.
1216. Gibb T., Walker J. Educating for a high skills society? The landscape of federal employment, training and lifelong learning policy in Canada. *Journal of Education Policy*. 2011. Vol. 26(3). P. 381–398.
1217. Gibson M. A. Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*. 2001. Vol. 44(1). P. 19–23.
1218. Gill S. Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning : a transformative framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2007. Vol. 37(2). P. 167–183.
1219. Ginger L., Argus-Calvo B., Tafoya N. Multicultural counselor training effects and perceptions of training among a sample of predominately Hispanic students. *Counselor Education & Supervision*. 2010. Vol. 49. P. 247–265.
1220. Glaser S. R. Measuring and interpreting organizational culture. *Management Communication Quarterly*. 1987. № 1(2). P. 173–198.

1221. Glaser B., Strauss A. The discovery of grounded theory. New Jersey: Aldine, 1967. 272 p.

1222. Glass C., Gómez E., Urzúa A. Recreation, intercultural friendship, and international students' adaptation to college by region of origin. *International Journal of Intercultural Relations*. 2014. Vol. 42. P. 104–117.

1223. Global Diversity Celebrated at Florida Tech's International Festival Saturday, Feb. 18. Newsroom. Florida Tech's Official News Source. URL: <http://newsroom.fit.edu/2017/02/07/global-diversity-celebrated-florida-techs-international-festival/> (дата звернення: 20.05.2020).

1224. Global Film Series : After the Storm. Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/global-film-series-after-the-storm/> (дата звернення: 22.09.2021).

1225. Global Film Series : Entrepreneur. Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/global-film-series-entrepreneur/> (дата звернення: 21.09.2021).

1226. Global Film Series : Hotel Salvation. Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/global-film-series-hotel-salvation/> (дата звернення: 22.09.2021).

1227. Global Film Series : Rafiki. Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/global-film-series-rafiki/> (дата звернення: 21.09.2021).

1228. Global Film Series : Shoplifters. Office of Global Engagement. NC State University. Eventbrite. URL: <https://www.eventbrite.com/e/global-film-series-shoplifters-tickets-161247135523> (дата звернення: 10.11.2021).

1229. Global Film Series : Sun Children. Office of Global Engagement. NC State University. Eventbrite. URL: <https://www.eventbrite.com/e/global-film-series-sun-children-tickets-161248130499> (дата звернення: 11.09.2021).

1230. Global Film Series : Un Cuento Chino. Office of Global Engagement. NC State University. URL: <https://global.ncsu.edu/event/global-film-series-un-cuento-chino/> (дата звернення: 22.09.2021).

1231. Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата звернення: 27.01.2022).

1232. Global Gopher Community. University of Minnesota. URL: <https://housing.umn.edu/llcs/global> (дата звернення: 14.10.2021).

1233. Global Siblings. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/global-siblings> (дата звернення: 10.09.2020).

1234. Globalize your camp. Camp America. URL: <https://www.campamerica.com/globalize-your-camp.asp> (дата звернення: 14.05.2020).

1235. Glockshuber E. Counsellors' self-perceived multicultural competencies model European Journal of Psychotherapy. *Counselling and Health*. 2005. Vol. 7. P. 291–308.

1236. Goddard S. Intercultural Course Learning Satisfaction affect on Acculturation Attitudes. Master's thesis. Tampere: University of Tampere, 2012. 101 p.

1237. Goldoni F. Preparing Students for Studying Abroad. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2015. Vol. 15(4). P. 1–20.

1238. Goldthorpe J. Progress in Sociology : The Case of Social Mobility Research. *Analyzing Inequality: Life Chances and Social Mobility in Comparative Perspective* / In S. Svallfors (Ed.). Stanford: Stanford University Press, 2007. P. 56, 60.

1239. Gomes C., Chang S. Digital journeys: a perspective on understanding the digital experiences of international students. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7(2). P. 347–366.

1240. Gómez E., Urzúa A., Glass C. International student adjustment to college : Social networks, acculturation, and leisure. *Journal of Park & Recreation Administration*. 2014. Vol. 32(1). P. 7–25.

1241. Gomez E., Urzua A., Glass C. The impact of social networks and leisure on cultural adjustment. *Journal of Park and Recreation Administration*. 2014. № 32(1). P. 7–25.

1242. Gómez-Galán J. Media Education as Theoretical and Practical Paradigm for Digital Literacy : An Interdisciplinary Analysis. *European Journal of Science and Theology*. 2015. Vol. 11. P. 31–44.

1243. Gómez-Galán J. Media Education in the ICT Era : Theoretical Structure for Innovative Teaching Styles. *Information*. 2020. Vol. 11(5). P. 1–17.

1244. Gonzales H. The Acculturative Stress Experience of Chinese and Indonesian International students. Master's thesis. Sydney: Macquarie University, 2005. 432 p.

1245. Goodwyn A. English Teaching and Media Education. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1992. 128 p.

1246. Gordon M. Assimilation in American life. New York, NY: Oxford University Press, 1964. 288 p.

1247. Graduate Academic Speaking. Alabama: The University of Alabama. English language Institute, 2018. 2 p.

1248. Graduate Academic Writing. Alabama: The University of Alabama. English language Institute, 2018. 2 p.

1249. Graduate Groups. Counseling and Consultation Service. The Ohio State University. URL: <https://ccs.osu.edu/groups/graduate-groups/> (дата звернення: 07.05.2019).

1250. Graduate Student and Scholar Programs. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/grad-scholar-programs> (дата звернення: 10.09.2020).

1251. Graham B. Inter-American Scholarship Partnership Act. 100th Congress (1987-1988). URL: <https://www.congress.gov/bill/100th-congress/senate-bill/851?q=%7B%22search%3A%5B%22foreign+student+support%5D%7D&r=2&s=8> (дата звернення: 02.05.2020).

1252. Graves T. D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*. 1967. Vol. 23(4). P. 337–350.
1253. Green M. Internationalizing community colleges : Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*. 2007. Vol. 138. P. 15–24.
1254. Greenfield R. Developing International Education Programs. *New Directions for Community Colleges*, Number 70. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, 1990. 125 p.
1255. Gresham R. Knowledge, experiences, perceptions and attitudes of the receiving society to international students. Master's thesis. Sydney: Macquarie University, 2017. 350 p.
1256. Griffith B, Frieden G. Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education & Supervision*. 2000. Vol. 40. P. 82–93.
1257. Gripsrud J. Understanding Media Culture. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 1999. 330 p.
1258. Groennings S. The Fulbright Program in the Global Knowledge Economy : The Nations Neglected Comparative Advantage. *Journal of Studies in International Education*. 1997. Vol. 1(1). P. 95–105.
1259. Grosjean F. Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*. 2015. Vol. 19(5). P. 572–586.
1260. Group Counseling. Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-services/group-counseling/index.php> (дата звернення: 07.11.2019).
1261. Group Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/counseling/group> (дата звернення: 02.02.2019).
1262. Group Therapy. Boynton Health. University of Minnesota. URL: <https://boynton.umn.edu/clinics/mental-health/group-therapy> (дата звернення: 02.06.2019).

1263. Groups and Classes. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/groups.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1264. Groups & Workshops. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/groups-workshops> (дата звернення: 14.10.2021).

1265. Gudykunst W. B. Cross-cultural and intercultural communication. London: Sage Publications, 2003. 312 p.

1266. Gui Y. Mutual intercultural relations among university students in Canada. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2016. № 27. P. 17–32.

1267. Gullahorn J. E., Gullahorn J. T. An extension of the U-Curve hypothesis. *Journal of Social Issues*. 1963. Vol. 19. P. 33–47.

1268. Guo Y., Guo S. Internationalization of Canadian higher education : Discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42(5). P. 851–868.

1269. Guruz K. Higher education and international student mobility in the global knowledge economy. New York: State University of New York Press, 2011. 464 p.

1270. Haberland H., Mortensen J. Language variety, language hierarchy and language choice in the international university. *International Journal of the Sociology of Language*. 2012. Vol. 216. P. 1–6.

1271. Hacker N. L. Bellmore E. N. «The Trump Effect» : How Does it Impact International Student Enrollment in U.S. Colleges? *Journal of Critical Thought and Praxis*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 1–11.

1272. Haddal C. C. Foreign Students in the United States : Policies and Legislation. Washington, DC: Congressional Research Service, 2006. 19 p.

1273. Haigh M. From internationalisation to education for global citizenship : A multi-layered history. *Higher Education Quarterly*. 2014. Vol. 68(1). P. 6–27.

1274. Hailey. One Student One Voice. Texas Christian University. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=USHccTy1Evo> (дата звернення: 22.09.2021).

1275. Halualani R. T. How do multicultural university students define and make sense of intercultural contact? A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2008. Vol. 32(1). P. 1–16.

1276. Hanley J. E. B., Herron C. A., Cole S. P. A Comparison Study of Two Advance Organizers for Introducing Beginning Foreign Language Students to Video. *The Modern Language Journal*. 1995. Vol. 79. P. 387–396.

1277. Hansen E. U. A brief statement of some needs of nontraditional foreign students in American colleges and universities. *Alternative Higher Education*. 1982. Vol. 6(3). P. 139–141.

1278. Hansen H., Shneyderman Y., McNamara G., Grace L. Assessing acculturative stress of international students at a U.S. community college. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 1. P. 215–232.

1279. Harder N. J. Internationalization efforts in United States community colleges : A comparative analysis of urban, suburban, and rural institutions. *Community College Journal of Research and Practice*. 2010. Vol. 35(1-2). P. 152–164.

1280. Harris A. J. Sipay E. R. How to Increase Reading Ability : A Guide to Developmental and Remedial Methods. New York: Longman, 1990. 926 p.

1281. Harrison J. K., Brower H. H. The impact of cultural intelligence and psychological hardiness on homesickness among study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2011. Vol. 21. P. 41–62.

1282. Harrison J., Chadwick M., Scales M. The relationship between crosscultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*. 1996. Vol. 20(2). P. 167–188.

1283. Harrison N. Practice, problems and power in «internationalisation at home» : Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*. 2015. Vol. 20(4). P. 412–430.

1284. Hart I. Video, foreign languages teaching, and the documentary tradition. *System*. 1992. Vol. 20(1). P. 1–13.

1285. Haverila M., Haverila K., McLaughlin C. Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions : A Comparison Between International and Domestic Students. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 2. P. 358–382.

1286. Haydon L. Meeting the Needs of International Students at Dominican University of California. Master's thesis. San Rafael, CA: Dominican University of California, 2003. 96 p.

1287. Hayes R. L., Lin, H. R. Coming to America : Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 1994. Vol. 22(1). P. 7–16.

1288. Hazen H. D., Alberts H. C. Visitors or immigrants? International students in the United States. *Population Space and Place*. 2006. Vol. 12. P. 201–216.

1289. He Y., Banham H. International student academic performance: Some statistical evidence and its implications. *American Journal of Business Education (AJBE)*. 2009. Vol. 2(5). P. 89–100.

1290. Heath J. When the journey is as important as the destination : Time-averaged retention as an alternate measure of student engagement and program impact. *Student Success*. 2020. Vol. 11(1). P. 75–84.

1291. Hedgcock J., Ferris D. Teaching Readers of English : Students, Texts, and Contexts. New York: Routledge, 2009. 452 p.

1292. Hefner-Babb T., Khoshlessan R. Iranian Student Experience Pursuing Admission to Universities in the United States. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8(4). P. 1926–1940.

1293. Heggins W. J., Jackson J. L. Understanding the collegiate experience for Asian international students at a midwestern research university. *College Student Journal*. 2003. Vol. 37(3). P. 379–391.

1294. Heins K. Key Experiences in the Adjustment of Academically Successful Chinese Undergraduate International Students at the University of Minnesota : A

Qualitative Study. Dissertation thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2015. 136 p.

1295. Heinz von F. On constructing a reality. *The invented reality: Contributions to constructivism* / In P. Watzlawick (Ed.). New York: Norton, 1984. P. 41–61.

1296. Hendricks G. L., Skinner K. A. Adaptive social patterns of foreign students. *Journal of College Student Personnel*. 1977. Vol. 18. P. 124–127.

1297. Hendrickson B., Rosen D. Insights into New Media Use by International Students : Implications for Cross-Cultural Adaptation Theory. *Social Networking*. 2017. Vol. 6. P. 81–106.

1298. Heng T. Voices of Chinese international students in USA colleges : ‘I want to tell them that ... ’. *Studies in Higher Education*. 2017. № 42(5). P. 833–850.

1299. Herron C., Seay I. The Effect of Authentic Aural Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*. 1991. Vol. 24. P. 487–495.

1300. Herskovits M. J. Man and his Works : The Science of Cultural Anthropology. New York: Knopf, 1948. 678 p.

1301. Hill I. Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*. 2012. Vol. 11(3). P. 245–261.

1302. History – American. Brown University Library. Brown University. URL: https://libguides.brown.edu/history_american/audio_video (дата звернення: 14.08.2021).

1303. Hobbs R. Frost R. Instructional practices in media literacy education and their impact on students’ learning. *The New Jersey Journal of Communication*. 1998. Vol. 6(2). P. 123–148.

1304. Hobbs R. Pedagogical issues in U.S. media education. *Communication yearbook 17* / In S. Deetz (Ed.). Newbury Park: Sage Publications, 1994. P. 453–466.

1305. Hoffa W. NAFSA’s Guide to Education Abroad for Advisers and Administrators. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 1993. 320 p.

1306. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd Ed.). Belmont, CA: Sage Publications, 2001. 616 p.

1307. Holmes P., Bavieri L., Ganassin S. Developing intercultural understanding for study abroad : students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*. 2015. Vol. 26(1). P. 16–30.

1308. Holmes T. H., Rahe R. H. The social readjustment scale. *Journal of Psychosomatic Research*. 1967. Vol. 11. P. 213–218.

1309. Hong Y., Benet-Martinez V., Chiu C., Morris M. Boundaries of cultural influence : Construct activation as a mechanism for cultural differences in social perception. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 2003. Vol. 34(4). P. 453–464.

1310. Hong Z. The effect of learning strategies on reading comprehension. *Sino-US English Teaching*. 2007. Vol. 4(4). P. 15–18.

1311. Hotta J., Ting-Toomey S. International adjustment and friendship dialectics in international students: a qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2013. Vol. 37. P. 550–566.

1312. House Mission & Vision. Afro-American Cultural Center. Yale College. URL: <https://afam.yalecollege.yale.edu/about-us/vision-statement> (дата звернення: 22.04.2020).

1313. Hser M. P. Campus internationalization : A study of American universities' internationalization efforts. *International Education*. 2005. Vol. 35. P. 35–48.

1314. Hsu C.-K., Hwang G.-J., Chang Y.-T., Chang C.-K. Effects of video caption modes on English listening comprehension and vocabulary acquisition using handheld devices. *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16(1). P. 403–414.

