

В. В. Краснощёков

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого**2024**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

Высшая школа международных образовательных программ

В. В. Краснощёков

**АДАПТАЦИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
И ПРАКТИКИ ФОРМАЛЬНОГО
И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2024

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор, начальник сектора
информационного анализа экспертно-аналитического управления
секретариата Совета Межпарламентской ассамблеи СНГ А. И. Сурыгин
Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления
образованием и кадрового менеджмента Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена С. Ю. Трапицын
Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка № 3
Института русского языка Российского университета дружбы народов
имени Патриса Лумумбы Н. В. Поморцева

Краснощёков В. В. Адаптация иностранных студентов: теоретические подходы и практики формального и неформального образования : монография / В. В. Краснощёков. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. — 122 с.

Предлагаемая монография представляет собой всестороннее исследование феномена адаптации иностранных студентов в вузах Российской Федерации. В соответствии с задачами федерального проекта «Экспорт образования», отражающими тенденции интернационализации высшей школы, планируется резкое увеличение числа иностранных обучающихся российских университетов. Соответственно, особое значение приобретает деятельность вузов по созданию условий для их обучения, в том числе и в первую очередь по поддержке адаптации иностранных студентов. Целью настоящей монографии является построение инновационной модели поддержки адаптации, основанной на современных подходах к пониманию этого процесса, его результата и характеристик.

Монография состоит из двух частей. В первой части анализируются основные подходы, определения и существующие классификации адаптации с акцентом на адаптацию иностранных студентов. Проводится анализ внешних и внутренних факторов, влияющих на протекание процессов адаптации, рассматриваются барьеры, способы измерения и механизмы поддержки адаптации иностранных студентов. Особое внимание уделено межкультурным и коммуникативным аспектам адаптации. Во второй части подробно описана инновационная модель адаптации иностранных студентов, построенная и апробируемая в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Основой модели, опирающейся на принципы самоуправления и саморазвития, является система привлечения к поддержке адаптации иностранных студентов, как российских, так и самих иностранных студентов, в рамках волонтерского тьюторского движения. Образовательные компоненты системы характеризуются сочетанием методов формального, неформального и информального образования. Материалы ко второй части монографии частично предоставлены автору Т. И. Коваленко и П. С. Неделко.

Монография будет полезна преподавателям и работникам международных структур российских университетов, магистрантам, аспирантам и научным сотрудникам, занимающимся проблемами международного образования.

Печатается по решению

Совета по издательской деятельности Ученого совета
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

PETER THE GREAT ST. PETERSBURG
POLYTECHNIC UNIVERSITY

Higher School of international educational programs

V. V. Krasnoshchekov

ADAPTATION OF FOREIGN
STUDENTS: THEORETICAL
APPROACHES
AND PRACTICES OF FORMAL
AND NON-FORMAL EDUCATION

Monograph



POLYTECH PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg

2024

Reviewers:

Doctor of Sciences in Education, Professor, Head of Information
Analysis Sector of Expert-Analytical Department of the Secretariat Council
of CIS Interparliamentary Assembly *A. I. Surygin*

Doctor of Sciences in Education, Professor, Head of Department
of Education Management and Personnel Management
of Herzen State Pedagogical University of Russia *S. Y. Trapitsyn*

Doctor of Sciences in Education, docent, Head of Department
of Russian Language № 3 of Russian Language Institute of Peoples' Friendship
University of Russia named after Patrice Lumumba *N. V. Pomortseva*

Krasnoshchekov V. V. Adaptation of foreign students: theoretical approaches and practices of formal and non-formal education : monograph. – 2-nd edition corrected and expanded. – SPb. : POLYTECH-PRESS, 2024. – 122 c.

The proposed monograph is a comprehensive study of the phenomenon of adaptation of foreign students in the universities of the Russian Federation. In accordance with the objectives of the federal project "Export of Education", which reflect the trends in the internationalization of higher education, a sharp increase in the number of foreign students of Russian universities is planned. Accordingly, the activities of universities to create conditions for their education, including, and first, to support the adaptation of foreign students, are of particular importance. The purpose of this monograph is to build an innovative adaptation support model based on modern approaches to understanding this process, and its results and characteristics.

The monograph consists of two parts. The first part analyzes the main approaches, definitions and existing classifications of adaptation with an emphasis on the adaptation of foreign students. Author carries out the analysis of external and internal factors influencing the course of adaptation processes, together with barriers, methods of measurement and mechanisms for supporting the adaptation of foreign students. Author pays particular attention to the intercultural and communicative aspects of adaptation. The second part describes in detail the innovative model of adaptation of foreign students, built and tested at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The essence of the model, based on the principles of self-government and self-development, is the system of attracting both Russian and foreign students to support the adaptation of foreign students within the framework of the volunteer tutor movement. The educational components of the system are the combination of formal, non-formal and informal education methods. T.I. Kovalenko and P.S. Nedelko partially provided the author with the materials for the cases of the second part of the monograph.

The monograph will be useful to teachers and employees of international structures of Russian universities, undergraduates, graduate students and researchers involved in the problems of international education.

Printed by the Publishing Council
of the Peter the Great St. Petersburg polytechnic university Academic Council.

ISBN 978-5-7422-8592-2
doi:10.18720/SPBPU/2/id24-137

© Krasnoshchekov V. V., 2024
© Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	7
1. Основные подходы к адаптации иностранных студентов в российских вузах	12
1.1. Определение и виды адаптации	12
1.2. Факторы, влияющие на течение адаптационных процессов	15
1.2.1. Внешние факторы, влияющие на течение адаптационных процессов	16
1.2.2. Внутренние факторы, влияющие на течение адаптационных процессов	22
1.3. Барьеры, измерение и механизмы поддержки адаптации иностраннх студентов в вузе	29
1.3.1. Барьеры адаптации	30
1.3.2. Измерение адаптации	33
1.3.3. Поддержка адаптации	36
2. Возможности неформального образования для поддержки адаптации иностранных студентов: опыт спбпу	43
2.1. Интернационализация высшего образования как драйвер совершенствования моделей поддержки адаптации иностраннх студентов	43
2.2. Входящая мобильность как направление интернационализации вуза	46
2.3. Проблемы и риски языковой подготовки тьюторов иностраннх студентов	50
2.4. Основные характеристики инновационной модели поддержки адаптации иностраннх студентов	53
2.5. Неформальное и информальное образование в системе тьюторского участия в реализации модели поддержки адаптации иностраннх студентов	60
2.6. Школа тьюторов: цели, задачи, структура учебного плана	64

2.7. Содержание учебной и внеучебной работы	
школы тьюторов	68
2.7.1. Ориентационный семинар	70
2.7.2. Методические семинары и практические занятия.....	73
2.7.3. Итоговый семинар	82
Заключение.....	85
Библиографический список	87

ВВЕДЕНИЕ

С древнейших времен когнитивные и экономические потребности людей подтолкнули развитие путешествий и международной торговли. Стали осознаваться как межкультурные различия, так и необходимость приспособления к новой обстановке в целях выживания и обеспечения безопасного существования. Так было положено начало практическому, а затем и научному изучению процесса адаптации к иной культуре. За скобками нашего рассмотрения остаются военные походы, ввиду очевидно иного целеполагания. В духе идеологии европоцентризма следующим этапом оживления интереса к проблемам адаптации считается распространенная со Средних веков практика обучения студентов в зарубежных университетах.

Однако, число участников и путешествий, и международной торговли, и международного образования было относительно невелико, поэтому проблема адаптации не вызывала большого общественного интереса. Когда в конце XIX века началась массовая миграция разных слоёв населения из Европы за океан, проблемы адаптации стали весьма актуальными. Цели изучения адаптации и поиск способов ее поддержки были двоякими. С одной стороны, распространяющиеся идеи гуманизма, способствовали усилиям по оказанию помощи мигрантам, с другой стороны, массовые случаи дезадаптации и неуправляемого поведения мигрантов представляли ощутимую угрозу для общественного уклада принимающих государств. Эти причины привели к развитию исследований как уровней адаптации (терпимости, аккомодации), так и формированию концепций последовательной аккультурации и ассимиляции как конечной цели адаптационного процесса [1].

адаптацией вынужденных и трудовых мигрантов и адаптацией студентов — временных, или академических мигрантов. Разумеется, различие в целеполагании мигрантов не могло не сказаться на различиях в протекании адаптационных процессов.

Согласно теории социально-психологической адаптации иностранных студентов, сформировавшейся в 1970-е — 1990 годы, быстрое овладение языком страны временного проживания считалось одним из главных условий успешности протекания адаптационных процессов, поддерживаемых интенсивной коммуникацией с представителями иных культур [8]. Некоторые авторы, исследующие небольшие культурные сообщества в иноязычном окружении, продолжают следовать выстроенной в XX века схеме поддержки адаптации [9, 10, 11]. В основном, работы, опирающиеся на U-образную схему адаптации и развивающие ее, принадлежат исследователям из КНР, которая несколько позже других стран включилась в интернационализационные процессы в образовании. Однако в связи с глобализацией мировые миграционные потоки получили новый прирост, что привело к возникновению существенных по численности однородных языковых сообществ, внутри которых коммуникация осуществляется на родном языке [12]. Соответственно, идеи транснационализма и групповой интеграции не могли не затронуть жизнь академического сообщества [13], преимущественно, вследствие увеличения численности китайских студентов. Согласно исследованиям нашего столетия, поддержка адаптации китайских студентов оказывается эффективной в случае подключения к ней представителей китайской культуры с коммуникацией на китайском языке [14, 15]. Это только один из примеров, обосновывающих необходимость продолжения исследования теоретических основ адаптации студенчества и совершенствования связанных с ними адаптационных практик.