1315. Hua J., Zhang G., Coco Ch. Proactive Personality and Cross-Cultural Adjustment : The Mediating Role of Adjustment Self-Efficacy. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 4. P. 817–835.

1316. Hubert H. Humphrey Fellowship Program. A Fulbright Program. Bureau of Educational and Cultural Affairs. Washington, DC: Institute of International Education, 2015. 65 p.

1317. Hubert H. Humphrey Fellowship Program 2016-2017. Bureau of Educational and Cultural Affairs. Washington, DC: Institute of International Education, 2016. 7 p.

1318. Hudzik J. K. Comprehensive internationalization : From concept to action. Washington DC: NAFSA, 2011. 42 p.

1319. Hughes R. Internationalisation of higher education and language policy : Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*. 2008. Vol. 20(1). P. 119–128.

1320. Hunt J., Eisenberg D. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*. 2010. № 46. P. 3–10.

1321. Hurlbut A. Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*. 2018. Vol. 32(4). P. 248–266.

1322. Hurn B., Tomalin B. Cross-cultural communication : theory and practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 327 p.

1323. Hwang A., Francesco A., Kessler E. The relationship between individualism-collectivism, face, and feedback and learning processes in Hong Kong, Singapore and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2003. Vol. 34(1). P. 72-91.

1324. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. *Journal of American College Health*. 2007. Vol. 56. P. 109–118.

1325. IEA Seminars. Fulbright. URL: <https://www.cies.org/program/fulbright-international-education-administrators-seminars> (дата звернення: 16.04.2019).

1326. Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act of 1996. 104th Congress. Washington, DC: House of Representatives, 1996. 252 p.

1327. Imai T., Imai A. Cross-Ethnic Self-Disclosure Buffering Negative Impacts of Prejudice on International Students' Psychological and Social Well-Being. *Journal of International Student*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 66–83.

1328. Immersive International Studies Summer Institute. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/institutes/ImmersiveInternationalStudies> (дата звернення: 10.09.2020).

1329. Immigration Act of 1924 (Johnson-Reed Act). Immigration History. URL: <https://immigrationhistory.org/item/1924-immigration-act-johnson-reed-act/> (дата звернення: 02.10.2021).

1330. Immigration and Nationality Act. U.S. Citizenship and Immigration Services. URL: <https://www.uscis.gov/legal-resources/immigration-and-nationality-act> (дата звернення: 17.10.2021).

1331. Individual and Couples Counseling. Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-services/individual-and-couples-counseling/index.php> (дата звернення: 04.03.2019).

1332. Institute of International Education. At a Glance 2013. New York, NY: Institute of International Education, 2013. 12 p.

1333. Institute of International Education. At a Glance 2015. New York, NY: Institute of International Education, 2015. 14 p.

1334. Institute of International Education. At a Glance 2016. New York, NY: Institute of International Education, 2016. 23 p.

1335. Institute of International Education. At a Glance 2017-2018. New York, NY: Institute of International Education, 2018. 36 p.

1336. Integrated Health Program (IHP). Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/integratedhealth.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1337. Intensive English Program. Santa Monica College. URL: <https://www.smc.edu/student-support/international-education/intensive-english-program.php> (дата звернення: 14.10.2021).

1338. Intensive English Program. Yale Summer Session. URL: <https://summer.yale.edu/academics/intensive-english-program> (дата звернення: 22.04.2020).

1339. Intermediate Persian Language and Culture. Center for Language Studies. Brown University. URL: <https://www.brown.edu/academics/language-studies/COURSES/detail?term=201920&crn=24857> (дата звернення: 20.04.2020).

1340. Intermediate Turkish II. Center for Language Studies. Brown University. URL: <https://www.brown.edu/academics/language-studies/COURSES/detail?term=201920&crn=25363> (дата звернення: 20.04.2020).

1341. International Buddy Program. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/international-buddy-program> (дата звернення: 14.10.2021).

1342. International Coffee Hour. CU International. University of Colorado Boulder. URL: <https://www.colorado.edu/studentgroups/international/internationalcoffeehour> (дата звернення: 03.02.2020).

1343. International Coffee Hour. International Student & Scholar Services. URL: <https://www.fit.edu/international-student-and-scholar-services/programs-and-events/> (дата звернення: 02.06.2020).

1344. International Education Week 2013 Newsletter. Santa Monica College. URL: http://www.smc.edu/GlobalCitizenship/Documents/IEW/IEW_2013.pdf (дата звернення: 17.02.2019).

1345. International Education Week 2014 Newsletter. Santa Monica College. URL: http://www.smc.edu/GlobalCitizenship/Documents/IEW/IEW_2014.pdf (дата звернення: 17.02.2019).

1346. International Education Week 2015 Newsletter. Santa Monica College. URL: http://www.smc.edu/GlobalCitizenship/Documents/IEW/IEW_2015.pdf (дата звернення: 17.02.2019).

1347. International Education Week 2016 Newsletter. Santa Monica College. URL: http://www.smc.edu/GlobalCitizenship/Documents/IEW/IEW_2016.pdf (дата звернення: 17.02.2019).

1348. International Education Week. Santa Monica College. URL: http://www.smc.edu/GlobalCitizenship/Events/Pages/International_Education_Week.aspx (дата звернення: 17.02.2019).

1349. International Festival. *Brevard live*. 2017. Vol. 25. Iss. 11. P. 14–15.

1350. International Festival. International Student & Scholar Services. URL: <https://www.fit.edu/international-student-and-scholar-services/programs-and-events/international-festival/> (дата звернення: 23.01.2019).

1351. International Houses Worldwide. URL: <http://ihouseworldwide.org/about> (дата звернення: 17.02.2020).

1352. International Houses Worldwide. Sharing cultures. URL: <http://ihouseworldwide.org/wp-content/uploads/2018/05/IHWW-Brochure2018.pdf> (дата звернення: 17.02.2020).

1353. International Orientation Volunteers. The University of Texas at Austin. URL: <https://world.utexas.edu/isss/programs/іоа> (дата звернення: 13.10.2021).

1354. International Student Advisory Board. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://isss.umn.edu/programs/isab> (дата звернення: 02.02.2020).

1355. International Student Ambassadors. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://isss.umn.edu/programs/international-student-ambassadors> (дата звернення: 14.10.2021).

1356. International Student Orientation. The University of Texas at Austin. URL: <https://global.utexas.edu/isss/life-at-ut/orientation> (дата звернення: 13.10.2021).

1357. International Students at UCLA Extension. University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/> (дата звернення: 10.09.2020).

1358. International Teaching Assistant Program. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/itap/> (дата звернення: 12.07.2019).

1359. Interpersonal Growth Groups. Counseling & Psychological Services. University of Pennsylvania. URL: <https://www.vpul.upenn.edu/caps/igg> (дата звернення: 02.06.2019).

1360. Introduction to Social Psychology. Програма навчання. EDX. URL: <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UQx+PSYC1030.1x+1T2020/948bab7457434627846475f93e3438a8/> (дата звернення: 26.03.2020).

1361. In Your Own Words : Community Impact. *Future Leaders Express*. 2014. Vol. 2. Iss. 2. 12 p.

1362. Ippolito K. Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideas and realities. *Teaching in Higher Education*. 2007. Vol. 12. P. 749–763.

1363. Ismaili M. The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom –A Study Conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2013. Vol. 2(4). P. 121–132.

1364. ISPY Book Club. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/for-spouses-partners/ispy-programs> (дата звернення: 22.11.2019).

1365. Ivashova V. A., Dukhina T. N., Tarasova S. I., Kalugina E. N. The views of the Russian agricultural sector (an example of Stavropol territory). *Life Science Journal*. 2014. Vol. 11(9s). P. 326–329.

1366. Ivcevic Z., Brackett M., Mayer J. Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75(2). P. 199–236.

1367. Iversen G. Social adjustment and friendship patterns of international students : A study of Norwegian students studying abroad. Master's thesis. Tromso: University of Tromso, 2009. 66 p.

1368. Ivey A., D'Andrea M., Ivey M., Simek-Morgan L. Theories of counseling and psychotherapy : A multicultural perspective (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon, 2002. 448 p.

1369. Jackson J., Oguro S. Intercultural Interventions in Study Abroad. London and New York: Routledge, 2018. 231 p.

1370. Jackson M., Ray S., Bybell D. International students in the U.S. : Social and psychological adjustment. *Journal of International Students*. 2013. Vol. 3(1). P. 17–28.

1371. Jacobi L. Seeking to Understand the Impact of Collaboration on Intercultural Communication Apprehension. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 4. P. 892–911.

1372. Jafarigohar M. The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*. 2012. Vol. 5(2). P. 159–174.

1373. Jamaludin N. L., Lackland D. S. Destination motivation, cultural orientation, and adaptation : International Students' destination-loyalty intention. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 1. P. 38–65.

1374. Jamaludin N. L. The «why» and «how» of International Students' Ambassadorship Roles in International Education. Dissertation thesis. Bergen: University of Bergen, 2017. 170 p.

1375. James C. J. Are you listening? The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*. 1984. Vol. 2. P. 129–133.

1376. James-MacEachern M., Yun D. Exploring factors influencing international students' decision to choose a higher education institution : A comparison between chinese and other students. *International Journal of Educational Management*. 2017. Vol. 31(3). P. 343–363.

1377. Japan at the Movies – Ringu (Dir. Nakata Hideo; 1998) 95 min. International Studies & Programs. Events. Michigan State University. URL: <https://aap.isp.msu.edu/events/?id=50018> (дата звернення: 01.03.2019).

1378. Japanese Book Club. East Asian Studies. Brown University. URL: <https://www.brown.edu/academics/east-asian-studies/news/2019/11/japanese-book-club> (дата звернення: 14.08.2021).

1379. Jeffrey H. Legislative Origins of the Fulbright Program. *The American Academy of Political and Social Science*. 1987. Vol. 491(1). P. 36–47.

1380. Jenks R. The Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act of 1996. *Immigration Review*. 1996-97. № 27. P. 18–19.

1381. Jesse. One Student One Voice. Texas Christian University. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q1a16YA-8MQ> (дата звернення: 22.09.2021).

1382. Jex S. M., Britt T. W. Organizational psychology : A scientist-practitioner approach (2nd Ed.). New York: John Wiley and Sons, 2008. 648 p.

1383. Jibeen T., Khan M. Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2015. Vol. 4. № 4. P. 196–199.

1384. John F. Kennedy : 1961 : containing the public messages, speeches, and statements of the president, January 20 to December 31, 1961. Washington: Office of the Federal Register, National Archives and Records Service, General Services Administration, 1962. 908 p.

1385. Johnson W., Colligan F. The Fulbright program : A history. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1965. 380 p.

1386. Johnson C. M. Intercultural socialization : Intercultural practices to support International graduate students. *NAGAP Perspectives*. 2018. Vol. 30(3). P. 20–25.

1387. Johnson C. M. Socialization Experiences of STEM International Graduate Students at American Public Research Universities : A Multivariate Analysis. Doctoral thesis. Bozeman, Montana: Montana State University, 2019. 236 p.

1388. Join a Living Learning Community at UT! The University of Texas at Austin. URL: <https://housing.utexas.edu/future/living-learning-communities> (дата звернення: 13.10.2021).

1389. Jones R., Kim Y. Communication experiences of international students in the U.S. : A comparison study of cross-cultural adaptation between European and Asian Students. *Communication Experience of International Students*. 2013. Vol. 3. P. 83–104.

1390. Jung E., Hecht M., Wadsworth B. The role of identity in international students' psychological well-being in the United States : A model of depression level, identity gaps, discrimination, and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2007. Vol. 31. P. 605–624.

1391. Kabooha R. H. Using Movies in EFL Classrooms : A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*. 2016. Vol. 9(3) P. 248–257.

1392. Kahn S., MacGarvie M.. The Effects of the Foreign Fulbright Program on Knowledge Creation in Science and Engineering. *The Rate and Direction of Inventive Activity Revisited* / J. Lerner, S. Stern (Ed.). Chicago: University of Chicago Press, 2012. P. 161–197.

1393. Kang S. M. Measurement of Acculturation, Scale Formats, and Language Competence : Their Implications for Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006. Vol. 37(6). P. 669–693.

1394. Karkar-Esperat T. M. International Graduate Students' Challenges and Learning Experiences in Online Classes. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 4. P. 1722–1735.

1395. Kashima E., Loh E. International students' acculturation : Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. Vol. 30. P. 471–485.

1396. Kawaguchi K. Daigakusei no i bunka tekiō to shinri-teki fuan no henka ni kansuru kenkyū [Study on the cross-cultural adaptation and change in the psychological anxiety of college students]. *Aomori University of Health and Welfare Journal*. 2006. Vol. 7(1). P. 37-43.

1397. Kawamoto A., Youn S., Bartholomew T. Inter- and intra-group differences in psychological concerns among international students. *Counselling Psychology Quarterly*. 2018. Vol. 31. Iss. 2. P. 186–204.

1398. Keiko K. *Insights into Second Language Reading : A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 320 p.

1399. Kelly G. *A theory of personality*. New York: Norton, 1963 208 p.

1400. Kennedy-Lugar Youth Exchange and Study. About us. URL: <https://www.yesprograms.org/about/about-us> (дата звернення: 22.07.2020).

1401. Kentnor H. Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*. 2015. Vol. 17. №. 1/2. P. 21–34.

1402. Ketchum C., LaFave D., Yeats C., Phompheng E. Video-based feedback on student work : An investigation into the instructor experience, workload, and student evaluations. *Online Learning*. 2020. Vol. 24(3). P. 85–105.

1403. Khawaja N., Chan S., Stein G. The Relationship Between Second Language Anxiety and International Nursing Students Stress. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7. Iss. 3. P. 601–620.

1404. Khawaja N., Dempsey J. Psychological distress in international university students : An Australian study. *Australian Journal of Guidance & Counselling*. 2007. Vol. 17(1). P. 13–27.

1405. Khawaja N. G., Stallman H. M. Understanding the coping strategies of international students : a qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2011. Vol. 21(2). P. 203–224.

1406. Kim B. S. K.; Abreu J. M. Acculturation measurement : Theory, current instruments, and future directions. *Handbook of multicultural counseling* / In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander (Eds.). Thousand Oaks, CA, 2001. P. 394–424.

1407. Kim Y. *Becoming intercultural : An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 336 p.

1408. Kim Y., Collins C., Rennick L., Edens D. College experiences and outcomes among international undergraduate students at research universities in the United States : A comparison to their domestic peers. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7(2). P. 395–420.

1409. Kim Y. Y. Communication and cross-cultural adaptation : An integrative theory. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd., 1988. 223 p.

1410. Kim S. ICT/media uses and college entry for students from diverse backgrounds. *Educational Media International*. 2019. Vol. 56(1). P. 44–58.

1411. Kim J. The birth of academic subalterns : How do foreign students embody the global hegemony of American universities? *Journal of Studies in International Education*. 2012. Vol. 16(5). P. 455–476.

1412. Kim J. The main uses and gratifications of Facebook use for international students in Hawai'i. Master's thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, 2014. 90 p.

1413. King A., Fowler S., Zeithaml C. Managing organizational competencies for competitive advantage : The middle-management edge. *Academy of Management Executive*. 2001. Vol. 15(2). P. 95–106.

1414. King R., Raghuram P. International student migration : mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*. 2013. Vol. 9(2). P. 127–137.

1415. Kinginger C. Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 344 p.

1416. Kira. One Student One Voice. Texas Christian University. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zvRFSiy3LWQ> (дата звернення: 22.09.2021).

1417. Klomegah R. Y. Social factors relating to alienation experienced by international students in the United States. *College Student Journal*. 2006. Vol. 40(2). P. 303–315.

1418. Knight J. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*. 2015. Vol. 62. P. 14–15.

1419. Knight J. Internationalization remodeled : Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. 2004. Vol. 8(1). P. 5–31.

1420. Knight J. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*. 2012. Vol. 7(1). P. 20–33.
1421. Knight J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*. 2003. Vol. 33. P. 2–3.
1422. Ko M. A Study on Teachers' Perception of Strategy Use : Reading Strategy Instruction and Students' Motivation to Read. *Journal of National Huwei Institute of Technology*. 2002. Vol. 5. P. 202–212.
1423. Koda K. Insights into Second Language Reading : A Cross-Linguistic Approach. New York: Cambridge University Press, 2005. 320 p.
1424. Koehne N. Positioning international education and international students : multiple discourses and discursive practices. *Doing the Public Good: Positioning Education Research: AARE conference* (Melbourne, Nov. 28th – Dec. 2nd 2004). Melbourne, 2004. P. 1–17. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/koe04870.pdf> (дата звернення: 22.04.2021).
1425. Koeske. G. F. Acculturation, stress, and depressive symptoms among Korean immigrants in the United States. *Journal of Social Psychology*. 2002. № 142(4). P. 511–527.
1426. Kong K. International Students' Language and Culture Learning Experience in Study Abroad. Dissertation thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2014. 265 p.
1427. Koppelman K. The great diversity debate: Embracing pluralism in school and society. New York: Teachers College Press, 2011. 208 p.
1428. Korobova N., Starobin S. A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(1). P. 72–85.
1429. Korporowicz L. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*. 1983. Vol. 27(1). S. 35–47.

1430. Kovtun O. International student adaptation to a U.S. college : A mixed methods exploration of the impact of a specialized first-year course at a large Midwestern institution. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 2011. Vol. 48(3). P. 349–366.

1431. Kredátusová M. The Benefits of Extensive Reading in EFL. Brno: Masaryk University, 2007. 75 p.

1432. Kubitschko S. Acting on media technologies and infrastructures : expanding the media as practice approach. *Media, Culture & Society*. 2018. Vol. 40(4). P. 629–635.

1433. Kubota R. Internationalization of universities : Paradoxes and responsibilities. *The Modern Language Journal*. 2009. Vol. 93. P. 612–616.

1434. Kuo Y. Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*. 2011. Vol. 1(2). P. 38–42.

1435. Kwadzo M. International students' experience of studying and working at a Northeastern public university in the US. *Journal of International Students*. 2014. Vol. 4(3). P. 279–291.

1436. Kwon Y. Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States : From the perspective of office of international students. *College Student Journal*. 2009. Vol. 43(4). P. 1020–1036.

1437. Lacina J. G. Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New Directions for Higher Education*. 2002. Vol. 117. P. 21–28.

1438. Ladd P. D., Ruby Jr. R. Learning style and adjustment issues of international students. *Journal of Education for Business*. 1999. Vol. 74(6). P. 363–367.

1439. LaFromboise T., Coleman H., Gerton J. Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*. 1993. Vol. 114. P. 395–412.

1440. Lakey P. N. Acculturation : a Review of the Literature. *Intercultural Communication Studies*. 2003. Vol. XII-2. P. 103–118.

1441. Lalić A., Simonovska V., Estorff U. The concept of internationalisation and the inevitability of mobility of highly skilled employees. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2012. 52 p.

1442. Lambert R. D. International education and international competence in U.S. *European journal of education*. 1993. Vol. 16. P. 309–325.

1443. Language Conversation Groups. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/language-conversation-groups> (дата звернення: 22.04.2020).

1444. Language Development. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/language-development#kurnitz-writing-award> (дата звернення: 10.09.2020).

1445. Larrea A., Raigyn A., Gymez M. ICT for intercultural competence development. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*. 2012. Vol. 40. P. 115–124.

1446. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. Oxford: OUP, 2011. 272 p.

1447. La Scala M.E. International Student Mobility : The Case of Students from Saudi Arabia Coming to the United States. Master's thesis. Newark, NJ: Rutgers, The State University of New Jersey, 2016. 256 p.

1448. Latinx Heritage Month. La Casa Cultural : Latino Cultural Center. Yale College. URL: <https://lacasa.yalecollege.yale.edu/calendar-events/latinx-heritage-month> (дата звернення: 22.04.2020).

1449. Laws K., Ammigan R. International Students in the Trump Era : A Narrative View. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10(3). P. 1–5.

1450. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. London: Oxford University Press, 1991. 576 p.

1451. Lazarus R., Folkman S. Stress, coping and appraisal. New York: Springer, 1984. 456 p.

1452. Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13(2). P. 205–221.

1453. LeBeau L. G. International Students in American Colleges and Universities : A History. *Journal of International Students*. 2012. Vol. 2(1). P. 126–127.

1454. Lee J. J. Beyond borders: international student pathways to the United States. *Journal of Studies in International Education*. 2008. Vol. 12(3). P. 308–327.

1455. Lee J., Ciftci A. Asian international students' socio-cultural adaptation : Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*. 2014. Vol. 38(1). P. 97–105.

1456. Lee J. J. International students' experiences and attitudes at a US host institution : Selfreports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*. 2010. Vol. 9(1). P. 66–84.

1457. Lee J., Negrelli K. Cultural Identification, Acculturation, and Academic Experience Abroad : A Case of a Joint Faculty-Led Short-Term Study Abroad Program. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 2. P. 1152–1072.

1458. Lee S., Park H., Kim W. Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*. 2009. Vol. 43(4). P. 1217–1228.

1459. Lee J., Pistole M. International student sociocultural adaptation : Gossip and place attachment contributions. *Journal of Mental Health Counseling*. 2014. Vol. 36(4). P. 345–359.

1460. Lee J., Rice C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*. 2007. Vol. 53(3). P. 381–409.

1461. Lee S., Sobal J., Frongillo E. Comparison of models of acculturation : The case of Korean Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2003. Vol. 34. P. 282–296.

1462. Legislation on foreign relations through 2005 (Volume I-A). U. S. House of Representatives & U.S. Senate. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 2006. 131 p.

1463. Lems K., Miller L., Soro T. Teaching Reading to English Language Learners : Insights from Linguistics. New York: Guilford Press, 2010. 256 p.
1464. Leon R., Chmiel J. Counseling international students : Clients from around the world. *Journal of International Students*. 2013. Vol. 3(2). P. 190–192.
1465. Leong P. Coming to America : Assessing the patterns of acculturation, friendship formation, and the academic experiences of international students at a U.S. college. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(4). P. 459–474.
1466. Leontyeva I. A. Modern Distance Learning Technologies in Higher Education : Introduction Problems. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. № 14(10). P. 1–8.
1467. Let's Talk. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/lets-talk> (дата звернення: 02.06.2019).
1468. Levatino A. Skilled Migration, Student Mobility, and Transnational Higher Education. Doctoral thesis. Barcelona: Universitat Pompeu Farba, 2016. 195 p.
1469. Lewthwaite M. A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 1997. Vol. 19. P. 167–185.
1470. Li X. Acculturation Experience of Chinese International Students in Denmark. Master's thesis. Aalborg: Aalborg University, 2020. 51 p.
1471. Li X. Case study on international students' experiences at Western Oregon University. *US-China Foreign Language*. 2007. Vol. 5(11). P. 72–81.
1472. Li G. Effects of Cultural Intelligence and Social Support on Adjustment of International Students. Doctoral thesis. Denton: University of North Texas, 2018. 43 p.
1473. Li A., Gasser M. Predicting Asian international students' sociocultural adjustment : A test of two mediation models. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29. P. 561–576.
1474. Li R., Kaye M. Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 1998. Vol. 20(1). P. 41–50.

1475. Li J., Liu F., Rojas-Méndez J. How international students select offshore programs : the influence of image, attitude, subject norm, and perceived behavioral control. *Asia Pacific Education Review*. 2013. Vol. 14. P. 381–390.
1476. Li J., Liu X., Wei T., Lan W. Acculturation, Internet Use, and Psychological Well-Being among Chinese International Students. *Journal of International Students*. 2013. Vol. 3(2). P. 155–166.
1477. Lin J., Peng W., Kim M., Kim S. Social networking and adjustments among international students. *New Media & Society*. 2012. Vol. 14(3). P. 421–440.
1478. Lin J. G., Yi J. K. Asian international students' adjustment : Issues and program suggestions. *College Student Journal*. 1997. Vol. 31(4). P. 473–485.
1479. Lindert te D. J. Acculturation of Iranian immigrants in the Netherlands. Tilburg: Tilburg University, 2007. 149 p.
1480. Liu Y., Dong Y. Shared Experiences and Resilience of Cultural Heritage : Chinese Students' Social Interaction with Non-Host Nationals in the United States. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 111–128.
1481. Liu Q. Intercultural Communication Competence, Adaptation Context, and Acculturation Strategies among Chinese Immigrants in Spain : Based on Field Work in Barcelona. Doctoral thesis. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. 153 p.
1482. Liu L. Mobility, Community and Identity : Chinese Student/Professional Migration to the United States since 1978 and Transnational Citizenship. Dissertation thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2009. 339 p.
1483. Liu X. Realizing the Socio-Cultural and Linguistic Challenges that International College Students Have in their Program Study, and Evidence That They Can Succeed. Master's thesis. Fredonia, NY: State University of New York at Fredonia, 2016. 103 p.
1484. Lonergan J. Video in Language Teaching. Northant: Cambridge University Press, 1984. 136 p.

1485. Lucas A. G. Distinguishing between multicultural and global education : The challenge of conceptualizing and addressing the two fields. *Clearing House*. 2010. Vol. 83(6). P. 211–216.
1486. Lumby J., Foskett N. Internationalization and culture in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*. 2015. Vol. 44(1). P. 95–111.
1487. Luo Z., Wu S., Fang X., Brunsting N. International Students' Perceived Language Competence, Domestic Student Support, and Psychological Well-Being at a U.S. University. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 4. P. 954–971.
1488. Lysgaard S. Adjustment in a foreign society : Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*. 1955. Vol. 7. P. 45–51.
1489. Ma R., Allen D. Recruiting across cultures : A value-based model of recruitment. *Human Resource Management Review*. 2009. Vol. 19. P. 334–346.
1490. Madge C., Raghuram P., Noxolo P. Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography*. 2015. Vol. 39(6). P. 681–701.
1491. Maeers M., Browne N., Cooper E. Pedagogically Appropriate Integration of Informational Technology in an Elementary Preservice Teacher Education Program. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2000. Vol. 8(3). P. 219–229.
1492. Mahmood H. An Analysis of Acculturative Stress, Sociocultural Adaptation, and Satisfaction among International Students at a Non-Metropolitan University. Master's thesis. Bowling Green: Western Kentucky University, 2014. 160 p.
1493. Maiier N. V. Distance learning technologies in organizing self-study work of students majoring in philology. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol. 59(3). P. 96–102.
1494. Mak A., Tran C. Big five personality and cultural relocation factors in Vietnamese Australian students' intercultural social self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*. 2001. Vol. 25. P. 181–201.

1495. Malan T. Implementing the Bologna Process in France. *European Journal of Education*. 2004. Vol. 39(3). P. 289–297.

1496. Mamiseishvili K. International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 2012. Vol. 64(1). P. 1–17.

1497. Manage Your Mood. Counseling & Psychological Services. University of Pennsylvania. URL: <https://www.vpul.upenn.edu/caps/мум> (дата звернення: 07.05.2019).

1498. Manley H. Gilman Scholarship. Scholar Impact Report 2017-2018. Washington, DC: Bureau of Educational and Cultural Affairs U.S. Department of State, 2018. 12 p.

1499. Marangell S., Arkoudis S., Baik C. Develpping a Host Culture for International Students : What Does It Take? *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 3. P. 1440–1458.

1500. Marashi H., Rahmati P. The effect of teaching Reading Strategies on EFL Learners' Reading Anxiety. *International Journal of Research in English Education*. 2017. Vol. 2(2). P. 43–52.

1501. Marden M., Herrington J. Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. *Educational Media International*. 2020. Vol. 57(4). P. 299–315.

1502. Marginson S. Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*. 2006. Vol. 52(1). P. 1–39.

1503. Marginson S. Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*. 2014. Vol. 18(1). P. 6–22.

1504. Marion P. B. Research on foreign students at colleges and universities in the United States. *New Directions for Student Services*. 1986. Vol. 36. P. 65–82.

1505. Markham P. L., Peter L. A., McCarthy T. J. The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*. 2001. Vol. 3. P. 439–445.

1506. Marshall J. Introduction to comparative and international education. Los Angeles: SAGE, 2014. 226 p.

1507. Martin I. A. Pronunciation development and instruction in distance language learning. *Language Learning & Technology*. 2020. Vol. 24(1). P. 86–106.

1508. Martirosyan N., Bustamante R. Academic and social support services for international students : Current practices. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 172–191.

1509. Masterman L. Teaching the Media. New York: Routledge, 1990. 364 p.

1510. Match Program. Minnesota Ambassadors Taking College Home. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/match/> (дата звернення: 02.06.2019).

1511. Mazzarol T., Soutar G. «Push-pull» factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*. 2002. Vol. 16(2). P. 82–90.

1512. McClure J. W. International graduates' cross-cultural adjustment : Experiences, coping strategies, and suggested programmatic responses. *Teaching in Higher Education*. 2007. Vol. 12. P. 199–217.

1513. McCormick B., Wahba J. Overseas work experience, savings and entrepreneurship amongst return migrants to LDCs. *Scottish Journal of Political Economy*. 2001. Vol. 48(2). P. 164–178.

1514. McFadden C., Maahs-Fladung C., Mallett W. Recruiting international students to your campus. *Journal of International Students*. 2012. Vol. 2(2). P. 157–167.