В целом отмечается, что, несмотря на огромный массив теоретических исследований и накопленный экспериментальный материал, целостная концепция адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах отсутствует [16]. Мы надеемся, что настоящее исследование положит начало региональным кейсам,

Выдающийся вклад в исследование механизмов адаптации внес канадский антрополог финского происхождения К. Оберг [2]. В 1954 г. он ввел в научный оборот понятие культурного шока, что породило U-образную модель адаптационного процесса: хорошо (энтузиазм) — хуже — плохо (культурный шок) — лучше — хорошо (достижение адаптации). Эта модель трансформировалась далее в W-образную с учетом реадаптации и обратного культурного шока при возвращении мигранта на родину. Обе модели в настоящее время являются классикой теории адаптации, причём не только в межкультурном аспекте, и подробно описаны в любом университетском учебнике по психологии.

Получившие распространение с середины XX века идеи культурного своеобразия (Cultural Diversity) [3] привели исследователей к необходимости замены понимания адаптации как ассимиляции. Во главу угла была поставлена концепция групповой интеграции, основой которой является положение о сосуществовании несхожих культур в рамках одного общества [4]. В то же время начавшаяся в 1990-е годы и постоянно усиливающаяся тенденция к нестабильности мировых экономических и политических процессов привела к новым миграционным волнам, поначалу преимущественно из стран Восточной Европы и Центральной Азии, а, соответственно, к возрастанию интереса к проблемам адаптации трудовых и вынужденных мигрантов [5, 6]. В последние годы в связи с новыми миграционными рисками, исходящими от стран с низким доходом на душу населения, вынужденная миграция все чаще объясняется глобальными климатическими изменениями на планете, главным образом, в Африке. Соответственно, в этом направлении сместился и вектор исследования проблем адаптации [7].

Развитие международного образования, которое стало оформляться в современном понимании этого термина с начала 1970-х годов, привело к все возрастающему числу международных студентов, первоначально в ведущих университетах мира, а затем и повсеместно. Тенденция глобализации мировых процессов нашла свое отражение в феномене интернационализации образования. Соответственно, стало приходиться осмысление различий между

которые внесут определенный вклад в формирование такой концепции.

Современные исследования проблем адаптации иностранных студентов невозможны также без обращения к общим вопросам адаптации, вопросам профессиональной адаптации, адаптации студентов (школьников), адаптации лиц с ограниченными возможностями. По мере необходимости сведения из соответствующих работ будут привлекаться в настоящем исследовании с соответствующим цитированием.

Следует обратить внимание на особенности работы автора с источниками по проблемам адаптации иностранных студентов в российских вузах. Адаптация иностранных студентов была и остается «излюбленной» темой педагогических, психологических, социологических, других смежных и междисциплинарных исследований.

Поисковый запрос «Адаптация иностранных студентов» дает 489 000 ссылок, если исключить сайты вузов и т.п., оставив в запросе только исследования, получаем 227 000 ссылок. По запросу «Adaptation <of> foreign students» можно познакомиться с 108 000 000 источников. Понятие «foreign students» мало используется за рубежом, поэтому сюда включаются работы русскоязычных авторов в зарубежных источниках, переводы и ссылки, которые искусственный интеллект классифицировал как эквивалент понятия «international students». Если задать «Adaptation <of> international students», то получаем уже 173 000 000 ссылок. Оставляя только исследования по проблеме «Adaptation <of> international students», «сужаем» поисковое поле до 30 700 000 ссылок.

Ясно, что такой массив информации невозможно охватить, даже трудясь большим коллективом несколько лет. Поэтому, во-первых, использовались только наиболее «свежие», не более, чем 10-летней давности исследования, для известных или принципиально важных работ, естественно, были сделаны исключения. Во-вторых, ссылки давались либо на существенно важные для сути настоящей монографии источники, либо на характерные в большом ряду исследования, снабженные тогда разъяснением «например». При всем

уважении к деятельности большинства вузов в сфере адаптации иностранных студентов автор не мог отразить ее во всей полноте и многообразии, чтобы не превращать монографию в перечисление источников. Прежде всего, монография создана для удобства читателей, которые без труда могут продолжить знакомство с адаптационной проблематикой самостоятельно, опираясь на заданные реперные точки.

1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

1.1. Определение и виды адаптации

Под адаптацией обычно понимают как процесс активного приспособления индивида к условиям среды, так и результат этого процесса [17]. Адаптация как результат характеризуется адаптированностью, степень которой можно оценить (измерить). Источники разделяются по степени дифференцирования понятий «адаптация» и «адаптированность». При одновременном анализе процесса и результата можно говорить о бинарном характере понятия адаптации, которое именно в этом смысле явно или неявно используется в большинстве источников [18]. В нашем исследовании, преимущественно, будет рассматриваться первая из трактовок адаптации, а именно, процесс адаптации, поскольку это переходное состояние личности характерно для объекта исследования — иностранных обучающихся, впервые оказавшихся в российской академической среде.

В этом ключе понимал адаптацию З.Фрейд как процесс установления гомеостатического равновесия между личностью и требованиями внешнего окружения [19]. Среди более современных, но неотягощенных излишней детализацией, трактовок можно назвать определение адаптации А.А. Реана как активного самоизменения личности в соответствии с требованиями ситуации [20]. Как бы то ни было, признание многими исследователями факта отсутствия единого определения адаптации [21] позволит избежать в настоящей работе глубокого погружения в обширный и дискуссионный дискурс, сложившийся вокруг самого определения адаптационного процесса.

Не менее дискуссионным является вопрос о классификации, или о видах адаптации. С наиболее общей точки зрения выделяют **биолого-физиологическую** (биофизиологическую, биологическую, физиологическую, нервно-психическую) и **социально-психологическую** адаптацию. Авторы большинства исследований по психологии и педагогике стремятся максимально дистанцироваться от медицинских аспектов адаптации, хотя в соответствии с концепцией **комплексной** адаптации, поддерживаемой в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ), оба основных компонента процесса адаптации находятся в тесной связи [22].

Если вопросы биолого-физиологической адаптации студентов поднимаются, преимущественно, исследователями из спортивных, медицинских и других профильных вузов [23], то проблемы социально-психологической адаптации привлекают внимание широкого круга психологов, социологов, педагогов, филологов и других специалистов сферы гуманитарного знания. Это указывает, с одной стороны, на комплексный характер самих процессов социально-психологической адаптации, а, с другой стороны, на множественность и противоречивость подходов к анализу этих процессов. Зарубежные подходы к самому понятию адаптации подробно проанализированы в работе [24], в которой представлен широкий спектр направлений психологии от бихевиоризма до феноменологической теории.

Прежде всего, некоторые исследователи настаивают на разделении социальных и психологических компонентов адаптации, называя их существенно различными [25]. Такая позиция имеет полное право на существование, поскольку можно разделить и факторы, влияющие на течение адаптационных процессов, и механизмы поддержки адаптации на условно социальные и условно психологические. Действительно, к социальным аспектам, преимущественно, относят факторы и феномены, связанные с усвоением иной культуры, рассматриваемые с точки зрения социальной психологии, в частности, этнопсихологии, а к собственно психологическим — способность и готовность к такому усвоению и механизмы формирования готовности, рассматриваемые с точки

зрения психологии личности и акмеологии [26]. Большинство же исследователей, вольно или невольно опирающихся на комплексный подход к научному познанию фон Берталанфи [27], предпочитает говорить о социокультурной адаптации, принимая во внимание тесную связь социальных и психологических аспектов адаптации, а также оценочных процедур [28].

В русле социально-психологической адаптации также выделяют следующие компоненты [29]:

- социально-культурная (социокультурная, социально-средовая) адаптация;
- социально-коммуникативная (в том числе языковая) адаптация;
- социально-бытовая (в том числе экономическая, региональная) адаптация;
- учебно-профессиональная (в том числе профессиональная, академическая) адаптация.

Это разделение принимается далеко не всеми исследователями. Во-первых, многие настаивают на обособлении именно психологических аспектов адаптации, о чём упоминалось выше. Во-вторых, существует трудно разграничиваемая связь между представленными компонентами, например, между средовой и региональной адаптацией. Строго говоря, с позиции теории множеств, речь идет о различных вариациях разбиений, покрытий (классификаций) частично пересекающихся подмножеств. Чисто теоретически, можно было бы попытаться создать единое покрытие (классификацию), но сложность и детализированность такого описания полностью исключило бы возможность понимания сути феномена адаптации. Во-третьих, учебно-профессиональная адаптация часто рассматривается как часть социокультурной. Действительно, можно говорить об учебном, профессиональном, или учебно-профессиональном взаимодействии в рамках социальной психологии. Кроме того, термин «академический» является относительно новым для отечественной педагогической традиции, в которой принято говорить об учебной адаптации, чаще об адаптации к учебной деятельности, адаптации к учебному процессу,

организационно-учебной адаптации, педагогической адаптации, социально-педагогической адаптации, дидактической адаптации, учебно-дидактической адаптации и т. п. В настоящем исследовании, связанном с международным контентом, автор будет часто обращаться к анализу академических компонентов адаптационных процессов.

Резюмируя обзор видов адаптации, можно отметить, что несмотря на приверженность автора идее о комплексном характере адаптации, разработка методов оценки комплексных явлений всегда является задачей на порядок более сложной, чем их покомпонентный анализ. В настоящее время разрабатываются лишь подходы к увязке медицинских и академических компонентов адаптации иностранных студентов [30, 31]. Эта связь закономерна, поскольку адаптация в сфере умственной деятельности, к которой относится учение, неизбежно затрагивает проблемы возможного ухудшения здоровья [32]. Очевидно, что для проведения экспериментов, связанных с медициной, требуется наличие специальной экспериментальной базы, в отличие от социально-психологических опросов. Поэтому полноценное экспериментальное подтверждение феноменов комплексной адаптации с межкультурным компонентом является уделом следующего поколения исследователей.

В настоящее время в большинстве исследований по адаптации студентов, в том числе и иностранных, принято говорить о социально-психологической, или даже социокультурной адаптации. Этот подход и будет превалировать в настоящем исследовании.

1.2. Факторы, влияющие на течение адаптационных процессов

Теоретические исследования адаптации сконцентрированы на анализе ее факторов. Самым общим подходом к анализу факторов, влияющих на протекание адаптации, в том числе, иностранных студентов, является их разделение на внешние (объективные) и внутренние (субъективные) [33]. Эта классификация удобна при едином подходе к социально-психологической адаптации, которому следует автор настоящей монографии.

1.2.1. Внешние факторы, влияющие на течение адаптационных процессов

К основным внешним факторам обычно относят:

- географические (географическая дистанция, а именно, полушарные различия и различия в географической долготе и широте мест постоянной и временной локации; климат, а точнее, различия в климате родной и принимающей страны, например, сухой/влажный, холодный/умеренный/теплый/жаркий климат, выраженная/невыраженная сезонность по температуре или по влажности и т. д.);
- демографические (пол, возраст, социальное происхождение и уровень образования студента);
- этнопсихологические (культурная дистанция между родной и принимающей страной и её измерения);
- бытовые (различия в уровне жизни, условиях проживания и особенностях повседневного обихода, например, питания);
- аксиологические факторы (отношение к религии, семейным и другим ценностям, принадлежность к определенному правовому полю);
- коммуникативные (лингвистические и собственно коммуникационные, причем как межкультурные, так и внутри своей культуры);
- академические (различия в педагогических системах родной и принимающей страны).

В историческом ракурсе внимание исследователей в первую очередь было сосредоточено именно на внешних факторах. Например, очевидно, что чем больше различаются географические и климатические параметры родной и принимающей стран, тем труднее проходят адаптационные процессы.

Относительно демографических факторов утверждения в настоящее время должны высказываться с определенной степенью осторожности. В связи с распространением и даже абсолютизацией в зарубежном научном дискурсе идей толерантности, можно ненамеренно, следуя представлениям об объективности научного познания, придать выводам из собственных исследований адаптации нежелательный для современного понимания всеобщего равенства оттенок. Эти выводы могут быть трактованы как нарушения,

действительные или мнимые, каких-либо интересов тех или иных меньшинств, и, соответственно, подвергнуты критике со стороны научного сообщества [34].

Особенно внимательно следует относиться к гендерным вопросам и исследованиям возрастных особенностей. Можно привести пример направления гендерных исследований в далекой от адаптации сфере экономики. Очень много научных работ затрагивают тематику сравнения заработных плат мужчин и женщин. Разумеется, для подтверждения достоверности выводов необходимо привлекать стохастические методы, в частности, метод проверки статистических гипотез. Первым шагом этого метода является выдвижение двух гипотез — нулевой и альтернативной. В качестве нулевой всегда выступает гипотеза равенства: «Заработные платы мужчин и женщин равны» (в отрасли, на предприятии, на работах с одинаковыми условиями труда, на сходных позициях и т. д. — в зависимости от направления исследования). В качестве же альтернативной, как правило, выдвигается гипотеза: «Заработная плата женщин меньше заработной платы мужчин». Не «не равна», как могли бы подумать математики, далёкие от современных гендерных теорий, а именно «меньше»! Во избежание подобных неловких ситуаций, автор старается дистанцироваться от глубокого погружения в гендерные проблемы в настоящем исследовании.

Также сложным для анализа аспектом является возраст студентов в период адаптации. С одной стороны, очевидно, что, начиная примерно с 30 лет когнитивные способности индивида падают [35], а, значит, замедляются и адаптационные процессы. Некоторые источники говорят о снижении способностей к обучению уже с 25 лет¹. Значительный опыт СПбПУ по преподаванию русского языка на краткосрочных курсах, отчасти подтверждает это положение. Присутствие возрастных студентов, которым требуется большее

¹ Гимранов Р., Мурашова А. Невролог назвал возраст, когда мозг работает лучше всего [Электронный ресурс] // Чемпионат.com. 7 февраля 2023. URL: <https://www.championat.com/lifestyle/article-4986801-na-kakoj-vozrast-prihoditsya-pik-produktivnosti-mozga-cheloveka.html> (дата обращения 29.12.2023)

внимания педагога, в «молодой» группе, как правило, приводит к снижению темпа уроков и к недовольству молодежи. Чтобы избежать обвинений в попустительстве возрастным стереотипам и эйджизму [36], уместно было бы пытаться формировать группы с учетом возрастного фактора. С другой стороны, накопленный в СПбПУ опыт работы с иностранными предмагистрантами и предаспирантами свидетельствует в пользу относительно легкого протекания у этих категорий процессов академической адаптации ввиду существенного опыта обучения в условиях университетской среды [37]. Существуют и другие исследования, которые приводят к подобным выводам, например, [38]. Таким образом, вопрос о влиянии возраста на протекание адаптационных процессов, во-первых, требует дальнейшего изучения, а, во-вторых, обусловлен действием множества разнородных факторов в условиях различных конкретных ситуаций адаптации.

Еще одним малоизученным аспектом, внешне связанным с возрастом обучающихся, является наблюдаемое различие в протекании процессов адаптации, обусловленное различием в годах их рождения [39]. Авторы цитируемого исследования не приводят убедительных научных объяснений таких различий, позволяющих отделить случаи истинной и ложной корреляции [40].

Этнопсихологические факторы долгое время были в центре внимания исследователей. Действительно, очень многие адаптационные трудности можно объяснить значительной культурной дистанцией между представителями направляющей и принимающей культур, либо сходными по смыслу феноменами. Существуют различные механизмы измерения культурной дистанции, например, основанные на типологии культурных измерений Г. Хофстеде (дистанция от власти, избегание неопределенности, маскулинность-феминность, индивидуализм-коллективизм и т. д.), или концепции культурного синдрома Г. Триандиса (простота-сложность, жесткость-рыхлость, индивидуализм-коллективизм и т. д.) и другие [41]. Важность этнопсихологических факторов подчеркивал в своих работах крупнейший исследователь феномена культурного шока в поликультурной студенческой среде С. Бочнер [8]. Однако, исследование адаптации иностранных студентов в российских вузах, выполненное в нашем

веке бразильскими авторами [42], показало большую корреляционную зависимость адаптационных процессов от внутренних факторов, нежели, чем от внешних, что, во многом определило вектор современных исследований адаптации в межкультурном контексте.

Иногда к этнопсихологическим факторам относят факторы бытовые, поскольку, например, традиционная культура питания всегда рассматривается в качестве проявления национального менталитета. Можно только посочувствовать проблемам адаптации вегана из Индии (или представителя этой субкультуры из другой страны) в «мясоедской» Испании или Монголии. Несмотря на очевидную полезность учета бытовых различий в адаптационных практиках, их современный анализ является большей частью уделом СМИ. С другой стороны, существуют и другие аспекты воздействия бытовых факторов, не связанные непосредственно с этнопсихологией, которые следует принимать во внимание. Зачастую именно бытовые факторы, например, некомфортные условия проживания иностранных студентов в общежитиях российских вузов, называются в числе решающих при прерывании обучения (до 30 % случаев отчислений). Поэтому не следует преуменьшать значимость бытовых, равно как и других внеучебных факторов при анализе адаптации студенчества.

Региональные факторы адаптации занимают пограничное место между факторами этнопсихологическими и бытовыми. Разумеется, в такой обширной, полиэтнической и мультиконфессиональной стране как Российская Федерация, невозможно не принимать во внимание региональную специфику при построении адекватных моделей поддержки адаптации иностранцев. Внимание к региональным компонентам повысилось в связи с нарастанием трудовой миграции [43, 44], но большое количество работ связано и с анализом влияния регионального компонента на адаптацию иностранных студентов, например, [45, 46]. Из зарубежных исследований можно назвать, преимущественно, немногочисленные работы китайских авторов [47], посвященные проблемам студенческой адаптации в Гонконге и Макао, которые долгое время развивались обособленно от материкового Китая, испытывая большее влияние Западной цивилизации. Следует отметить, что китайский научно-педагогический дискурс

аккуратно обходит этнические вопросы, поскольку формирование общекитайской (ханьской) идентичности пока является до некоторой степени болевой точкой идеологической сферы КНР.

В настоящее время идет активный процесс вычленения и обособления аксиологических (социально-аксиологических) факторов адаптации [48]. Значение адаптации ценностных ориентаций мигрантов к преобладающим общественным ценностным ориентациям принимающего общества все более и более высоко оценивается исследователями [49]. При этом вектор исследовательского интереса смещён в настоящее время в сторону религиозных ценностей. В рамках концепции культурного своеобразия приверженность той или иной религии считается одним из аспектов этнической культуры, который оказывает существенное влияние, в том числе и на учебное общение и адаптацию студентов [50]. Например, М. Н. Куновски и Н. В. Новоселова отмечают сильную зависимость этикетных принципов иранских студентов от их религиозных ценностей [51]. Именно религия является духовной опорой иранских студентов, и этот аспект необходимо учитывать при осуществлении поддержки адаптации этих студентов.

Особую актуальность аксиологические (религиозные) факторы приобрели с конца 2010-х годов в связи с миграционными волнами в Европе, поскольку большинство мигрантов принадлежат обществам, ориентированным на ислам [52]. В российских вузах подобные проблемы пока рассматриваются как относительно второстепенные ввиду сохранения влияния атеистической идеологии, общей для народов бывшего Советского Союза.

Коммуникативным факторам адаптации всегда придавалось большое значение [53]. В основном это связано с ведущей ролью языка в постижении иной культуры, соответственно значительная часть исследований по адаптации находится именно в филологическом сегменте [54]. В то же время во многих работах не проводится разделение факторов адаптации на внешние и внутренние, они совместно исследуются в коммуникативном аспекте [55], что подчеркивает их глубокую взаимосвязь. Внешние коммуникативные факторы разделяются на лингвистические (степень близости языков направляющего и принимающего окружения в различных аспектах)

и коммуникационные (принятая в обществе частота и глубина контактов, преобладающие коммуникативные стили, невербальные способы коммуникации [56, 57, 58]).