1515. McNamara D., Harris R. Overseas Students in Higher Education : Issues in Teaching and Learning. London: Routledge, 1997. 240 p.

1516. McNamara D. S. Reading Comprehension Strategies : Theories, Interventions and Technologies. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. 534 p.

1517. McRae M., Johnson S. Toward training for competence in multicultural counselor education. *Journal of Counseling and Development*. 1991. Vol. 70. P. 131–135.
1518. McWhirter P. Historical Antecedents : Counseling Psychology and the Fulbright Program. *The Counseling Psychologist*. 2010. Vol. 38(1). P. 32–49.
1519. McWhirter J. The Fulbright Program and Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*. 1988. Vol. 16(2). P. 279–281.
1520. Media Education. Paris: UNESCO, 1984. 211 p.
1521. Meer N., Modood T. How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*. 2012. Vol. 33(2). P. 175–196.
1522. Meintel D. A. Strangers, homecomers and ordinary men. *Anthropological Quarterly*. 1973. Vol. 46(1). P. 47–58.
1523. Mellieon H., Jr., Robinson P. The New Norm : Faculty Perceptions of Condensed Online Learning. *American Journal of Distance Education*: 2021. Vol. 35(3). P. 1–14.
1524. Memaj E. Exploring Narratives of Community among American and International Students at a Research Intensive, U.S. University. Master's thesis. Stellenbosch: Stellenbosch University, 2020. 259 p.
1525. Mena F., Padilla A., Maldonado M. Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 1987. Vol. 9. P. 207–225.
1526. Mental Health Peer Educator Program. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/peereducation.html> (дата звернення: 21.03.2019).
1527. Mesidor J. K., Sly K. F. Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(1). P. 262–282.
1528. Metzgar E. Seventy years of the Smith-Mundt Act and U.S. International Broadcasting : Back to the Future? Los Angeles: Figueroa Press, 2018. 56 p.

1529. Mihelj S., Stanyer J. Theorizing media, communication and social change : towards a processual approach. *Media, Culture & Society*. 2018. Vol. 41(4). P. 482–501.

1530. Miller L. Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL magazine*. 2003. Vol. 6(2). P. 16–18.

1531. Miller M., Kim J., Benet-Martínez V. Validating the Riverside Acculturation Stress Inventory with Asian Americans. *Psychological Assessment*. 2011. Vol. 23(2). P. 300–310.

1532. MindBody Labs. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/mindbodylab.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1533. Mindfulness-Based Cognitive Therapy. Counseling & Psychological Services. University of Pennsylvania. URL: <https://www.vpul.upenn.edu/caps/mbct> (дата звернення: 02.04.2019).

1534. Misra R., Castillo L. Academic stress among college students : Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*. 2004. Vol. 11(2). P. 132–148.

1535. Misra R., Crist M., Burant C. Relationship among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*. 2003. Vol. 10. P. 137–157.

1536. Mission. CU International. University of Colorado Boulder URL: <https://www.colorado.edu/studentgroups/international/mission> (дата звернення: 19.08.2020).

1537. Mission Statement. Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/mission-statement/> (дата звернення: 07.07.2019).

1538. Mission Statement. La Casa Cultural : Latino Cultural Center. Yale College. URL: <https://lacasa.yalecollege.yale.edu/> (дата звернення: 22.04.2020).

1539. Mission & Vision. Asian American Cultural Center. Yale College. URL: <https://aacc.yalecollege.yale.edu/about-us/mission-vision> (дата звернення: 22.04.2020).

1540. Mitchell S. L., Greenwood A. K., Guglielmi M. C. Utilization of counseling services : Comparing international and U.S. college students. *Journal of College Counseling*. 2007. Vol. 10. P. 117–129.

1541. Miyamoto Y., Kuhlman N. Ameliorating culture shock in Japanese expatriate children in the US. *International Journal of Intercultural Relations*. 2001. Vol. 25. P. 21–40.

1542. Mobilized by Memories: Countering Incarceration Culture. ONEarchives. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QeO3gqGX8SM&t=6s> (дата звернення: 21.11.2021).

1543. Montgomery G. T. Comfort With Acculturation Status Among Students From South Texas. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 1992. Vol. 14(2). P. 201–223.

1544. Montgomery C., McDowell L. Social networks and the international student experience: An international community of practice? *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13(4). P. 455–466.

1545. Mori S. Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*. 2000. Vol. 78. P. 137–144.

1546. Morita N. Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*. 2000. Vol. 34. P. 279–310.

1547. Morris M., Chiu C., Liu Z. Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66(1). P. 631–659.

1548. Mostafa H., Lim Y. Examining the Relationship Between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending U.S. Universities. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 2. P. 306–319.

1549. Movie in the Park : Beauty and the Beast. Office of International Students and Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/calendar/events/movie-in-the-park-beauty-the-beast> (дата звернення: 15.06.2020).

1550. Movie Night: Black Panther. Torero Program Board. University of San Diego. URL: https://www.sandiego.edu/torero-program-board/detail.php?_focus=68622 (дата звернення: 01.03.2019).

1551. Movies that matter. University of St. Thomas. URL: <https://www.stthomas.edu/studentdiversity/events/moviesthatmatter/> (дата звернення: 12.03.2020).

1552. MUNOP and TILE Programs. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/airc-outreach/> (дата звернення: 12.07.2019).

1553. Muslim Journeys Book Club – This Muslim American Life. International Studies & Programs : Community Volunteers for International Programs. Michigan State University. URL: <https://cvip.isp.msu.edu/cvip/events/?id=50145> (дата звернення: 12.08.2021).

1554. Musumba M., Jin Y., Mjelde J. Factors influencing career location preferences of international graduate students in the United States. *Education Economics*. 2011. Vol. 19(5). P. 501–517.

1555. Mutual Education and Cultural Exchange Program. United States Code. Title 22. Washington, DC: Office of the Law Revision Counsel of the U.S. House of Representatives, 2002. 1526 p.

1556. Mwangi G., Changamire N., Mosselson J. An intersectional understanding of African International graduate students' experiences in U.S. higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2018. Vol. 12(1). P. 52–64.

1557. Mwangi P. The Impact of the STARTALK Language Program on the Internationalization of Higher Education in the United States. Master's thesis. Athens, OH: The Patton College of Education, 2016. 292 p.

1558. NACC Mission. NACC Core Values. Upcoming Events. Native American Cultural Center. Yale College. URL: <https://nacc.yalecollege.yale.edu/> (дата звернення: 22.04.2020).

1559. NAFSA : Association of International Educators. Bylaws. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2019. 19 p.

1560. NAFSA : Association of International Educators. Standing Rules. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2019. 14 p.

1561. Naidoo V. From ivory towers to international business : Are universities export ready in their recruitment of international students? *Journal of Studies in International Education*. 2010. Vol. 14(1). P. 5–28.

1562. Nasir M. Effects of cultural adjustment on academic achievement of international students. *Journal of Elementary Education*. 2012. № 22(2). P. 95–103.

1563. Nayar-Bhalerao S. Perceptions of International Students in CACREP-Accredited Counseling Programs. Dissertation thesis. Corpus Christi, Texas: Texas A&M University, 2013. 150 p.

1564. New International Students at Florida Tech Welcome! ISSS Orientation Workshop. Florida: Florida Institute of Technology, 2018. URL: <https://www.fit.edu/media/site-specific/wwwfitedu/iss/documents/workshops/ISSS-Fall-2018-Welcome-Presentation.pdf> (дата звернення: 24.06.2020).

1565. New Online Audio Series from Irish Music Archives. Irish Studies. Boston College: Morrissey College of Arts and Science. URL: <https://www.bc.edu/content/bc-web/schools/mcas/sites/irish/news/articles/new-audio-series.html> (дата звернення: 14.08.2021).

1566. New Student Check-In. The University of Texas at Austin. URL: <https://global.utexas.edu/iss/life-at-ut/orientation/check-in> (дата звернення: 13.10.2021).

1567. Nghia T. Motivations for studying abroad and immigration intentions : The case of Vietnamese students. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 3. P. 758–776.

1568. Nguyen A.-M. D. Biculturalism and adjustment : A meta-analysis. *Journal of Cross-cultural Psychology*. 2013. Vol. 44. P. 122–159.

1569. Nieto S. Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2004. 496 p.

1570. Nieto C., Booth M. Cultural competence : Its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of Studies in International Education*. 2010. Vol. 14 (4). P. 406–425.

1571. Nikolaeva E. M., Kotliar P. S. Strategy of Media Education : Philosophical and Pedagogical Aspects. *Journal of History Culture and Art Research*. 2017. Vol. 6(6). P. 132–138.

1572. Noels K., Clement R. Communicating across-cultures : Social determinants and acculturative consequences. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1996. Vol. 28. P. 214–228.

1573. Nokes G. «A Most Daring Outrage». Murders at Chinese Massacre Cove, 1887. *Oregon Historical Quarterly*. 2006. Vol. 107(3). P. 326–353.

1574. Nonimmigrant Admissions to the United States : 2012. Annual Report. Office of Immigration Statistics. Washington, DC: Department of Homeland Security, 2013. 8 p.

1575. Nowell S. Using disruptive technologies to make digital connections : Stories of media use and digital literacy in secondary classrooms. *Educational Media International*. 2014. Vol. 51(2). P. 109–123.

1576. Nunan D. Listening in language learning. *Language Teacher*. 1997. Vol. 9. P. 47–51.

1577. Nuttall Ch., Alderson Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Macmillan Heinemann English Language teaching, 1996. 282 p.

1578. Oberg K. Culture shock : Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. P. 177–182.

1579. Obituary Record of Yale Graduates. Bulletin of Yale University. New Haven: The University New Haven, 1912. P. 165–335.

1580. Office of Academic Exchange Programs. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau-0/organizational-structure/office-academic-exchanges> (дата звернення: 02.09.2020).

1581. Office of Citizen Exchanges. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-citizen-exchanges> (дата звернення: 02.09.2020).

1582. Office of English Language Programs. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-english-language-programs> (дата звернення: 04.07.2021).

1583. Office of Global Educational Programs. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-global-educational-programs> (дата звернення: 16.04.2021).

1584. Okoye-Johnson O. Does multicultural education improve students' racial attitudes? Implications for closing the achievement gap. *Journal of Black Studies*. 2011. Vol. 42(8). P. 1252–1274.

1585. Olivas M., Li C. Understanding stressors of international students in higher education : What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*. 2006. Vol. 33(3). P. 217–222.

1586. Oliveira A. D., Freitas M. D. Motivations for international academic mobility : The perspective of university students and professors. *Educação em Revista*. 2016. Vol. 32(3). P. 217–246.

1587. Olshavsky J. E. Reading as Problem Solving : An Investigation of Strategies. *Reading Research Quarterly*. 1976. Vol. 12(4). P. 654–674.

1588. Omodara O., Adu E. Relevance of Educational Media and Multimedia Technology for Effective Service Delivery in Teaching and Learning Processes. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 2014. Vol. 4(2). P. 48–51.

1589. Onkovich A. Media Didactics in Higher Education : Oriented Media Education. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research*

and Practice. Communications in Computer and Information Science. 2013. Vol. 397. P. 282–287.

1590. Online Book Club. Boston College : School of Theology and Ministry. Boston College. URL: <https://www.bc.edu/bc-web/schools/stm/sites/crossroads/crossroads-courses/online-book-club.html> (дата звернення: 14.08.2021).

1591. Online Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/counseling/online> (дата звернення: 02.03.2019).

1592. Online Courses. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/online> (дата звернення: 10.09.2020).

1593. Online Self-Help. Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-online/index.php> (дата звернення: 07.11.2019).

1594. Online Workshops and Resources. Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-online/online-resources/index.php> (дата звернення: 13.02.2019).

1595. Open Doors 2010 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2010. 2 p.

1596. Open Doors 2011 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2011. 2 p.

1597. Open Doors 2012 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2012. 2 p.

1598. Open Doors 2013 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2013. 2 p.

1599. Open Doors 2014 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2014. 2 p.

1600. Open Doors 2015 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2015. 2 p.

1601. Open Doors 2016 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2016. 2 p.

1602. Open Doors 2017 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2017. 2 p.

1603. Open Doors 2018 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2018. 2 p.

1604. Open Doors 2019 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2019. 2 p.

1605. Open Doors 2020 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2020. 2 p.

1606. Operario D., Fiske S. Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. Vol. 27. P. 550–561.

1607. Outreach Lecturing Fund. Fulbright. URL: <https://www.cies.org/program/outreach-lecturing-fund> (дата звернення: 12.10.2021).

1608. Overseas Information Programs of the United States: Hearings Before a Subcommittee of the Committee on Foreign Relations, United States Senate, Eighty-second Congress, Second Session [and Eighty-third Congress, First Session]. United States. Congress. Senate. Committee on Foreign Relations. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1953-1954. 1642 p.

1609. Owens R. A., Loomes S. L. Managing and resourcing a program of social integration initiatives for international university students : What are the benefits? *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 32. P. 275–290.

1610. Özturgut O. Literature vs. Practice : Challenges for International Students in the U.S. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009. Vol. 22(3). P. 374–385.

1611. Padilla A. M. *Acculturation : Theory, models and some new findings*. Washington, DC: Westview, 1980. 165 p.

1612. Page N. *International Student Support Groups : Understanding Experiences of Group Members and Leaders*. Dissertation thesis. Provo, UT: Brigham Young University, 2015. 77 p.

1613. Paige R. M. Internationalization of higher education : Performance assessment and indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*. 2005. Vol. 5. P. 99–122.

1614. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 1996. Vol. 66(4). P. 543–578.

1615. Pan Asian American Heritage Month (PAAHM). Asian American Cultural Center. Yale College. URL: <https://aacc.yalecollege.yale.edu/paahm> (дата звернення: 22.04.2020).

1616. Pandit K. The importance of international students on our campuses. *Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers*. 2007. Vol. 69(1). P. 156–159.

1617. Panicacci A. *Psychological, emotional, linguistic and cultural changes following migration : The case of Italian migrants living in English-speaking countries*. Dissertation thesis. London: University of London, 2018. 436 p.

1618. Pantelich M. A student-centred approach: The English Language Support Service for international students. *Journal of Academic Language and Learning*. 2021. Vol. 15(1). P. 72–84.

1619. Panther Prep Leader Application. International Student Diplomat Application. URL: https://www.fit.edu/media/site-specific/wwwfitedu/iss/documents/PPL_diplomat_application.pdf (дата звернення: 11.10.2021).

1620. Park E. Issues of International Students' Academic Adaptation in the ESL Writing Class : A Mixed-Methods Study. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(4). P. 887–904.