Рассматривая адаптацию иностранных студентов, невозможно обойти вниманием академические факторы адаптации. Они привлекают внимание как отечественных [59, 60], так и зарубежных исследователей [61, 62]. Причем наблюдаются существенные различия в академических системах даже достаточно близких, на первый взгляд, культур [63]. Возможно, это связано с известным феноменом консервативности образовательных систем, их приверженности традициям [64]. Под академической адаптацией А. И. Сурыгин [65], а за ним и многочисленные последователи, понимают приспособление иностранных обучающихся к организации учебного процесса в российских университетах, непривычным формам текущего и промежуточного контроля к новым формам и методикам и обучения, нехарактерным для родной культуры педагогическим стилям. Кроме того, не следует забывать, что даже в условиях родной культуры первокурсники испытывают своего рода культурный шок, приступая к обучению в вузе. Разумеется, это справедливо и для иностранных обучающихся подготовительного этапа, за исключением предмагистрантов и предаспирантов, которые уже имеют опыт университетской подготовки.

Можно привести только несколько примеров, которые будут раскрыты и проанализированы в последующих кейсовых исследованиях. Студенты из Китайской Народной Республики не привыкли к интерактивным занятиям, не могут сразу реагировать на вопросы преподавателя, поскольку персональная коммуникация ученика и педагога в китайской школе сведена к минимуму, все построено на опосредованной коммуникации через тексты учебника [66]. Студенты из стран Африки южнее Сахары испытывают большие затруднения с темпами изложения материала даже на подготовительном этапе. В африканских школах материал доводится до учеников небольшими дозами, даётся достаточно много времени для осмысления каждого нового термина или приема. Неудивительно, что, например, в программу средней школы по математике,

включены только наиболее простые примеры, не требующие громоздких преобразований. Студентам из Латинской Америки не хватает на занятиях в российском университете эмоциональной составляющей, они привыкли к менее формализованному общению даже при изучении точных наук. Напротив, студенты из Соединенных Штатов Америки считают преподавателей русского языка «motherlike», разделяя, таким образом, учебное и персональное общение в духе следования традициям академической свободы. Кроме того, американцы не готовы к коллективному обсуждению личной учебной успешности, например, результатов тестов или экзаменов [67]. Даже эти простые примеры показывают, что иностранные студенты, несомненно, нуждаются в организации поддержки академических компонентов социокультурной адаптации.

1.2.2. Внутренние факторы, влияющие на течение адаптационных процессов

К основным внутренним факторам обычно относят такие, как:

- целеполагание и характер мотивации студентов;
- ценностные ориентации;
- характеристики и качества личности студента;
- коммуникативная компетентность;
- межкультурная компетентность.

Главным среди внутренних факторов успешной адаптации следует признать сильную мотивацию [68, 69], обусловленную осознанным целеполаганием [70, 71]. При этом в исследованиях подчеркивается позитивное влияние на адаптацию именно внутренней мотивации, а также сильное негативное влияние демотивации. Дополнением, либо следствием устойчивой мотивации является сформированная готовность к адаптации [72]. Хорошим примером из опыта СПбПУ является изучение адаптации иностранных предмагистрантов и преаспирантов. Эти категории обучающихся имеют обычно четко осознаваемые цели, определенные ими на основании, как правило, самостоятельно принятого решения о продолжении высшего образования путем освоения очередной его ступени. Понимание возможности преодоления предстоящих трудностей обучения,

сопряженного с необходимостью вести научную работу, четкое представление о востребованности получаемых компетенций в успешной профессиональной деятельности создает у предмагистрантов и предаспирантов сильную мотивацию к учению и способствует формированию высокого уровня готовности к адаптации [73].

Другим важнейшим фактором адаптации, тесно связанным с двумя упомянутыми, в настоящее время считается **направленность личности на развитие** [74]. Направленность на творческое профессиональное развитие в качестве основы для успешной адаптации вытекает из идеи С. Л. Рубинштейна об активной и пассивной жизненных стратегиях, которые привели Л. М. Митину к созданию системного личностно-развивающего подхода в психологии личности [75]. В рамках этого подхода именно активная адаптация рассматривается в качестве «подлинной» (прогрессивной), а пассивная именуется регрессивной, конформной, приспособлением [76]. Таким образом, в современном дискурсе понятие успешной адаптации оказалась тесно связанным с концепциями саморазвития [77, 78]. В аспекте творческого саморазвития проявляется такое ценное качество личности как ее адаптивность, выраженность которого способствует достижению целей обоих взаимосвязанных процессов — и адаптации и развития личности, причем как в сфере межличностных отношений, так и в сфере профессиональной деятельности [79]. Таким образом, феномен адаптации находится на стыке предметных областей различных ветвей психологии, что объясняется и сложной, многокомпонентной структурой, и синтетичностью этого феномена.

Относительно терминальных ценностей как фактора адаптации студентов, можно отметить, что высоко адаптированные студенты преимущественно ориентируются на такие ценности как «Познание» и «Здоровье» [80]. В целом же зависимость адаптации студентов от терминальных ценностей сходна с зависимостью адаптации от ценностного типа личности, и исследования этого плана достаточно редки. Основным вектором исследований является, напротив, изучение трансформации ценностных ориентаций в процессе адаптации студентов к процессу обучения [81, 82].

Несмотря на различия в подходах, обусловленные принадлежностью к разным сегментам психологической науки, результаты исследований зависимости адаптации студентов от инструментальных ценностей практически сливаются с результатами исследований зависимости адаптации от определенных качеств личности, способствующих, либо препятствующих успешному протеканию адаптационных процессов.

Среди качеств личности студента, способствующих успешному протеканию адаптационных процессов и повышающих скорость их протекания, обычно называют **целеустремленность, общительность, эмоциональную стабильность (устойчивость), добросовестность, ответственность, смелость, самоэффективность, оптимизм** [83].

Обладающая этими качествами личность имеет **высокий адаптационный потенциал** [84], который определяет и возможности адаптации, и характер протекания адаптационных процессов. Компонентом адаптационного потенциала является также и упомянутая выше готовность личности к адаптации. Исследования адаптационного потенциала студентов важны не только для поиска оптимальных форм поддержки их адаптации, но и для оценки возможностей успешной профессиональной деятельности после выпуска [85].

Более общим понятием, интегрирующим ключевые факторы адаптации, является (положительный) **психологический капитал** личности (социально-психологический капитал личности) [86]. Существуют теории, относящие к психологическому капиталу все те перечисленные выше позитивные качества личности, которые способствуют успешному протеканию адаптационных процессов [87], в том числе и применительно к адаптации студентов вузов [88]. Таким образом, и адаптационный потенциал личности можно рассматривать как одно из измерений ее психологического капитала.

Среди качеств личности студента, препятствующих успешному протеканию адаптационных процессов и замедляющих скорость их протекания, обычно отмечается: **высокая тревожность, ожидание трудностей, эмоциональная неустойчивость, уступчивость, скромность, робость, застенчивость, нерешительность, неуверенность в себе, излишняя добросовестность, склонность к деструктивному самоанализу**

и пессимистичному восприятию действительности, заниженная самооценка [89, 90]. Про студентов, демонстрирующих подобные качества, говорят, что они имеют низкий адаптационный потенциал и обладают низким уровнем развитости психологического капитала.

Важнейшей для успешной адаптации личностной характеристикой является **коммуникативная компетентность**, основу которой составляют коммуникативные умения и навыки общения [91]. Коммуникативная компетентность важна для успешной социально-психологической адаптации личности вне зависимости от наличия или отсутствия межкультурного аспекта.

Под коммуникативной компетентностью разные авторы понимают [92] способность и готовность вступать в продуктивные контакты; способность достигать поставленные цели посредством коммуникации; опыт межличностного и группового общения; качества, способствующие успешности протекания процесса общения, например, перцептивные способности (способности понимать других), рефлексивные способности, волевые качества, интеракционные умения (умения самопрезентации и ориентации на собеседника) и т. д. Также можно назвать непродуктивные для успешной адаптации стили деятельности и коммуникативные стили, к которым относятся отсутствие способностей и потребностей в общении, предпочтение индивидуального стиля учебной деятельности и т. п.

В ряде исследований, например, в [93], показано наличие стабильной связи между коммуникативной компетентностью и **эмоциональным интеллектом** [94], который охватывает способности личности к пониманию мотивов и устремлений других и к управлению своими эмоциями. Соответственно, многие авторы рассматривают эмоциональный интеллект как фактор адаптации [95], в том числе и в межкультурном контексте [96].

Недостаточные способности к установлению или поддержанию коммуникации могут при определенных условиях привести к сверхадаптации. Этот феномен, который заключается в некритическом принятии главенствующих в коллективе, сообществе, обществе установок, иногда относят к формам девиантного поведения. В зависимости от личного темперамента он выражается либо

в пассивности, либо в излишней пассионарности. Сверхадаптация обычно распространена в закрытых, жестко регламентированных сообществах, таких, как силовые структуры [97] или армия [98], а также обществах со строгими нормами поведения, например, в Японии [99]. Ясно, что творческое развитие личности как основа адаптационных процессов в случае сверхадаптации исключается.

Наконец, **межкультурная компетентность** играет ведущую роль в адаптации иностранных студентов. В структуре межкультурной компетентности можно выделить три компонента: когнитивный, процессуальный (коммуникативный, поведенческий, ценностный) и субъектный (мотивационный, эмоциональный) [100]. В каждом из компонентов в свою очередь различают сходные по аспектам знания, умения, навыки (опыт), способности и готовности [101]. В работе [102] представлена интегративная модель межкультурной компетентности, основанная на анализе 14 частных моделей отечественных и зарубежных авторов, а также представлены способы измерения межкультурной компетентности.

В работах Н. М. Романенко и ее соавторов сделан акцент на формировании межкультурной компетентности в поликультурной среде интернационализированных университетов [103], а также показано, что поликультурность была присуща лучшим университетам со времен средневековья [104]. Это значит, что традиционные дихотомические модели адаптации к инокультурной среде должны быть скорректированы с учетом поликультурности среды принимающего университета.

В работе [105] показана особая роль в успешной адаптации **межкультурной стабильности**, которая представляет собой проявление эмоциональной устойчивости личности при межкультурных контактах. В работе [106] вводится понятие **межкультурной толерантности**, под которой понимается психическое свойство личности, проявляющееся в межкультурном взаимодействии индивидов. Межкультурную толерантность можно считать некоторым аналогом межкультурной стабильности при акцентировке на поведенческие аспекты участников межкультурных контактов.

Не отрицая важности знаний о стране временного пребывания и ее культуре, исследователи подчеркивают особое значение

межкультурной коммуникации, т.е. коммуникационных и лингвистических (языковых) аспектов в успешной адаптации [107]. Базовым является положение о том, что частота и глубина позитивных межкультурных контактов является решающим фактором успешной адаптации иностранцев в целом и иностранных студентов, в частности [108, 109]. Положительный опыт межкультурной коммуникации лежит в основании готовности иностранного студента к адаптации в иноязычной среде [110]. Другой стороной того же коммуникативного фактора является наличие широкого круга общения индивида в принимающей среде. Дискуссионным является вопрос об оптимальном для адаптации соотношении долей контактов с соотечественниками и с представителями принимающей культуры.

В этом аспекте существенна взаимосвязь между межкультурной и коммуникативной компетентностью. Способности к осуществлению межкультурной коммуникации исследователи, преимущественно зарубежные, связывают с **межкультурной чувствительностью** [111], способы развития которой будут рассмотрены ниже. Отечественные исследователи рассматривают межкультурную чувствительность как эмоциональный компонент межкультурной компетентности [112], наряду с межкультурным сознанием (когнитивно-герменевтический компонент) и межкультурными умениями (поведенческий аспект).

Важную роль в адаптации играют положительные аттитюды по отношению к принимающей стране на фоне высокой степени этнической идентичности [113]. Без положительных аттитюдов иностранцу трудно осуществлять межкультурную коммуникацию [114], которая является основой успешной адаптации [115].

Одним из наиболее сложных в этом дискурсе является вопрос о роли **этнических стереотипов**. Традиционным является мнение об очевидности вреда этнических стереотипов и необходимости их преодоления в целях успешной адаптации [109, 116]. Причем ущерб наносят даже позитивные этнические стереотипы [117], которые лежат в основе положительных аттитюдов, рассматриваемых другими авторами в качестве важного условия успешной адаптации. Разумеется, эти положения являются отражением общей политизированности научного и медийного дискурса, сложившегося вокруг

проблемы прав меньшинств. Действительно, негативные этнические стереотипы тесно связаны с идеологией расизма и нацизма. До последнего времени в Европе главным объектом этнического остракизма были цыгане [118]. В связи с наступлением с середины 2010-х годов новой миграционной волны, градус общественной напряженности вокруг цыганского вопроса несколько снизился, «встроив» его в новые этно-конфессиональные узлы. Однако тотальная зависимость общественного сознания от парадигмы толерантности носит манипулятивный характер [119], является источником неполной и недостоверной информации, например, замалчивания фактов о преступлениях, совершаемых представителями меньшинств. Схожая ситуация дисбаланса научных и идеологических аспектов наблюдается при анализе гендерных стереотипов [120].

В то же время непрерывное воспроизведение этнических стереотипов, которое вызывает необходимость постоянной работы по их преодолению даже в таких цитаделях либеральных ценностей, каковыми являются университеты [121], говорит об их древнем происхождении и архетипическом характере. Этнические стереотипы представляют собой комплексные образования и не могут описываться простыми оценочными суждениями [122]. Позитивные этнические стереотипы на первом этапе межкультурных контактов очевидно полезны для начала межкультурной коммуникации [123, 124, 125]. При углублении коммуникации происходит расслоение этнических стереотипов, тогда первый план выходит не этническая принадлежность, а личностные характеристики участников коммуникации [126, 127, 128]. Ясно, эти рассуждения применимы и при анализе влияния этнических стереотипов на процессы адаптации.

Согласно современным воззрениям на межкультурную коммуникацию и адаптационные процессы в поликультурной среде интернационализированного вуза, преподаватели и администрация должны иметь определенные представления о различных этнических стереотипах, распространенных среди обучающихся. Без соответствующих компетенций преподаватели неизбежно будут испытывать затруднения при построении эффективного учебного процесса [129],

а представители администрации — лишены полноценной возможности управления адаптацией иностранных студентов.

В целом, отвлекаясь от идеологизированных спекулятивных рассуждений, следует отметить, что при исследовании адаптации иностранных студентов и разработке методов ее поддержки, необходимо признать наличие этнических стереотипов, учитывать их влияние на процессы адаптации и воздержаться от прямой «борьбы» с ними.

1.3. Барьеры, измерение и механизмы поддержки адаптации иностранных студентов в вузе

Практические исследования адаптации охватывают три взаимосвязанных тематических поля: барьеры адаптации, измерение адаптации и поддержка адаптации, которые имеют тесные и разнохарактерные связи с обозначенными выше факторами адаптации (рис. 1).

Все факторы, замедляющие течение адаптационных процессов, находят выражение в барьерах адаптации. В некоторых исследованиях границы между этими понятиями размыты, что, возможно отчасти и соответствует действительности.

Измерения адаптации имеют два направления. Во-первых, диагностируют факт адаптированности и определяют ее уровень. Во-вторых, проверяют выраженность личных качеств, способствующих, либо препятствующих адаптации, а также сформированность соответствующих компетенций.



Рис. 1. Тематические поля исследований адаптации

С точки зрения научного подхода, следовало бы выбирать оптимальные способы поддержки адаптации на основании анализа результатов измерений. Однако во многих практических случаях поддержка адаптации осуществляется исходя из эвристических соображений на основании имеющегося собственного, либо чужого опыта.

Поддержка адаптации направлена на снижение адаптационных барьеров. Она может осуществляться либо за счет корректировки внутренних факторов, препятствующих адаптации индивидов, поскольку внешние факторы изменить нельзя, либо за счет создания условий для успешной адаптации.

Рассмотрим составляющие практических аспектов адаптации более подробно.

1.3.1. Барьеры адаптации

Собственно, все исследователи сходятся на наличии трех групп барьеров на пути успешной адаптации иностранных студентов. Это языковой барьер, коммуникативный барьер и академический барьер [130, 131]. Главным из барьеров обычно называется языковой [132], и с этим трудно не согласиться. Действительно, именно язык выступает потенциальным индикатором отнесенности к «своим», а значит, является одной из главных причин поляризации общества по принципу «свой-чужой» [133]. В крайних случаях этот барьер становится непреодолимым, не только тормозя процессы адаптации, но и снижая уровень готовности к адаптации.

Неоднозначным считается вопрос о межкультурном барьере адаптации [134, 135]. С одной стороны, очевидно, что компонентами этого барьера являются языковые, коммуникативные и академические составляющие. Соответственно, большинство исследований межкультурных барьеров адаптации так или иначе сводится к анализу барьеров межкультурной коммуникации, например, [136, 137]. С другой стороны, ставя культуру во главе угла, многие исследователи обращаются к анализу собственно культурных (межкультурных) барьеров адаптации [138, 139]. В связи с последними волнами миграции роль собственно культурных факторов в адаптации возрастает, в том числе и в академической среде [140].

Существенные коррективы и в проявления барьеров адаптации, и в исследования этих барьеров внесли пандемийные годы COVID-19, преимущественно за счет повсеместного внедрения дистанционных и, в особенности, онлайн технологий обучения [141, 142]. Онлайн занятия обострили все компоненты межкультурных барьеров: языковые, коммуникативные и, даже, академические. Согласно данным исследования Н. С. Зимовой [143], если в 2019 г. отмечали доверительные отношения в группе 92 % иностранных респондентов, то в 2021 г. таких стало уже 62 %. Также повысился коммуникационный барьер в аспекте общения с российским сверстниками: в 2019 г. 70 % опрошенных иностранных студентов имели друзей россиян, в 2021 г. — всего 19 %. Существенным стал и академический барьер: 47 % иностранцев испытывали недостаток личных контактов с преподавателями, а 30 % не сумели получить онлайн достоверную информацию по организации учебного процесса.

В исследовании академических барьеров, проведенном при участии автора [144], показано, что студенты из Италии, Испании, Португалии, Латинской Америки испытывают определенный дискомфорт на онлайн занятиях даже по точным наукам вследствие низкой эмоциональности учебного общения. Студенты ряда стран Северной Африки, Ближнего и Среднего Востока, отчасти Китая и Латинской Америки при использовании дистанционных форм обучения склонны к академической нечестности, пропуску занятий, невыполнению домашних заданий. Студенты стран Африки южнее Сахары, Южной и Восточной Азии жаловались на трудности при решении организационных вопросов дистанционного обучения, что существенно повысило академический барьер.

По сути, научный и практический интерес могут представлять два направления исследования барьеров адаптации. Во-первых, для выбора эффективных учебных и внеучебных механизмов поддержки адаптации необходимо выявить выраженность барьеров для различных этнических групп. Во-вторых, для снижения академических барьеров, следует детализировать их компоненты, характерные для разных категорий обучающихся. Например, для слушателей подготовительных отделений большие трудности представляет адаптация

к академической среде, и этот аспект исследован достаточно хорошо [145]. В то же время для студентов постградуальных форм обучения (предмагистрантов и магистрантов, преаспирантов и аспирантов) наиболее существенной составляющей академического барьера является необходимость вовлечения в деятельность существующих научных школ, презентации результатов своих исследований в соответствии с принятыми форматами, приобщения к публикационной активности и т. п. [146, 147]. В отличие от общей задачи вовлечения студентов в исследовательскую деятельность [148, 149], при работе с иностранными предмагистрантами важна ориентация на решение насущных проблем направляющих стран и регионов [150]. В этом случае успешному преодолению адаптационного барьера способствует повышенная мотивация обучающихся к проведению научных исследований. И в направлении поиска эффективных средств поддержки адаптации в этом сегменте исследования только начинаются.