1621. Park N., Song H., Lee K. Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 36. P. 138–146.

1622. Parkins N. Push and pull factors of migration. *American Review of Political Economy*. 2010. Vol. 8(2). P. 6–24.

1623. Park-Saltzman J., Wada K., Mogami T. Culturally sensitive mentoring for Asian international students in counseling psychology. *Counseling Psychologist*. 2012. Vol. 40. P. 895–915.

1624. Parnter C. International Students and Academic Misconduct: Considering Culture, Community, and Context. *Journal of College and Character*. 2022. Vol. 23. P. 60–75.

1625. Parr G., Bradley L., Bingi R. Concerns and feelings of international students. *Journal of College Student Development*. 1992. Vol. 33. P. 20–25.

1626. Parr G., Bradley L., Bingi R. Director's perceptions of the concerns and feelings of international students. *College Student Journal*. 1991. Vol. 25. P. 370–376.

1627. Parsons L. The effects of an internationalized university experience on domestic students in Australia and the U.S. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 14. P. 1–22.

1628. Passport to UT. The University of Texas at Austin. URL: <https://global.utexas.edu/iss/life-at-ut/orientation/passport-to-ut> (дата звернення: 13.10.2021).

1629. Paswan A., Ganesh, G. Higher education institutions : Satisfaction and loyalty among international students. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2009. Vol. 19. P. 65–84.

1630. Patron M. Loss and loneliness among international students. *Psychology Journal*. 2014. Vol. 11(1). P. 24–26.

1631. Paunonen S. V., Hong R. Y. Self-efficacy and the prediction of domain specific cognitive abilities. *Journal of Personality*. 2010. Vol. 78(1). P. 339–360.

1632. Peace Corps fact sheet 2020. URL: http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/about/pc_facts.pdf (дата звернення: 17.10.2021).

1633. Pedersen P. Counseling international students. *The Counseling Psychologist*. 1991. Vol. 19. P. 10–58.

1634. Pedersen P. Ten frequent assumptions of cultural bias in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 1987. Vol. 15. P. 16–24.

1635. Pedzdek K., Lehrer A., Simon S. The Relationship between Reading and Cognitive Processing of Television and Radio. *Child Development*. 1984. Vol. 55(6). P. 2072–2082.

1636. Pendse A., Inman A. International student-focused counseling research : A 34-year content analysis. *Counselling Psychology Quarterly*. 2017. Vol. 30. Iss. 1. P. 20–47.

1637. Pérez-Rojas A., Gelso Ch. International counseling students : acculturative stress, cultural distance, and the process of counseling with U.S. clients. *Counselling Psychology Quarterly*. 2020. Vol. 33. Iss. 3. P. 352–374.

1638. Perkins C. A Comparison of the Adjustment Problems of Three International Student Groups. *Journal of College Student Personnel*. 1977. Vol. 18(5). P. 382–388.

1639. Perrucci R., Hu H. Satisfaction with social and educational experiences among international graduate students. *Research in Higher Education*. 1995. Vol. 36. P. 491–508.

1640. Perry C. Comparing International and American Students' Challenges : A Literature Review. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(3). P. 712–721.

1641. Personal Concerns Counseling. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/counseling/personal> (дата звернення: 02.04.2019).

1642. Personal Counseling. Student Mental Health. Twin Cities Campus. University of Minnesota. URL:

<http://www.mentalhealth.umn.edu/students/international-counseling.html> (дата звернення: 02.06.2019).

1643. Personal Development Workshops. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/workshops/personal-development-workshops> (дата звернення: 02.04.2019).

1644. Peters B., Anderson M. Supporting Nonnative English Speakers at the University : A Survey of Faculty and Staff. *Journal of International Students*. 2021. Vol. 11. Iss. 1. P. 102–120.

1645. Phakiti A. Theoretical and Pedagogical Issues in esl/efl teaching of strategic Reading. *University of Sydney Papers in TESOL*. 2006. Vol. 1(1). P. 19–50.

1646. Phinney J. S., Cantu C. L., Kurtz D. A. Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 1997. Vol. 26(2). P. 165–185.

1647. Pho H., Schartner A. Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2021. Vol. 42. Iss. 6. P. 489–502.

1648. Pieper J., Mentzer N. High school students' use of paper-based and internet-based information sources in the engineering design process. *Journal of Technology Education*. 2013. Vol. 24(2). P. 78–95.

1649. Piette J., Giroux L. The theoretical foundation of media education. *Media literacy in the information age* / In R. Kubey (Ed.). New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction publishers, 1997. P. 89–134.

1650. Piller I. Intercultural communication : A critical introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. 197 p.

1651. Pittman V. Correspondence study in the American university : A historiographic perspective. *Contemporary issues in American distance education* / In M. G. Moore (Ed.). New York: Pergamon Press, 1990. P. 67–80.

1652. Pitts M. J. Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of

communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2009. Vol. 33(6). P. 450–462.

1653. Ploner J. Resilience, Moorings and International Student Mobilities – Exploring Biographical Narratives of Social Science Students in the UK. *Mobilities*. 2017. Vol. 12(3). P. 425–444.

1654. Pogorelova I. A Study of Intercultural Adaptation and The Development of Intercultural Sensitivity of Catalan/Spanish University Students During Study Abroad. Dissertation thesis. Barcelona: Universitat Pompeu Farba, 2016. 385 p.

1655. Popadiuk N., Arthur N. Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 2004. Vol. 26. P. 125–145.

1656. Postek S., Ledzińska M., Czarkowski J. Psychological and Pedagogical problems of Distance Education for Adults. *Problems of Education in the 21st Century*. 2010. Vol. 22. P. 99–108.

1657. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 2001. 423 p.

1658. Pouezevara S., Horn L. MOOCs and Online Education : Exploring the Potential for International Educational Development. Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2016. 11 p.

1659. Poulakis M., Dike C., Massa A. Acculturative Stress and Adjustment Experiences of Greek International Students. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7. Iss. 2. P. 204–228.

1660. Poyrazli S. Ethnic identity and psychosocial adjustment among International students. *Psychological Reports*. 2003. Vol. 92(2). P. 512–514.

1661. Poyrazli S., Grahame K. Barriers to adjustment : Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*. 2007. Vol. 34(1). P. 28–45.

1662. Poyrazli S., Isaiah J. International students' journeys from academic probation to academic success. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*. 2018. № 7(2). P. 62–75.

1663. Poyrazli S., Mitchell M. Mental Health Problems of U.S. Students Studying Abroad. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 1. P. 17–27.

1664. Prescott A., Hellstén M. Hanging together with non-native speakers : The international student transition experience. *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy* / In P. Ninnes, M. Hellsten (Eds.). Dordrecht, Netherlands: The University of Hong Kong Comparative Education Research Centre/Springer, 2005. P. 75–95.

1665. Prevention and Outreach. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/preventionoutreach.html> (дата звернення: 21.03.2019).

1666. Pritchard R. M. O., Skinner B. Cross-cultural partnerships between home and international students. *Journal of Studies in International Education*. 2002. Vol. 6(4). P. 323–353.

1667. Proceedings and Debates of the 115th Congress, First Session. *Congressional Record*. 2017. Vol. 163. № 130. 78 p.

1668. Professional Fellows Division. The Office of Citizen Exchanges. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-citizen-exchanges> (дата звернення: 04.02.2020).

1669. Program Design. The Hubert H. Humphrey Fellowship Program. URL: <https://www.humphreyfellowship.org/node/109> (дата звернення: 16.04.2021).

1670. Program Overview. Benjamin A. Gilman International Scholarship. URL: <https://www.gilmanscholarship.org/program/program-overview/> (дата звернення: 08.11.2020).

1671. Program Pillars. Community College Initiative Program. URL: <https://www.nvcc.edu/ccip/program.html> (дата звернення: 16.10.2021).

1672. Pruitt F. J. The adaptation of African students to American society. *International Journal of Intercultural Relations*, 1978. Vol. 2. P. 90–118.
1673. Purmensky K. How Educational Media Can Benefit the International Student Population in the United States University Setting. *Journal of Educational Media & Library Sciences*. 2005. Vol. 42(3). P. 363–368.
1674. Pyvis D., Chapman A. Culture Shock and the International Student «Offshore». *Journal of Research in International Education*. 2005. Vol. 4(1). P. 23–42.
1675. Qianru S. International Student Mobility and Highly Skilled Migration : a Comparative Study of Canada, the United States and the United Kingdom. Master's thesis. Saskatoon: University of Saskatchewan, 2011. 106 p.
1676. Qu W. Student Intercultural Engagement in Transnational Higher Education : A Single Site Sample of a Transnational Institution Located in China. Master's thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2018. 282 p.
1677. Rahming S. Social Support and Stress-Related Acculturative Experiences of an English-speaking Afro-Caribbean Female Student in U.S. Higher Education. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 4. P. 1056–1074.
1678. Rajapaksa S., Dundes L. It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *College Student Retention*. 2002. № 4(1). P. 15–28.
1679. Ramsay S., Jones E., Barker M. Relationship between adjustment and support types : young and mature-aged local and international first year university students. *Higher Education*. 2007. Vol. 54(2). P. 247–265.
1680. Ranson H. Mission Impossible: International Students as Key Players in Cross-Cultural Team Activities. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 3. P. 1355–1362.
1681. Ravi S., Mokhtari K. Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*. 2001. Vol. 29(4). P. 431–449.

1682. Read G. The International Education Act of 1966. *Phi Delta Kappan*. 1966. Vol. 47(8). P. 406–409.
1683. Reading Week Program. Campus Life. Washington University in St.Louis. URL: <https://students.wustl.edu/reading-week-program/> (дата звернення: 20.07.2020).
1684. Recognizing and addressing cultural variations in the classroom. Eberly Center for Teaching Excellence. Intercultural Communication Center. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 2013. 30 p. URL: <https://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/cultural-variations.pdf> (дата звернення: 10.04.2020).
1685. Redfield R., Linton R., Herskovits M. Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*. 1936. Vol. 38(1). P. 149–152.
1686. Redmond M. Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 2000. Vol. 24. P. 151–159.
1687. Redner K. All-world food and arts at FIT's International fest. *The Melbourne Beachsider*. 2017. Feb. 23. P. 10.
1688. Reed M. T. Multicultural music: A partner for 21st century skills. *Illinois Music Educator*. 2010. Vol. 71(2). P. 94–95.
1689. Reed M. Organizational Theorizing: a Historically Contested Terrain. *Handbook of Organization Studies* / In S. Clegg, C. Hardy, W. Nord (Eds.). London, UK: Sage, 1996. P. 31–56.
1690. Reid L. M., Dixon A. L. The counseling supervision needs of international students in U.S. institutions of higher education : A culturally sensitive supervision model for counselor educators. *Journal of International Counselor Education*. 2012. Vol. 4. P. 29–41.
1691. Reiff M. I CARE : Development and Evaluation of a Campus Gatekeeper Training Program for Mental Health Promotion and Suicide Prevention. *Journal of college student psychotherapy*. 2018. 24 p. URL:

https://www.vpul.upenn.edu/caps/files/I_CAREpublication.pdf (дата звернення: 14.10.2021).

1692. Reinforcing Education Accountability in Development Act. Public Law 115-56 / 115th Congress. Washington, DC, 2017. 19 p.

1693. Remarks on signing Mutual Education and Cultural Exchange Act of 1961, 21 September 1961. John F. Kennedy: Presidential Library and Museum. URL: <https://www.jfklibrary.org/asset-viewer/archives/JFKPOF/035/JFKPOF-035-044> (дата звернення: 05.10.2019).

1694. Ren J., Bryan K., Min Y., Wei Y. Language preparation and the first year experience : What administrators and policy makers should know. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*. 2007. Vol. 1(1). P. 11–24.

1695. Rennack D. Foreign Assistance Act of 1961: Authorizations and Corresponding Appropriations. CRS Report for Congress. Washington, DC, 2011. 39 p.

1696. Renshaw P., Volet S. South-East Asian students at Australian Universities : a reappraisal of their tutorial participation and approaches to study. *The Australian educational Researcher*. 1995. Vol. 22(2). P. 85–106.

1697. Repke L. Multiple Cultural Identifications, Personality, and Social Networks. Doctoral thesis. Barcelona: Universitat Pompeu Farba, 2017. 169 p.

1698. Request a Presentation. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/presentations.html> (дата звернення: 21.03.2019).

1699. Resources for Faculty (Reading and Writing Tasks (Formal and Informal). International Center for Academic and Professional English. Lehigh University. Office of International Affairs. URL: <https://global.lehigh.edu/icafe/faculty-resources> (дата звернення: 20.10.2020).

1700. Rezaei H., Yousefi A., Larijani B., Dehnavieh R. Internationalization or globalization of higher education. *Journal of Education and Health Promotion*. 2018. Vol. 7(1). P. 1–15.

1701. Richards J. C. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*. 1983. Vol. 2. P. 219–240.

1702. Richardson A., King Sh., Olds T., Parfitt G. Study and life : How first year university students use their time. *Student Success*. 2019. Vol. 10(1). P. 17–31.

1703. Richardson J., McKenna S. Leaving and experiencing : why academics expatriate and how they experience expatriation. *Career Development International*. 2001. Vol. 7(2). P. 67–78.

1704. Rienties B., Beusaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S. Understanding academic performance of international students : The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*. 2012. Vol. 63. P. 685–700.

1705. Rivers V. M. Communicating naturally in a second language : Theory and Practice in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 1983. 256 p.

1706. Roach E. Service Needs and Gaps for International Students Transitioning to Permanent Residency in a «Two-Step» Immigration Process : A Toronto-Based Study. Master's thesis. Toronto: Ryerson University, 2011. 66 p.

1707. Roberts P., Dunworth K. Staff and student perceptions of support services for international students in higher education : A case study. *Journal of Higher Education Policy & Management*. 2012. Vol. 34(5). P. 517–528.

1708. Robertson B., Flowers M. Determining the impact of lecture videos on student outcomes. *Learning and Teaching*. 2020. Vol. 13(2). P. 25–40.

1709. Rodziewicz E. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Socjologia Wychowania AUNC*. 1986. Vol. 6/166. S. 127–140.

1710. Rosenzweig M. R., Irwin D. A., Williamson J. G. Global Wage Differences and International Student Flows. *Brookings Trade Forum*. 2006. P. 57–96.

1711. Rose-Redwood C., Rose-Redwood R. Fostering Successful Integration and Engagement Between Domestic and International Students on College and University Campuses. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 3. P. 1267–1273.

1712. Rose-Redwood C. The challenge of fostering cross-cultural interactions : A case study of international graduate students' perceptions of diversity initiatives. *College Student Journal*. 2010. Vol. 44(2). P. 389–399.

1713. Rosser V., Hermsen J., Mamiseishvili K., Wood M. A national study examining the impact of SEVIS on international student and scholar advisors. *Higher Education*. 2007. Vol. 54. P. 525–542.