Заканчивая анализ барьеров адаптации, можно сделать несколько важных заключений относительно природы этого феномена. Прежде всего, опыт пандемии коронавируса показал относительную ценность знания о самой адаптации, а, значит, и прозрачность возможности построения «завершенной» теории адаптации иностранных студентов. Стоило существенно измениться условиям обучения, как изменилось соотношение факторов адаптации, их «весовые коэффициенты» в оптимизационных механизмах поддержки адаптации, пришли в подвижность адаптационные барьеры.

Это значит, что природные, экономические и политические трансформации не могут не сказаться на условиях, в которых протекают адаптационные процессы. Работая в течение 25 лет с американскими студентами, автор не мог не наблюдать изменений и в характере адаптационных процессов, и в достигаемом среднем уровне адаптированности студентов, которые легко было связать с изменениями климата отношений между Россией и США. Действительно, ввиду все возрастающего влияния аксиологического аспекта адаптации, политические аттитуды принимающего общества и адаптирующегося к нему студента становятся все более и более значимыми факторами

адаптации. В случае с американскими студентами адаптационные барьеры усилились, несмотря на определенное выравнивание экономического окружения 2010-х годов по сравнению с тотальным хаосом начала 1990-х, имевшим место в нашей стране. По этим же причинам невозможно в настоящее время возобновить механизмы адаптационной поддержки иностранных студентов, которые функционировали во времена Советского Союза, какими бы идеальными они не казались в ностальгической ретроспективе.

Эти рассуждения неизбежно приводят к выводу об определенной «ситуативной обусловленности» адаптационных процессов. В свою очередь, это означает необходимость постоянного исследования феномена адаптации, ее факторов и барьеров с целью построения оптимальных в определенных экономических и политических условиях механизмов поддержки.

1.3.2. Измерение адаптации

В сфере разработки и применения средств измерения адаптации (адаптированности) явный приоритет имеют зарубежные исследователи.

Как было отмечено, измерения адаптации проводятся на основании двух укрупненных подходов. Согласно первому из них, тем или иным способом оценивают достигнутый индивидом уровень адаптации, или адаптированности.

Одним из простейших способов оценки адаптированности студентов является анализ результатов их учебной успешности, например, успеваемости. Соответственно, хорошо успевающие студенты расцениваются как более адаптированные к академической среде данного вуза, чем плохо успевающие. Несмотря на отсутствие четких критериев, качественный и эвристический характер оценки, учебная успешность достаточно широко используется в качестве критерия адаптированности студентов, причем как в отечественной [151, 152], так и в зарубежной научных школах [153, 154]. Поскольку обычно анализируется только документация, полученные таким образом данные можно считать только первым приближением к оценке уровня адаптации студента.

Для более точного оценивания применяется метод персонализированных, либо анонимных опросов. Зарубежными исследователями разработано несколько сходных методик оценки уровня адаптированности, которые кратко рассмотрены ниже.

Шкала академической адаптации (AAS) [155] включает 3 подшкалы: академический образ жизни, академические достижения и академическая мотивация. Обобщенная шкала адаптации иностранных студентов GASIS (General Adaptation Scale for International Students) [21, 156] содержит 5 шкал по 4 факторам: академическая адаптация, социокультурная адаптация, психологическая адаптация и адаптация к повседневной жизни. Предлагаемые студентам вопросы выявляют либо отсутствие, либо наличие и степень выраженности известных в адаптационной практике социально-психологических и академических проблем, проистекающих от возникших барьеров. Также оценивается наличие и эффективность оказываемой поддержки адаптации – семьей, друзьями, соотечественниками, академическим окружением, академическими структурами и т. д.

Шкала самооэффективности для социокультурной адаптации (SESCAS) [157] представляет собой многомерную шкалу для оценивания трех аспектов адаптации (аффективного, поведенческого и когнитивного) в двух культурных контекстах (межгрупповом и межличностном). Уровень адаптированности определяется на основании понимания, способности, готовности и умения решать возникающие проблемы, преодолевать адаптационные барьеры.

Существуют также опросники для углубленного оценивания отдельных компонентов адаптации.

Некоторые авторы предлагают использовать для диагностики состояния удовлетворенности невербальные тесты [158]. Испытуемые складывают определенные изображения, либо выбирают цвета, которым приписываются степени удовлетворенности, либо неудовлетворенности (соответственно адаптированности или неадаптированности) на основании оценки себя и других. Невербальные тесты в отличие от вербальных выполняются быстро, и могут служить для экспресс-диагностики психического состояния.

Если в качестве оценки уровня адаптированности выбрать степень удовлетворенности студентами своей учебной работой, то можно использовать Шкалу базового самооценивания (Core Self-Evaluation Scale) [159]. В большей мере эта шкала применяется при анализе деятельности трудовых коллективов.

Для оценки положения личности в структуре малых групп (коллективов) используется социометрический тест Я. Л. Морено [160] в интерпретации И. П. Волкова [80]. Соответственно, наименее вовлеченным во внутригрупповые отношения студентам, имеющим низкий социометрический статус, приписывается низкий уровень адаптированности в условиях данного коллектива, например, академической группы [161].

Тест нервно-психической адаптации И. Н. Гурвича был разработан для выявления случаев дезадаптации индивидов, нуждающихся в срочной психологической помощи [162]. Поскольку тест опирается на установление наличия и выраженности некоторых симптомов, которые можно трактовать как препятствующие адаптации, его используют не только в психиатрии, но и в педагогике [163].

Второй подход к измерению адаптации основан на оценке личностных качеств студентов, по сути, внутренних факторов, которые ускоряют, либо замедляют адаптационные процессы.

Самым известным и до сих пор востребованным является тест Роджерса-Даймонд. Методика диагностики социально-психологической адаптации (Test of Personal Adjustment) была разработана одним из авторов концепции гуманистической психологии К. Роджерсом в 1931 г. и модифицирована им совместно с Р. Даймондом в 1954 г. [164]. В отечественных источниках в настоящее время используется, преимущественно, интерпретация А. К. Осницкого [165]. Критерии адаптированности опросника носят эмпирический характер, часто подвергаются критике, и во многом совпадают с критериями личностной зрелости (стремление к саморазвитию, ответственность за свое поведение, принятие себя и других и т. д.).

Очень широко в исследованиях по адаптации студентов используется опросник Р. Кеттелла [166], основанный на теории личностных черт [167], который позволяет выявлять выраженность

характеристик личности, способствующих успешной адаптации (открытость, развитое мышление, эмоциональная стабильность, независимость, смелость, сознательность и т. д.), либо, наоборот, препятствующих ей (замкнутость, ограниченное мышление, эмоциональная неустойчивость, податливость, застенчивость, беспринципность и т. д.) [168]. Здесь имеется в виду творческая адаптация личности, направленной на саморазвитие, а не на приспособление к обстоятельствам.

Разумеется, исследователи адаптации стремились создать универсальные способы оценки адаптированности, объединяющие в той или иной мере оба подхода.

Наиболее известным из интегративных опросников является Тест ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга (Test Anxiety Inventory). На основании теста можно определить уровень тревожности, характеризующий определенный уровень адаптированности [169]. В отечественных исследованиях используется интерпретация Л. Ю. Ханина [89]. Выводы об уровне адаптированности основываются как на выраженности черт личности, характеризующих или не характеризующих ее тревожность, так и на соответствующем состоянии индивида, его реакция на ситуацию действия стресс-фактора. Есть мнения, что методика выявления тревожности нуждается в дальнейшем совершенствовании [170].

Созданная в 1999 г. шкала социокультурной адаптации (Socio Cultural Adaptation Scale, SCAS) [25] была уточнена (Revised) в 2013 г. (RSCAS или SCAS-R) [171], и активно применяется в исследованиях [172]. Основное назначение шкалы — сопоставление степени психологического благополучия и уровня социокультурной компетентности, соответствующих определенному уровню адаптированности.

1.3.3. Поддержка адаптации

В работе Н. В. Поморцевой, М. Н. Куновски, Д. Г. Коровяковского [173] показано, что основами моделирования поддержки адаптации иностранных студентов являются системный, личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, акмеологический, средовой и компетентностный подходы.

Системный подход определяет комплексный характер поддержки адаптации, поскольку, как было указано выше сам процесс адаптации носит комплексный характер, включающий биолого-физиологические и социокультурные компоненты. Более того, именно на основе системного подхода в лучших вузах построены и функционируют системы поддержки иностранных студентов.

Большую роль в поддержке адаптации играет личностно-деятельностный подход. Во-первых, ниже показано, что значительная часть механизмов поддержки адаптации сконцентрирована именно на личности студентов. Во-вторых, наиболее эффективные способы поддержки адаптации связаны с вовлечением иностранных студентов в различные виды учебной и внеучебной деятельности.

Культурологический подход диктует необходимость учета фактора поликультурности среды интернационализированных российских университетов при проектировании и реализации поддержки адаптации [174].

Аксиологический подход реализуется в принятии или неприятии иностранными студентами ценностей российской культуры, которые накладываются на ценности, сформированные в условиях родной для студентов культуры.

Акмеологический подход определяет направленность поддержки адаптации на самореализацию потенциала личности иностранных студентов. Механизмы поддержки личностной самореализации и самоактуализации раскрыты о второй части настоящей монографии на примере участия иностранных студентов в общественной организации TutorForces.