1714. Rost M. Listening in language learning. London: Routledge, 2013. 296 p.

1715. Rui J., Wang H. Social network sites and international students' crosscultural adaptation. *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 49. P. 400–411.

1716. Ruiz N. The Geography of Foreign Students in U.S. Higher Education : Origins and Destinations. Washington D.C.: Brookings, 2014. 52 p.

1717. Rumelhart D. E. Toward an interactive model of reading. *Theoretical Models and Process of Reading* / In H. Singer, R. Ruddell (Eds.). New York: International Reading Association, 1985. P. 722–750.

1718. Ruphley W. H., Blair T. R., Nichols W. D. Effective Reading Instruction for Struggling Readers : The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*. 2009. Vol. 25. P. 125–138.

1719. Russell J., Rosenthal D., Thomson G. The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 2010. Vol. 60. P. 235–249.

1720. Russell J., Thomson G., Rosenthal D. International student use of university health and counseling services. *Higher Education*. 2008. Vol. 56. P. 59–75.

1721. Saba F. Distance education and economic development in the postindustrial United States. *Open Praxis*. 1997. Vol. 1(1). P. 15–17.

1722. Saettler P. The evolution of American educational technology. Charlotte: Information Age Publishing, 2004. 604 p.

1723. Safranji J. Advancing Listening Comprehension Through Movies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 169–173.

1724. Saito Y., Horwitz E., Garza T. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*. 1999. Vol. 83(2). P. 202–218.

1725. Salvo S., Shelton K., Welch B. African American males learning online : Promoting academic achievement in higher education. *Online Learning*. 2019. Vol. 23(1). P. 22–36.

1726. Sam D. L., Berry J. W. Acculturation : When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5(4). P. 472–481.

1727. Sánchez C., Fornerino M., Zhang M. Motivations and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students. *Journal of Teaching in International Business*. 2006. Vol. 18(1). P. 27–52.

1728. Sanchez-Hernandez A. Acculturation and Acquisition of Pragmatic Routines in the Study Abroad Context. Doctoral thesis. Castellón de la Plana, Valencia: Universitat Jaume I, 2017. 348 p.

1729. Sanchez D. Rethinking participatory video in the times of YouTube. *Media, Culture & Society*. 2020. Vol. 43(1). P. 101–116.

1730. Sandhu D. S. An examination of the psychological needs of the international students: Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 1995. Vol. 17. P. 229–239.

1731. Sandhu D. S., Asrabadi B. R. Development of an acculturative stress scale for international students : Preliminary findings. *Psychological Reports*. 1994. Vol. 75. P. 435–448.

1732. San Diego M. Sociocultural Adjustment of foreign students in the Philippines. *International Journal of Emerging Multidisciplinary Research*. 2017. № 1(1). P. 49–52.

1733. Sapraviciute L., Padaiga Z., Pauzienie N. The stress coping strategies and depressive symptoms in international students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 84. P. 827–831.

1734. Sarcona A. An overview of audio and written feedback from students' and instructors' perspective. *Educational Media International*. 2020. Vol. 57(1). P. 47–60.

1735. Sari S., Aminatun D. Students' Perception on the Use of English Movies to Improve Vocabulary Mastery. *Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)*. 2021. Vol. 2(1). P. 16–22.

1736. Sarkodie-Mensah K. International students in the US : Trends, cultural adjustments, and solutions for a better experience. *Journal of Education for Library and Information Science*. 1998. Vol. 39(3). P. 214–222.

1737. Savic S. Coping with stress : The perspective of international students. *Art, Design & Communication in Higher Education*. 2008. Vol. 6. P. 145–158.

1738. Sawir E. Internationalisation of higher education curriculum : The contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*. 2013. Vol. 11(3). P. 359–378.

1739. Sawir E. International Student Security and English Language Proficiency. *Journal of Studies in International Education*. 2012. Vol. 16(5). P. 1–21.

1740. Schartner A., Young T. Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*. 2016. Vol. 6(4). P. 372–386.

1741. Schwartz S., Montgomery M., Briones E. The role of identity in acculturation among immigrant people : Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*. 2006. Vol. 49(1). P. 1–30.

1742. Schwartz S., Unger J., Zamboanga B., Szapocznik J. Rethinking the concept of acculturation : Implications for theory and research. *American Psychologist*. 2010. Vol. 65(4). P. 237–251.

1743. Scott A. G. United States' and Other Countries' Strategies for Attracting and Funding International Students. Washington, DC: United States Government Accountability Office, 2008. 14 p.

1744. Seaman J., Allen E., Seaman J. Grade Increase : Tracking Distance Education in the United States. Pearson, 2018. 45 p.

1745. Secules T., Herron C., Tomasello M. The effect of video context on foreign language learning. *Modern Language Journal*. 1992. Vol. 76. P. 480–490.
1746. Seddoh F. K. Internationalisation of higher education : What for, how and at what cost? *International Association of Universities Newsletter*. 2001. Vol. 7(3). P. 1–3.
1747. Sellitz C., Cook S. Factors influencing attitudes of foreign students toward the host country. *Journal of Social Issues*. 1962. Vol. 18(1). P. 7–23.
1748. Sener J. The seven futures of American education : Improving learning and teaching in a screen captured world. North Charleston, SC: CreateSpace, 2012. 252 p.
1749. Senyshyn R., Warford M., Zhan J. Issues of adjustment to higher education : International students' perspectives. *International Education*. 2000. Vol. 30(1). P. 17–35.
1750. Services. Student Counseling Center. Florida Institute of Technology. URL: <https://www.fit.edu/student-counseling-center/services/> (дата звернення: 13.10.2021).
1751. Sevig T., Etzkorn J. Transformative training : A year-long multicultural counseling seminar for graduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2001. Vol. 29. P. 57–72.
1752. Shalka T., Corcoran C., Magee B. Mentors that Matter: International Student Leadership Development and Mentor Roles. *Journal of International Student*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 97–110.
1753. Shapiro S., Farrelly R., Thomas Z. Fostering international student success in higher education. Alexandria, VA: TESOL, 2014. 117 p.
1754. Shariati M., Bordbar A. Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context. *Iranian Journal of Applied Language Studies*. 2009. Vol. 1(2). P. 179–206.
1755. Shaub M. Transitions in acculturation : The psycho-social adjustments of American immigrants. Tilburg: Tilburg University Press, 2008. 231 p.

1756. Sheorey R., Mokhtari K. Coping with academic materials : Differences in the strategies of native and nonnative readers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. 2001. Vol. 29. P. 431–449.

1757. Sherman J. Using Authentic Film in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 288 p.

1758. Shields R. Globalization and international education. New York: Bloomsbury Academic, 2013. 160 p.

1759. Shields R. Globalization and International Student Mobility : A Network Analysis. *Comparative Education Review*. 2013. Vol. 57(4). P. 609–636.

1760. Shoichet C., Sands G. Trump administration takes aim at international students again. CNN Politics. URL: <https://edition.cnn.com/2020/09/24/politics/trump-administration-international-students/index.html> (дата звернення: 05.05.2021).

1761. Short-Term Individual Counseling. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/individualcounseling.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1762. Showalter R. A. The «Trump Effect?» Challenges to the United States Hegemony in Higher Education Cross-Cultural Exchange : A Case Study of International Students at Old Dominion University. Master's thesis. Norfolk, VA: Old Dominion University, 2018. 127 p.

1763. Shriya. One Student One Voice. Texas Christian University. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ErXHlkTc9E> (дата звернення: 10.09.2020).

1764. Shuhui F., Natoya H. Integrated Developmental Model and Culture Shock : An Integrative Model for Supervising International Counseling Students. *Journal of Asia Pacific Counseling*. 2020. № 10(2). P. 51–68.

1765. Sicat R. M. Foreign Students' cultural adjustment and coping strategies. *International Conference on Social Science and Humanity*. 2011. Vol. 5. P. 338–341.

1766. Siem B., Stürmer S. Cross-Cultural Volunteerism : Examining the Effects of Intercultural (Dis)Similarities on Volunteers' Motivations to Support International Students. *Basic and Applied Social Psychology*. 2012. Vol. 34. Iss. 6. P. 544–557.

1767. Signature Events & Traditions. Afro-American Cultural Center. Yale College. URL: <https://afam.yalecollege.yale.edu/calendarevents/calendar-events> (дата звернення: 22.04.2020).

1768. Simamora M. W. B., Oktaviani L. What is Your Favorite Movie? : a Strategy of English Education Students to Improve English Vocabulary. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2020. Vol. 1(2). P. 44–49.

1769. Simons M., Smits T. Newspapers as teaching tools for media literacy education what makes teachers use newspapers in their classrooms? *Educational Media International*. 2020. Vol. 57(4). P. 332–352.

1770. Singaravelu H., Pope M. Handbook for Counseling International Students in the United States. Alexandria, VA: American Counseling Association Press, 2007. 329 p.

1771. Singh M. Enabling translational learning communities : Policies, pedagogies and politics of educational power. *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy* / In P. Ninnes, M. Hellsten (Eds.). Dordrecht, Netherlands: The University of Hong Kong Comparative Education Research Centre/Springer, 2005. P. 9–36.

1772. Siskin A. Monitoring Foreign Students in the United States : The Student and Exchange Visitor Information System (SEVIS). Washington, DC: Congressional Research Service, 2005. 12 p.

1773. Sklair L. The Sociology of Progress. London: Routledge, 1970. 288 p.

1774. Sleeter Ch. E., Grant C. A. An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57(4). P. 421–444.

1775. Slutskiy Y., & Blanchard C. Programmes for Remote Counselling of International Students in the Higher Education Institutions of the United States of America. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo: MSU Publishing House, 2021. Vol. 7. № 3. P. 18–28.

1776. Slutskiy Y. S. Current condition and perspectives of foreign students' psychological counseling at the HEI of Ukraine. *Актуальні питання*

інтернаціоналізації вищої освіти в Україні: лінгвістичний, правовий та психолого-педагогічний аспекти: матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (м. Біла Церква, 25-26 бер. 2021 р.). Біла Церква: Білоцерківський національний аграрний університет, 2021. С. 74–76.

1777. Slutskiy Y. S. Linguistic Aspect of the Technology for the Use of Video Content in the Process of Adaptation of Foreign Students at Higher Education Institutions of the United States of America. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. Bratislava: Academic Publishing House Researcher s.r.o., 2021. № 17(1). P. 134–143.

1778. Slutskiy Y. S. Practical Use of Media Education Components in the Development of Linguistic and Cultural Patterns by Foreign Students in the Process of their Adaptation Training in the US Higher Education Institutions. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. Bratislava: Academic Publishing House Researcher s.r.o., 2021. № 17(3). P. 529–543.

1779. Slutskiy Y. S. The Essence of the Social and Pedagogical Principles for Accompanying Foreign Students. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. Київ: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2021. № 14. Т. 2. С. 48–52.

1780. Slutskiy Y. S. The establishment of the system of foreign students' social and pedagogical support in the United States of America (1911-1920). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo: MSU Publishing House, 2021. Vol. 7. № 2. P. 46–53.

1781. Slutskiy Y. The Use of the Methodology for Determining the Levels of Organisational and Structural System in the Study of the Efficiency of Foreign Students' Social and Pedagogical Support (on the Example of the US HEIs). *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo: MSU Publishing House, 2022. Vol. 8. № 1. P. 9–23.

1782. Slutskiy Y. S. Video Component of Media Education in Direct and Reverse Acculturation at North Carolina State University and Texas Christian University.

International Journal of Media and Information Literacy. Washington: Cherkas Global University Press, 2021. Vol. 6(2). P. 426–435.

1783. Smith R. A., Khawaja N. G. A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. P. 699–713.

1784. Smith Reads. Smith College. URL: <https://www.smith.edu/student-life/smith-reads> (дата звернення: 20.10.2019).

1785. Snow B., Perkins K. The reading of listening comprehension and communication activities. *TESOL Quarterly*. 1979. Vol. 1. P. 51–61.

1786. Snow N. The Smith-Mundt Act of 1948. *Peace Review. A Journal of Social Justice*. 1998. Vol. 10. Iss. 4. P. 619–624.

1787. Spack R. The acquisition of academic literacy in a second language : A longitudinal case study. *Written Communication*. 1977. Vol. 14(1). P. 3–62.

1788. Sparaco K. K. The Development of an International Student Advisor : A Grounded Theory Study. Master's thesis. Philadelphia, PA: Drexel University, 2012. 100 p.

1789. Speed Reading and Study Skills. Professional & Continuing Studies. University of Delaware. URL: <http://www.pcs.udel.edu/speed-reading/> (дата звернення: 20.10.2019).

1790. Spilimbergo A. Democracy and foreign education. *The American Economic Review*. 2009. Vol. 99(1). P. 528–543.

1791. Sports Diplomacy Division. The Office of Citizen Exchanges. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-citizen-exchanges> (дата звернення: 04.10.2021).

1792. Spring 2019 Groups. Student Counseling Services. University of Minnesota. URL: <https://counseling.umn.edu/group/current-groups> (дата звернення: 02.04.2019).

1793. Steen S., Liu X., Shi Q., Rose J. Promoting School Adjustment for English-Language Learners Through Group Work. *Professional School Counseling*. 2018. Vol. 21. № 1. P. 1–10.

1794. Stein S. Pluralizing Frameworks for Global Ethics in the Internationalization of Higher Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 49(1). P. 22–46.

1795. Stempleski S., Tomalin B. Film. Oxford University Press, 2001. 176 p.

1796. StepUp Intensive English. International Center for Academic and Professional English. Lehigh University. Office of International Affairs. URL: <https://global.lehigh.edu/icape/stepup> (дата звернення: 23.12.2019).

1797. Stewart D. Chinese International Students' Decision-Making Perspectives : A Case Study. Master's thesis. Philadelphia, PA: Drexel University, 2017. 135 p.

1798. Stoyhoff S. Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*. 1997. Vol. 24. P. 56–68.

1799. Strauss A., Corbin J. Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage, 1990. 272 p.

1800. Stromquist N. P. Internationalization as a response to globalization : Radical shifts in university environments. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 2007. Vol. 53(1). P. 81–105.

1801. Student and Exchange Visitor Program. Student and Exchange Visitor Information System : General Summary Quarterly Review. Washington, DC: Immigration and Customs Enforcement, 2013. 31 p.

1802. Student Handbook. Intensive English program. Alabama: The University of Alabama. English language Institute, 2018. 37 p.

1803. Student Spotlight recognizing outstanding FLEX students across the U.S. featuring Anastasiya, representing Ukraine in Aledo, IL. *Future Leaders Express*. 2012. Vol. 1. Iss. 1. 8 p.

1804. Study in the USA. International Student. URL: https://www.internationalstudent.com/study_usa/ (дата звернення: 20.04.2020).