Средовой подход, характеризующийся учетом и целенаправленным использованием возможностей среды в педагогическом процессе [175], предполагает создание условий адаптации, способствующих снижению ее барьеров.

Компетентностный подход является в настоящее время основным в поддержке адаптации иностранных студентов в российских вузах. Он предполагает развитие различных компетенций, способствующих смягчению адаптационных процессов. При этом важно развитие компетенций не только самих иностранных студентов, но

и преподавателей и работников международных подразделений вузов. Основные положения компетентностного подхода в поддержке адаптации изложены ниже.

Способы поддержки адаптации можно разделить на 2 большие группы. Первая группа связана с коррективкой личностных характеристик иностранных студентов, замедляющих адаптационные процессы, и развитием характеристик личности, ускоряющих эти процессы. Вторая группа способов поддержки направлена на снижение адаптационных барьеров, преимущественно за счет формирования компетенций, способствующих этому снижению. Каждой из групп способов отвечают определенные методы и условия мягкого протекания адаптации иностранных студентов (рис. 1). Практики первой группы прежде преобладали в зарубежных вузах, второй — в отечественных [176], однако ввиду интернационализации образования получили повсеместное распространение.

Другая возможная классификация способов поддержки адаптации связана с тремя названными выше барьерами адаптации иностранных студентов. В соответствии с этим, поддержку адаптации можно условно разделить на языковую, социально-психологическую и академическую. Одним из вариантов комплексной поддержки адаптации иностранных обучающихся, направленной на снижение всех трех основных барьеров является этноориентированное обучение, суть и методы которого раскрыты в работе Н.М. Румянцевой и Д. Н. Рубцовой [177], которая опирается на идеи монографии И. А. Пугачёва [178]. В связи с этноориентированным обучением принято говорить о лингвокультурной адаптации, под которой цитируемые авторы понимают адаптацию иностранных студентов к иной лингвокультурной среде, включающей разные виды адаптации: климатическую, физиологическую, бытовую, психологическую, социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, языковую. Ясно, что рассмотрение совокупности барьеров без их декомпозиции диктует и комплексный характер способов поддержки адаптации.

Наконец, можно выделить способы поддержки адаптации, осуществляющиеся средствами учебной или внеучебной работы. Поскольку полученная трёхмерная матрица поддержки адаптации

не может быть наглядно отображена, представим содержащуюся в ней информацию в табличной форме с соответствующими уточнениями (табл. 1).

Представленные выше способы поддержки адаптации ориентированы на развитие личностных качеств и компетенций студентов. Кроме того, вузы предпринимают усилия по непосредственному снижению адаптационных барьеров, создавая условия для мягкого варианта адаптации иностранных студентов. Рассмотрим в этой связи отечественный опыт и текущие проблемы поддержки адаптации иностранных студентов в российских университетах.

С увеличением числа иностранных студентов в советских вузах в СССР в конце 1960-х — 1970-е годы стали проводиться социально-психологические исследования по адаптации. На основании малодоступных результатов этих исследований, а также многие преподаватели подготовительного факультета имели, по крайней мере, 30%-ные надбавки к окладу, что выгодно отличало их от коллег по вузу.

При отказе от советской формы участия в международном образовании, был взят курс на соответствие лучшим зарубежным образцам, равнение на наиболее интернационализированные вузы [204]. Но вместе с устаревшими идеологическими схемами были утрачены и те практические наработки, которые делали образование на русском языке привлекательным для абитуриентов многих регионов мира. За прошедшее с начала 1990-х годов время сделан большой скачок и в сфере методики преподавания русского языка как иностранного, и в системе сертифицированного тестирования по русскому языку. Однако, некоторые академические и социально-бытовые барьеры остаются достаточно высокими для иностранных студентов. К ним относятся недостаточный уровень государственной поддержки международных образовательных программ, сложности системы миграционного учёта и паспортно-визового режима, трудности трудоустройства иностранных студентов и выпускников и т. д. Это снижает конкурентоспособность российской высшей школы в связи с расширением международного образовательного рынка и обострением конкуренции между провайдерами образования.

Таблица 1

Направления, содержание и способы поддержки адаптации иностранных студентов

Направления поддержки адаптации	Содержание поддержки адаптации	Способы осуществления поддержки адаптации
Корректировка личностных характеристик	Развитие межкультурной чувствительности [179]	Индивидуальная или групповая работа с психологом, психологическое консультирование [180]
	Коррекция личностной тревожности, повышение самооценки [181]	
	Развитие творческих способностей [182]	
	Развитие способностей управления собственным психическим состоянием [181]	
Развитие компетенций, способствующих адаптации	Языковая поддержка	
	Развитие языковых компетенций (средствами учебной и внеучебной работы)	1. Языковые курсы (преимущественно в зарубежной традиции) 2. Подготовительное отделение, подготовительный факультет (преимущественно в отечественной традиции) 3. Разговорные клубы (неформальное и неформальное образование) [183]
	Развитие коммуникативных компетенций, формирование навыков учебно-профессионального общения (средствами учебной и внеучебной работы) [184]	
	Социально-психологическая поддержка	

	Развитие инокультурной и межкультурной компетентности [184]	1. Подготовительное отделение, подготовительный факультет (преимущественно в отечественной традиции) 2. Бадди-программы, студенческое тьюторство, волонтерство [185, 186, 187] 3. Культурные ассимиляторы [188, 189] 4. Культурные мероприятия, фестивали дружбы, фестивали различных культур, спортивные соревнования [185]
	Формирование готовности к обучению за рубежом [190, 127]	1. Подготовительные курсы за рубежом [191, 192] 2. Информационная поддержка [193]
	Академическая поддержка	
	Формирование академических компетенций (уровень университета) [194]	1. Ориентационные мероприятия, адаптационная неделя [195, 196] 2. Академическое консультирование, карьерное консультирование [197] 3. Информационная поддержка [198], проводители и информационные бюллетени для иностранных студентов [199]
	Развитие исследовательских компетенций [200]	Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность [201, 202, 187, 203]

В современных российских условиях для снижения объективных адаптационных барьеров путем создания условий для безболезненной адаптации иностранных студентов университеты ведут работу по трем основным направлениям.

Во-первых, производится оснащение учебных аудиторий современными средствами для освоения электронных образовательных ресурсов, в том числе, приспособленных для применения дистанционных образовательных технологий в аудиторной и самостоятельной работе.

Во-вторых, повышается комфортность общежитий, администрация вузов стремится развивать межкультурную и языковую компетентность работников общежитий и академических подразделений. Трудно с помощью только традиционной российской душевности компенсировать устарелость материально-технической базы или некомпетентность персонала.

В-третьих, происходит непрерывное повышение квалификации преподавателей, ведущих занятия в группах со смешанным и иностранным контингентом [205]. При этом необходимо диверсифицировать подходы к развитию компетенций преподавателей. Преподаватели подготовительных отделений в целом демонстрируют готовность работать в группах иностранного контингента, обладают сформированными на среднем уровне и выше межкультурными компетенциями, но, зачастую слабо владеют языками-посредниками. Преподаватели основных образовательных программ, наоборот, обычно владеют английским языком на среднем уровне и выше, но недостаточно компетентны в межкультурной сфере общения, и, главное, во многом не демонстрируют готовность работать с иностранцами. В СПбПУ для сглаживания описанных трудностей проводятся совместные семинары преподавателей основных и дополнительных (подготовительных) образовательных программ, проводятся программы повышения квалификации.

Эти и другие методы поддержки адаптации иностранных студентов в СПбПУ являются компонентами модели поддержки адаптации. Модель поддержки адаптации иностранных студентов СПбПУ, с одной стороны, основана на рассмотренных выше теоретических

подходах и более, чем полувековом опыте и, таким образом, достаточно традиционна, а, с другой стороны, опирается на принципы самоуправления и саморазвития иностранных обучающихся и вовлечение в деятельность по их адаптации российских студентов, что делает ее в определенной степени инновационной. Структура и основные характеристики модели поддержки адаптации иностранных студентов СПбПУ рассмотрены ниже.

2. ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ СПбПУ

2.1. Интернационализация высшего образования как драйвер совершенствования моделей поддержки адаптации иностранных студентов

Интернационализация высшего образования является процессом, обусловленным вызовами глобализации. Можно предложить обобщенно-кольцевую схему интернационализации вуза (рис. 2). Согласно этой схеме интернационализация вуза, являющаяся неизбежным последствием интернационализации высшего образования, влечет за собой расширение и углубление международного межвузовского сотрудничества, а также расширение межличностного

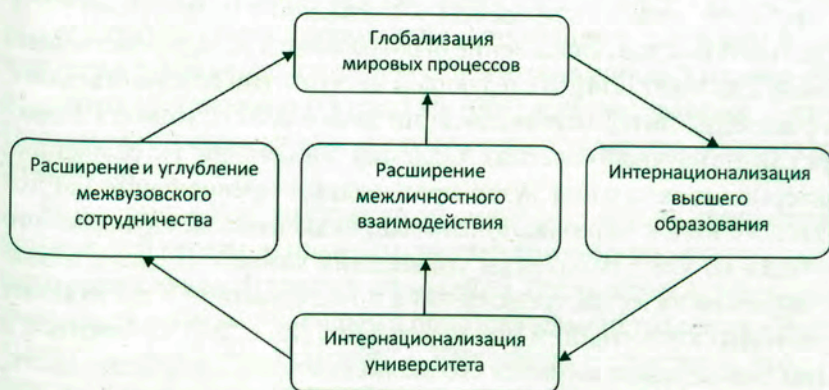


Рис. 2. Обобщенно-кольцевая схема интернационализации вуза

межкультурного взаимодействия, что, в свою очередь вносит вклад в глобализацию мировых процессов.