1805. Sue D. W., Sue D. Counseling the culturally diverse : Theory & practice (6th ed.). New York, NY: John Wiley, 2013. 648 p.

1806. Sullivan C., Kashubeck-West S. The Interplay of International Students' Acculturative Stress, Social Support, and Acculturation Modes. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(1). P. 1–11.

1807. Sumer S. International Students' Psychological and Sociocultural Adaptation in the United States. Dissertation thesis. Atlanta, GA: Georgia State University, 2009. 62 p.

1808. Sümer S., Poyrazli S., Grahame K. Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counselling & Development*. 2008. Vol. 86. P. 429–437.

1809. Sun W. The productivity of return migrants : The case of China's «sea turtles». *IZA Journal of Migration*. 2013. Vol. 2(1). P. 1–19.

1810. Surviving College 101 Drop In Workshop. Counseling and Consultation Service. The Ohio State University. URL: <https://ccs.osu.edu/drop-in-workshops/surviving-college-101-drop-in-workshop/> (дата звернення: 12.03.2019).

1811. Sutherland K., Davis C., Terton U., Visser I. University student social media use and its influence on offline engagement in higher educational communities. *Student Success*. 2018. Vol. 9(2). P. 13–24.

1812. Swaffar J., Vlatten A. A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum. *The Modern Language Journal*. 1997. Vol. 81(2). P. 175–188.

1813. Swagler M. A., Ellis M. V. Crossing the Distance : Adjustment of Taiwanese Graduate Students in the United States. *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50(4). P. 420–437.

1814. Swiggers P. «Synchrony» and «Diachrony» in Sapir's «Language» (1921). *Neuphilologische Mitteilungen*. 1993. Vol. 94. № 3/4. P. 313–322.

1815. Szapocznik J., Scopetta M., Kurtines W., Aranalde M. Theory and measurement of acculturation. *InterAmerican Journal of Psychology*. 1978. Vol. 12. P. 113–120.

1816. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior. *The social psychology of intergroup relations* / In W. Austin, S. Worchel (Eds.). Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.

1817. Takahama A., Tanaka K. Beikoku ryūgaku yotei no nihonjin gakusei o taishō to shita sōsharusukiru gakushū [Social skills learned by Japanese students prior to study abroad in United States]. *Hitotsubashi Univeristy Center for International Education Bulletin*. 2010. Vol 1. P. 67-76.

1818. Takimoto Y. A. Making Interactions Between Domestic and International Students Meaningful. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 3. P. 1346–1354.

1819. Talmy G. *The Diachrony of Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. 875 p.

1820. TAO-FIU Explainer Video. Therapy Assistance Online. URL: <https://vimeo.com/187248053> (дата звернення: 07.11.2019).

1821. Tarighat S., Rashtchi M., Khoii R. The Bilingual Advantage in Thinking Critically: The Roles of Age of Onset and L2 Proficiency. *The American Journal of Psychology*. 2019. Vol. 132. № 3. P. 281–292.

1822. Tas M. Best practices in hosting international students in the U.S. *Cross-Cultural Communications*. 2013. № 9(2). P. 14–17.

1823. Tavakkoli M. Enhancing International Students' English Proficiency and Cultural Competence in Academic Settings : A Handbook for Teachers. Master's thesis. San Francisco, CA: The University of San Francisco, 2017. 126 p.

1824. Tawagi A. L., Mak A. S. Cultural inclusiveness contributing to international students' intercultural attitudes : Mediating role of intergroup contact variables. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 25(4). P. 340–354.

1825. Taylor C., Albastri W. The impact of Saudi Arabia King Abdullah's scholarship program in the US. *Open Journal of Social Sciences*. 2014. Vol. 2(10). P. 109–118.

1826. Taylor H. Learning to listen to English. *TESOL Quarterly*. 1981. Vol. 1. P. 41–50.

1827. Teacher Training Program. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/eli/ttp/> (дата звернення: 07.07.2019).

1828. Teaching English as a Foreign Language. 10451-MX. Fulbright U.S. Scholar Program Catalog Awards. URL: <https://awards.cies.org/content/teaching-english-foreign-language-4> (дата звернення: 16.01.2020).

1829. Technology Leadership Summer Institute. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/institutes/TechnologyLeadership> (дата звернення: 10.09.2020).

1830. Teichler U. Internationalisation of higher education : European experiences. *Asia Pacific Education Review*. 2009. № 10. P. 93–106.

1831. Telbis N., Helgeson L., Kingsbury, C. International students' confidence and academic success. *Journal of International Students*. 2014. Vol. 4(4). P. 330–341.

1832. Television literacy : critical television viewing skills. Boston: school of public communication, Boston University, 1981. 158 p.

1833. Thanksgiving at Home. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/thanksgiving-at-home> (дата звернення: 22.04.2020).

1834. The American English (AE) E-Teacher Program. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://exchanges.state.gov/non-us/program/AE-E-Teacher-Program/details> (дата звернення: 04.04.2019).

1835. The AYA-FSA/FLEX. 2011-2012 Program Manual. Stamford, CT: AIFS Foundation, 2011. 58 p.

1836. The Benjamin A. Gilman International Scholarship Program. Evaluation Report. Washington, DC: Bureau of Educational and Cultural Affairs U.S. Department of State, 2016. 45 p.

1837. The Benjamin A. Gilman International Scholarship Program. Washington, DC: Bureau of Educational and Cultural Affairs U.S. Department of State, 2016. 12 p.

1838. The Bologna Declaration of 19 June 1999. URL: https://web.archive.org/web/20110721202047/http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (дата звернення: 20.10.2021).

1839. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. *Higher Education in Europe*. 2004. Vol. 29(4). P. 503–507.

1840. The Chinese Students Christian Journal. New York: The Chinese Students Christian Association in North America, 1917. Vol. IV. № 1. 63 p.

1841. The Chinese Students Christian Journal. New York: The Chinese Students Christian Association in North America, 1918. Vol. V. № 1. 79 p.

1842. The Chinese Students Christian Journal. New York: The Chinese Students Christian Association in North America, 1919. Vol. V. № 2. 87 p.

1843. The Chinese Students Christian Journal. New York: The Chinese Students Christian Association in North America, 1919. Vol. VI. № 1. 467 p.

1844. The Fulbright Program in Ukraine. Fulbright Ukraine. URL: <https://fulbright.org.ua/en/the-fulbright-program-in-ukraine/> (дата звернення: 16.10.2021).

1845. The Global Gopher Academy. International Student and Scholar Services. University of Minnesota. URL: <https://iss.umn.edu/programs/global-gopher-academy> (дата звернення: 14.10.2021).

1846. The History of NAFSA : Association of International Educators: Past, Present and Future. URL: http://www.nafsa.org/About_Us/About_NAFSA/History/The_History_of_NAFSA__Association_of_International_Educators/ (дата звернення: 06.07.2020).

1847. The Immigration Act of 1924. History, Art & Archives. United States House of Representatives. URL: <https://history.house.gov/Historical-Highlights/1901-1950/The-Immigration-Act-of-1924/> (дата звернення: 02.10.2021).

1848. The Immigration Act of 1924 (The Johnson-Reed Act). Office of the Historian. URL: <https://history.state.gov/milestones/1921-1936/immigration-act> (дата звернення: 16.10.2020).

1849. The International Student's Resource Guide. Melbourne, FL: Florida Institute of Technology, 2020. 39 p.

1850. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 1990. № 1. 224 p.

1851. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 1992. № 3. 174 p.

1852. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 1995. № 6. 138 p.

1853. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 2001. № 13. 172 p.

1854. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 2008. № 20. 344 p.

1855. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 2010. № 22. 226 p.

1856. The Japan Review. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 2016. № 29. 237 p.

1857. The Journal of the Chinese Students Christian Association. New York: The Chinese Students' Christian Association in North America, 1914. Vol. I. № 1. 93 p.

1858. The Korean Student Directory for 1937. The Social Relations Department of the Korean Student Federation of North America. New York: The Korean Division of the Committee on Friendly Relations Among Foreign Students, 1936-1937. 33 p.

1859. The Language and Culture Exchange. Santa Monica College. URL: <http://www.smc.edu/AcademicPrograms/ModernLanguage/Pages/Conversation-Exchange.aspx> (дата звернення: 17.02.2019).

1860. The Office of International Student and Scholar Services (ISSS) Welcomes You to Florida Tech. Florida: Florida Institute of Technology. URL: <https://www.fit.edu/international-student-and-scholar-services/> (дата звернення: 07.06.2019).

1861. Therapy Assistance Online (TAO). Counseling & Psychological Services. Florida International University. URL: <https://studentaffairs.fiu.edu/health-and-fitness/counseling-and-psychological-services/caps-online/caps-self-help-services/index.php> (дата звернення: 07.11.2019).

1862. The Statutes of California passed at the twenty-third session of the legislature, 1880. Sacramento: State Office: J.D. Young, Supt. State Printing, 1880. 24 p.

1863. Tight M., Stiasny M. International student security. *Studies in Higher Education*. 2011. Vol. 47(2). P. 249–250.

1864. Titarenko L., Little C. International Cross-Cultural Online Learning and Teaching : Effective Tools and Approaches. *American Journal of Distance Education*. 2017. Vol. 31(2). P. 112–127.

1865. Tomalin B. Video, TV & Radio in the English Class. London: Macmillan, 1986. 118 p.

1866. Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching. London: Bloomsbury, 2014. 517 p.

1867. Tone Perfect: Multimodal Database for Mandarin Chinese. MSU Libraries. URL: <https://tone.lib.msu.edu/> (дата звернення: 20.10.2020).

1868. Toporek R. L., Reza J. V. Context as a critical dimension of multicultural counseling : Articulating personal, professional, and institutional competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2001. Vol. 29. P. 13–30.

1869. Toyokawa T., Toyokawa N. Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students : A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2002. Vol. 26(4). P. 363–379.

1870. Tozini K. Global perspectives on international student experiences in higher education : tensions and issues. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 2. P. 549–552.

1871. Tran L. T., Vu T. T. P. International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education*. 2016. Vol. 1(1). P. 4–23.

1872. Tran L. T., Vu T. T. P. Mediating transnational spaces : International students and intercultural responsibility. *Intercultural Education*. 2017. Vol. 28(3). P. 283–303.

1873. Tremblay K. Academic Mobility and Immigration. *Journal of Studies in international Education*. 2005. Vol. 9(3). P. 196–228.

1874. Trice A. G. Faculty perceptions of graduate international students : The benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*. 2003. Vol. 7. P. 379–403.

1875. Trice A. G. International graduate students. *Journal of Research in International Education*. 2007. Vol. 6(1). P. 41–66.

1876. Trice A. G. Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*. 2004. Vol. 45(6). P. 671–687.

1877. Tseng W.-C., Newton F. B. International students' strategies for well-being. *College Student Journal*. 2002. Vol. 36. P. 591–595.

1878. Tsoukalas P. Globalizing Campuses : the Effectiveness of Post-Secondary International Student Recruitment. Master's thesis. Toronto: Ryerson University, 2017. 55 p.

1879. Tu H. English versus Native language on social media : International students' cultural adaptation in the U.S. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 4. P. 1709–1721.

1880. Turner Y., Robson S. *Internationalizing the university*. London: Continuum International Publishing Group, 2008. 184 p.

1881. Tyner K. Directions and challenges for media education. *Telemidium*. 2000. Vol. 46(1). P. 4.

1882. Tyner R. New directions for media education in the United States. Paper presented at the UNESCO international conference in Vienna. Vienna, 1999. P. 186–187.

1883. Tyner J. W. The Decision-making process : experiences of new international graduate students enrolled in U.S. higher education. Master's thesis. San Marcos, Texas: Texas State University, 2019. 222 p.

1884. UCLA International Student Ambassadors. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/ambassadors> (дата звернення: 10.09.2020).

1885. UCLA Precollege Summer Institutes. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/PrecollegeInstitutes> (дата звернення: 14.10.2021).

1886. UCLA Summer Sessions. University of California (UCLA). URL: <https://summer.ucla.edu/> (дата звернення: 10.09.2020).

1887. Umino T. The use of self-instructional broadcast materials for second language learning : an investigation in the Japanese context. *System*. 1999. Vol. 27(1). P. 309–327.

1888. Understanding America. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/programs-events/understanding-america> (дата звернення: 22.04.2020).

1889. University Preparation. Yale Summer Session. URL: <https://summer.yale.edu/academics/university-preparation-international> (дата звернення: 14.10.2021).

1890. Urban E. International Students' Perceptions of the Value of U.S. Higher Education. *Journal of International Students*. 2016. Vol. 6(1). P. 153–174.

1891. USAID Education Policy. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, 2018. 56 p.

1892. USAID Education Strategy. Opportunity Through Learning. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, 2011. 26 p.

1893. USAID Education Strategy Progress Report 2011-2017. Washington, DC: U.S. Agency for International Development, 2018. 24 p.

1894. U. S. Code : Title 22 (Foreign Relations and Intercourse). 1779 p. URL: <http://uscode.house.gov/download/annualhistoricalarchives/pdf/2012/2012usc22.pdf> (дата звернення: 21.01.2019).

1895. U.S. Government Strategy on International Basic Education. Fiscal Years 2019-2023. Washington, DC: USAID, 2018. 98 p.

1896. U.S. Scholar Program. Fulbright. URL: <https://www.cies.org/program/fulbright-us-scholar-program> (дата звернення: 14.10.2019).

1897. UW Alumni Book Club. Lifelong Learning. University of Washington. URL: <https://www.washington.edu/alumni/uw-alumni-book-club/> (дата звернення: 20.10.2020).

1898. Vacca A. L., Vacca R. T., Gove M. K. Reading and Learning to Read. New York: Harper Collins Publishers, 1991. 589 p.

1899. Valdez G. U.S. higher education classroom experience of undergraduate Chinese international students. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5. P. 188–200.

1900. Valenzuela M., Palacios S., Intindola M. Acculturative Stress : Untold Stories of International Students in the U.S. *Tamara: Journal for Critical Organization Inquiry*. 2015. Vol. 13(4). P. 5–20.

1901. Vandello J., Cohen D. Patterns of individualism and collectivism across the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. P. 279–292.

1902. Varasteh H., Marzuki A., Rasoolimanesh S. Factors affecting international students' travel behavior. *Journal of Vacation Marketing*. 2014. P. 1–19.
1903. Verbik L., Lasanowski V. International student mobility : Patterns and trends. *World Education News and Reviews*. 2007. Vol. 20(10). P. 1–16.
1904. Veroff J. African students in the United States. *Journal of Social Issues*. 1963. Vol. 19. P. 48–60.
1905. Vestal T. M. International education : Its history and promise for today. Westport: Praeger, 1994. 224 p.
1906. Vidal W. E. E. Beyond the Surface: International Students' Perspectives on Success at University. Master's thesis. Christchurch: University of Canterbury, 2020. 276 p.
1907. Vijver D., Phalet K. Assessment in Multicultural Groups : The Role of Acculturation. *Applied Psychology*. 2004. Vol. 53(2). P. 215–236.
1908. Virtual International Coffee Hour. USC Event Calendar. University of Southern California. URL: https://calendar.usc.edu/event/virtual_international_coffee_hour#.YK-mP98mwdW (дата звернення: 12.08.2021).
1909. Virtual International Education Week 2020. Office of International Services. University of Southern California. URL: <https://ois.usc.edu/virtual-international-education-week-2020/> (дата звернення: 14.08.2021).
1910. Vlassis A. Global online platforms, COVID-19, and culture : The global pandemic, an accelerator towards which direction? *Media, Culture & Society*. 2021. Vol. 43(5). P. 957–969.
1911. Vogel R. The Making of the Fulbright Program. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 1987. Vol. 491(1). P. 11–21.
1912. Volet S., Ang G. Culturally mixed groups on international campuses : An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*. 2012. Vol. 31(1). P. 21–37.

1913. Voller P., Widdows S. Feature Films as text : A Framework for Classroom Use. *ELT Journal*. 1993. Vol. 47(4). P. 342–353.

1914. Wächter B. An introduction : Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*. 2003. Vol. 7(1). P. 5–11.

1915. Wadsworth B., Hecht M., Jung E. The role of identity gaps, discrimination, and acculturation in international students' educational satisfaction in American classrooms. *Communication Education*. 2008. Vol. 57(1). P. 64–87.

1916. Wale B. D., Bishaw K. S. Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2020. Vol. 5:9. P. 1–14.

1917. Wan K., Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation : The moderating role of social support. *International Journal of Intercultural Relations*. 2017. № 59. P. 19–30.

1918. Wang M. Adjustment Challenges for East Asian International Students. Master's thesis. New Paltz: State University of New York at New Paltz, 2011. 52 p.

1919. Wang I., Ahn J., Kim H., Lin-Siegler X. Why do international students avoid communicating with Americans. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7(3). P. 555–582.

1920. Wang J. A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*. 2009. Vol. 13(1). P. 22–45.

1921. Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A. Cross-cultural Adaptation of International College Students in the United States. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 2. P. 821–842.

1922. Wang C., Mallinckrodt B. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53(4). P. 422–433.

1923. Ward C. Acculturation. Handbook of intercultural training / In D. Landis, R. Bhagat (Eds.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 1996. P. 124–147.

1924. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of culture shock*. East Sussex, UK: Routledge, 2001. 384 p.

1925. Ward C., Kennedy A. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. Vol. 18. P. 329–343.

1926. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23(4). P. 659–677.

1927. Ward C., Masgoret A.-M., Gezentsvey M. Investigating attitudes towards international students : Program and policy implications for social integration and international education. *Social Issues and Policy review*. 2009. Vol. 3(1). P. 79–102.

1928. Ward C., Searle W. The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*. 1991. Vol. 15. P. 209–225.

1929. Waters J., Brooks R. International/transnational spaces of education. *Globalisation, Societies and Education*. 2011. Vol. 9(2). P. 37–41.

1930. Webb V., Read J. The challenge of cultural heterogeneity to educational Development. *LAOIII Conference* (Pretoria, September 28-29th 2000). Pretoria, 2000. P. 1–13. URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/6ed0/bc54c0fab67a5ced7de2b66f46795a5085dd.pdf>

(дата звернення: 16.10.2021).

1931. Wei L. «Educational Abroad» for international student advisors : What is the impact on their professional development? *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 306–319.

1932. Wei M., Heppner P., Mallen M., Ku T. Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*. 2007. Vol.54. P. 385–394.

1933. Welcome to PALS. The University of Texas at Austin. URL: <https://sites.utexas.edu/pals/> (дата звернення: 13.10.2021).

1934. Welcome to the International Center. Office of International Students & Scholars. Yale University. URL: <https://oiss.yale.edu/about/international-center> (дата звернення: 17.02.2020).

1935. Wellness Workshops and Events. Counseling and Mental Health Center. The University of Texas at Austin. URL: <https://cmhc.utexas.edu/workshops.html> (дата звернення: 21.03.2020).

1936. Weyers J. The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*. 1999. Vol. 83(3). P. 339–349.

1937. Where's the Food Friday. CU International. University of Colorado Boulder. URL: <https://www.colorado.edu/studentgroups/international/wheres-food-friday> (дата звернення: 07.06.2019).

1938. Widodo H., Ferdiansyah S., Fridani L. Introduction to International Students and COVID-19. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10(S)3. P. 1–12.

1939. Wigfield A., Guthrie J., Preencevich K., Taboada A. Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in Schools*. 2008. Vol. 45. P. 432–445.

1940. Wihlborg M., Robson S. Internationalisation of higher education : drivers, rationales, priorities, values and impacts. *European Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 8(1). P. 8–18.

1941. Williams T. R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills : Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2005. Vol. 9(4). P. 356–371.

1942. Willie van P. Top-Down and Bottom-Up : Interpretative Strategies in Reading E. E. Cummings. *New Literary History*. 1987. Vol. 18(3). P. 597–609.

1943. Wilson G. Fitting-in : Sociocultural Adaptation of International Graduate Students. *NERA Conference : Proceedings 42nd Annual Conference* (Rocky Hill, October 19-21th, 2011). Rocky Hill, Connecticut, 2011. P. 1–50.

1944. Wilson C., Grizzle A. Media and Information Literacy : Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 2012. 192 p.

1945. Wilson J. Measuring cultural competencies : The development and validation of a revised measure of sociocultural adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2017. № 48. P. 1475–1506.

1946. Winkelman M. Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*. 1994. Vol. 73. P. 121–126.

1947. Wit H. Internationalization of higher education : The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 1. P. i–iv.

1948. Wolf D., Phung L. Studying in the United States : Language learning challenges, strategies, and support services. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 211–224.

1949. Wong W. Media use of international students: Acceptance of international news and cross-cultural adaptation. *Modern Social Study*. 2016. Vol. 62. P. 109–125.

1950. Woods R. Fulbright Internationalism. *The American Academy of Political and Social Science*. 1987. Vol. 491(1). P. 22–35.

1951. Woods E. Progress as a Sociological Concept. *American Journal of Sociology*. 1907. Vol. 12. № 6. P. 779–821.

1952. Workshop for Youth Leaders in Teaching of English (Wylte). *Future Leaders Express*. 2014. Vol. 3. Iss. 1. 8 p.

1953. Workshops. International Student & Scholar Services. URL: <https://www.fit.edu/international-student-and-scholar-services/programs-and-events/workshops/> (дата звернення: 12.10.2019).

1954. Worrell F. C. Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51(1). P. 23–38.

1955. Worthington R. L., Soth-McNett A. M., Moreno M. V. Multicultural counseling competencies research : A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*. 2007. Vol. 54. P. 351–361.

1956. Wu H., Garza E., Guzman N. International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*. 2015. Vol. 20. P. 1–9.

1957. Wu E. K. Y., Mak W. W. S. Acculturation process and distress : Mediating roles of sociocultural adaptation and acculturative stress. *The Counseling Psychologist*. 2012. Vol. 40(1). P. 66–92.

1958. Xu Y. An Exploration of the Commitment to Home Culture and Home Cultural Groups of Chinese International Students in British Higher Education. Doctoral thesis. Huddersfield: University of Huddersfield, 2021. 298 p.

1959. Yakushko O., Davidson M., Sanford-Martens T. Seeking help in a foreign land: International students' use patterns for a U.S. university counseling center. *Journal of College Counseling*. 2008. Vol. 11. P. 6–18.

1960. Yan K., Berliner D. Chinese international students' academic stressors in the United States. *College Student Journal*. 2009. Vol. 43(4). P. 939–960.

1961. Yan K., Berliner D. Chinese international students in the United States : Demographic trends, motivations, acculturation features and adjustment challenges. *Asia Pacific Education Review*. 2011. Vol. 12(2). P. 173–184.

1962. Yan K., Berliner D. Chinese international students' personal and sociocultural stressors in the United States. *Journal of College Student Development*. 2013. Vol. 54(1). P. 62–84.

1963. Yan K., David C. An examination of individual level factors in stress and coping processes : Perspectives of Chinese international students in the United States. *Journal of College Student Development*. 2011. Vol. 52(5). P. 523–542.

1964. Yan L., Pei S. «Home away from home?» How international students handle difficult and negative experiences in American Higher Education. *Journal of International Students*. 2018. Vol. 8. Iss. 1. P. 453–472.

1965. Yanagihara H. Relationship between media use and cultural adjustment : A study on international students at Marshall University. Master's thesis. Huntington, WV: Marshall University, 2017. 44 p.

1966. Yang R., Noels K., Saumure K. Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students : Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. Vol. 30. P. 487–506.

1967. Yangyi K. Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States. From the perspective of Office of International Students. *College Student Journal*. 2009. Vol. 43(4). P. 1020–1036.

1968. Yao C. Sense of belonging in international students : Making the case against integration to US institutions of higher education. *Comparative and International Higher Education*. 2015. Vol. 7. P. 6–10.

1969. Ye J. Acculturative stress and use of the Internet among East Asian international students in the United States. *CyberPsychology and Behavior*. 2005. Vol. 8(2). P. 154–161.

1970. Yeh C., Inose M. International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*. 2003. Vol. 16(1). P. 15–28.

1971. Yen J., Stevens P. Taiwanese students' perspectives on their educational experiences in the United States. *International Education Journal*. 2004. Vol. 5(3). P. 294–307.

1972. Yeo H., Mendenhall R., Harwood S., Huntt M. Asian International Student and Asian American Student : Mistaken Identity and Racial Microaggressions. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9(1). P. 39–65.

1973. Yi J., Lin J., Kishimoto Y. Utilization of counseling services by international students. *Journal of Instructional Psychology*. 2003. Vol. 30. P. 333–342.

1974. Yilmaz F. Multiculturalism and multicultural education : A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3(1). P. 1–13.

1975. Ying Y.-W. Formation of cross-cultural relationships of Taiwanese international students in the United States. *Journal of Community Psychology*. 2002. Vol. 30(1). P. 45–55.

1976. Yoon E., Jepsen D. Expectations of and attitudes toward counseling : A comparison of Asian international and U.S. graduate students. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 2008. Vol. 30. P. 116–127.

1977. Yoon E., Lee R., Goh M. Acculturation, social connectedness, and subjective well-being. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2008. Vol. 14(3). P. 246–255.

1978. Young T., Schartner A. The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35(6). P. 1–16.

1979. Youth Programs Division. The Office of Citizen Exchanges. Bureau of Educational and Cultural Affairs. URL: <https://eca.state.gov/about-bureau/organizational-structure/office-citizen-exchanges> (дата звернення: 04.09.2021).

1980. Yu B., Downing K. Determinants of international students' adaptation : examining effects of integrative motivation, instrumental motivation and second language proficiency. *Educational Studies*. 2012. Vol. 38(4). P. 457–471.

1981. Yu B., Shen H. Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2012. Vol. 36(1). P. 72–82.

1982. Yuan W. Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university : a qualitative study. *Intercultural Communication Studies XX*. 2011. Vol. 1. P. 141–157.

1983. Yuksel D., Tanriverdi B. Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*. 2009. Vol. 8(2). P. 48–54.

1984. Yuning W. Chinese Exclusion Act. Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Chinese-Exclusion-Act>. (дата звернення: 02.10.2021).

1985. Zajacova A., Lynch S., Espenshade T. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46(6). P. 677–706.

1986. 1Zare P. Exploring reading strategy use and reading comprehension success among EFL learners. *World Applied Sciences Journal*. 2013. Vol. 22(11). P. 1566–1571.

1987. Zeng D. Cultural Adaptation in International Students : Risk Factors and Protective Factors. *TuftScope*. 2017. Vol. 16(11). P. 38–39.

1988. Zhai L. Studying international students : Adjustment issues and social support. *Journal of International Agricultural and Extension Education*. 2004. Vol. 11. P. 97–104.

1989. Zhang Y. An overlooked population in community college : International students' (in)validation experiences with academic advising. *Community College Review*. 2016. Vol. 44(2). P. 153–170.

1990. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States : A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. P. 139–162.

1991. Zhang Y. Intercultural communication competence : Advising international students in a Texas community college. *NACADA Journal*. 2015. Vol. 35(2). P. 48–59.

1992. Zhao A., Guo Y., Dynia J. Foreign language reading anxiety : Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*. 2013. Vol. 97(3). P. 764–778.

1993. Zhao Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*. 2008. Vol. 33(1). P. 63–75.

1994. Zhao C. M., Kuh G. D., Carini R. M. A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *Journal of Higher Education*. 2005. Vol. 76(2). P. 209–231.

1995. Zhang Y., Mi Y. Another look at the language difficulties of international students. *Journal of Studies in International Education*. 2010. Vol. 14. P. 371–388.

1996. Zhen L. Chinese International Students Attending American Universities : How Can We Help You? A Qualitative Study on Chinese International Students'

Acculturation Experiences. Master's thesis. Provo: Brigham Young University, 2016. 85 p.

1997. Zhen L., Heath M., Jackson A., Allen G. Acculturation experiences of Chinese international students who attend American universities. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. № 48(1). P. 11–21.

1998. Zheng X., Berry J. Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*. 1991. Vol. 26. P. 451–470.

1999. Zhengying Q. Experiences, challenges, and supports during studying and sojourning in Canada : the case of Chinese international students. Master's thesis. Toronto: Ryerson University, 2017. 89 p.

2000. Zhou Y., Frey C., Bang H. Understanding of international graduate students' academic adaptation to a U. S. graduate school. *International Education*. 2011. Vol. 41(1). P. 76–94.

2001. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29(3). P. 663–676.

2002. Zimmermann S. Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*. 1995. Vol. 44(4). P. 321–335.

2003. Zinonos N. Prospects of Using the Augmented Reality for Training Foreign Students at the Preparatory Departments of Universities in Ukraine. *Augmented Reality in Education : Proceedings of the 1st International Workshop (AREdu 2018)*. (Kryvyi Rih, October 2, 2018). Kryvyi Rih, 2018. P. 87–92.

2004. Ziółkowski M. Nabywanie kompetencji kulturowej. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe* / In T. Kostyrko, A. Szpociński (Eds.). Warszawa, 1989. S. 20.

2005. Zujo A. Global Acculturation : A Mixed Methods Study of the Socio-Cultural Implications of Social Media Platforms Focusing on Facebook and Instagram. Dissertation thesis. Aalborg: Aalborg University, 2020. 76 p.