В соответствии с современными воззрениями, только в интернационализированном вузе возможно достижение того уровня качества образования, который востребован обществом и в России, и за рубежом [206, 207]. Несмотря на ухудшение мировой политической ситуации, курс на интернационализацию российских вузов остается неизменным. Интернационализация получила новые вызовы и новые векторы развития [208, 209]. Возможно, вследствие дезинтеграционных процессов у России, да и у других стран появился шанс уйти от неравноправной, ориентированной на англосаксонские образцы модели интернационализации [210], ставя в приоритет иную географию сотрудничества [211], или, используя возможности социального партнерства государства, образования и бизнеса [212].

Понятие интернационализации университетов ввела в научный оборот профессор университета Торонто (актуальный статус) Джейн Найт, обобщив существовавшие до того расплывчатые толкования понятия «международное образование». Ее определение интернационализации, данное в 1994 г., звучало в переводе так: «Интернационализация – это процесс интеграции международного/ межкультурного измерения в учебные и исследовательские функции и процессы, а также в процессы обслуживания учреждения» [213]. В дальнейшем это определение было развито и усовершенствовано самой Дж. Найт [214]. В следующем десятилетии общепризнанное определение интернационализации дала в 2002 г. Минна Сёдерквист, ныне научный советник Академии Финляндии. По ее мнению, интернационализация вузов предполагает превращение национального вуза в интернациональный, включение международного аспекта во все компоненты управления университетом с целью повышения качества преподавания и исследований и достижения требуемых компетенций (цитируется по [215, с. 29]). Очевидным в этом определении является его аксиологическая направленность, которой не было в дескриптивных определениях Дж. Найт. За прошедшие годы стало очевидным, что интернационализация вузов

превратилась в значительной степени в орудие глобальной конкуренции в сфере высшего образования, а также способствовала его коммерциализации [216, с. 11]. Кроме того, глобализация вызвала втягивание в орбиту интернационализации не только развитые страны Запада, что, очевидно, привело к необходимости переосмысления понятия интернационализации, слишком прагматичного, ориентированного на показатели и не принимающего в расчет этические нормы, как подчеркнули в своей работе Э. Джонс и Х. де Вит [217]. В целом повторяя положения определения М. Сёдерквист, Э. Джонс в концепции всеобъемлющей или комплексной интернационализации (*comprehensive internationalization*) акцентирует на результаты интернационализации для внутренних потребителей — студентов и преподавателей, вводя 10 качественных индикаторов интернационализации вуза [217]. Это так называемая **внутренняя интернационализация**, которая в соответствии с современными воззрениями и является подлинной, поскольку позволяет охватить не 5%-20% наиболее активных студентов, а практически весь контингент [218, 219].

В активе России как участника процесса интернационализации, есть, по крайней мере, четыре конкурентных преимущества.

Во-первых, Россия обладает богатейшими природными ресурсами и одной из крупных экономик мира, что позволяет ей оказывать государственную поддержку высшему образованию. Примером может служить Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект «5-100») и последовавшая за ним Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» [220].

Во-вторых, в России существует сильная традиция отечественной высшей школы, и пока сохраняется авторитет института высшего образования. В аспекте инноваций, без которых невозможна интернационализация, сильная образовательная традиция имеет, однако, и негативную сторону — философами отмечено, что существует внутреннее противоречие между образованием и инновациями [221].

В-третьих, Россия – страна с богатой культурной традицией, что, несомненно, является привлекательным фактором для зарубежных партнеров и участников образовательных программ российских вузов.

В-четвертых, Россия имеет выгодное географическое положение. Часть университетов России находятся в достаточной близости от университетов стран Европы и Ближнего Востока, другая часть – от университетов стран Азии и Дальнего Востока, что позволяет и диверсифицировать партнерские связи, и вести не только трансграничное, но и приграничное образовательное сотрудничество. Кроме того, Россия и ее интернационализированные университеты могут стать и становятся опорой для университетов стран-партнеров в конкурентной борьбе с Соединенными Штатами Америки и их англо-саксонскими союзниками в сфере мирового образования. Таким образом, российские университеты имеют объективные предпосылки для углубления их интернационализации, одним из результатов которой должно стать повышение качества высшего образования.

С усилением ряда аспектов интернационализации связана реализация приоритетного федерального проекта «Экспорт образования», согласно задачам которого, планируется увеличить численность иностранных студентов российских вузов в 2025 г. до 710 000 человек². Это значит, что постепенно будет расширяться и география стран, направляющих студентов на обучение в российские университеты. Таким образом совершенствование моделей поддержки адаптации иностранных студентов становится одной из главных в международном сегменте российской высшей школы.

2.2. Входящая мобильность как направление интернационализации вуза

Специфика настоящего исследования концентрирует наше внимание только на одном направлении интернационализации вуза – входящей академической мобильности в широком смысле. Под

² О приоритетном проекте «Экспорт образования» // Правительство России.
URL: <http://government.ru/info/27864/>

входящей академической мобильностью в контексте настоящей работы понимается деятельность по обучению иностранных студентов по одному из трех типов образовательных программ:

1. Основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, в том числе на иностранных языках (преимущественно, на английском языке [222, 223]);

2. Дополнительных образовательных программ по подготовке к освоению основных программ на русском языке, реализуемых в форме подготовительных курсов, подготовительного отделения, или подготовительного факультета;

3. Краткосрочных образовательных программ, либо носящих дополнительный характер (зимние и летние школы, языковые курсы, и т. д. [224, 225, 226, 227]), либо сопряженных с основными образовательными программами (программы совместных дипломов, программы двойных или мульти-дипломов [228, 229], сетевые образовательные программы, программы частичного и включенного обучения, программы академических обменов [230], выполнение образовательных проектов [231]).

Также в поддержке адаптации нуждаются иностранные студенты, участвующие в программах неакадемической мобильности: международных научных конференциях, выставках, культурных и гуманитарных обменах, выполнении научных и гуманитарных проектов [232].

Общей чертой всех этих программ является участие в них различных категорий иностранных студентов. «Студенты (выпускники) являются основными бенефициарами результатов интернационализации, получая возможность качественного образования, отвечающего современным тенденциям и обеспечивающего их знаниями и навыками жизни и трудовой деятельности в условиях высоко глобализированного и поликультурного мира» [216, с. 8].

Входящая академическая мобильность требует в российских условиях поддержки различного уровня (табл. 2).

Приведенную в табл. 2 информацию трудно назвать новой, это, в значительной мере, лишь систематизация накопленного в вузах опыта. В последние годы в связи с критикой парадигмы

Уровни и компоненты поддержки входящей мобильности

Компоненты поддержки входящей мобильности	Содержание компонентов поддержки входящей мобильности
Государственный уровень	
Информационная поддержка	Деятельность Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Ассоциации «Глобальные университеты», поддержка информационных сайтов (Study in Russia), проведение международных олимпиад (Open Doors)
Финансовая поддержка	Квоты Правительства Российской Федерации (РФ) на обучение иностранных студентов за счет государственного бюджета
	Субсидии и гранты национальных и федеральных проектов, таких как «Развитие образования» в части поддержки продвижения русского языка и образования на русском языке, «Экспорт образования» и т. д., распределяемые по результатам конкурсов, проводимых Министерством науки и высшего образования РФ, Министерством просвещения РФ, Россотрудничеством и т. д.
Уровень вуза	
Аксиологический компонент	В вузе принята политика поддержки международной академической мобильности [233], направленная, в частности, на развитие экспорта образовательных услуг
Институциональный компонент	Создание специальных структур, обеспечивающих прием и обучение иностранных студентов (подготовительный факультет, отдел международной академической мобильности и т. п.), либо расширение обязанностей и увеличение штата международных подразделений вуза

Компоненты поддержки входящей мобильности	Содержание компонентов поддержки входящей мобильности
	Создание инфраструктуры для обеспечения мобильности [234], в том числе, аудиторий, оснащенных современным оборудованием, комфортабельных общежитий и т. п.
	Создание студенческой тьюторской службы, ориентированной на поддержку адаптации иностранных студентов – участников программ входящей мобильности [235]
Кадровый компонент	Повышение уровня владения иностранными языками преподавателями-нефилологами [236, 237, 238] и персоналом административных и обеспечивающих подразделений
Методический компонент	Развитие международных образовательных программ различных типов. Инициирование международных проектов – научных, образовательных, гуманитарных. Проектирование учебных планов с усиленной языковой подготовкой, формирование компетенций в области иностранного (английского) языка [239, 240]

тотальной интернационализации, разумеется, в неанглоязычных странах, делаются попытки снизить всеобъемлющую роль английского языка в образовании [241]. В тоже время, на данном этапе развития мировых процессов английский язык остается наиболее удобным средством межкультурного общения.

В контексте настоящего исследования основной акцент в организации и проведении работы по поддержке адаптации иностранных обучающихся сделан на участии студентов в тьюторской деятельности.

2.3. Проблемы и риски языковой подготовки тьюторов иностранных студентов

Особую важность в аспекте развития поддержки адаптации иностранных студентов имеет методический компонент (табл. 2). Именно студенты, обладающие высоким уровнем сформированности иноязычных компетенций, и составляют костяк тьюторской службы, созданной для поддержки адаптации иностранных студентов. Иноязычные компетенции считаются основой успешной трудовой деятельности в контексте глобализации мировых процессов [231, 242].

В языковой подготовке можно выделить два направления. Первое — языковые курсы, созданные для совершенствования языковых (иноязычных) компетенций студентов. Преимущественно эти курсы ориентированы именно на подготовку студентов к освоению образовательных программ за рубежом. Второе направление — подготовка к международным экзаменам по иностранному языку. Часто подготовка по обоим направлениям ведется одними и теми же структурами. Языковая подготовка к обучению за рубежом, в том числе к сдаче сертификационных экзаменов осуществляется организациями формального (ФО) и неформального (НФО) образования, а также в сфере информального образования (ИНФО)³.

В поле формального образования языковые курсы и программы дополнительного образования реализуются или традиционными структурными подразделениями вузов (институтами, факультетами, кафедрами), или специально созданными подразделениями, обычно — центрами. Примеры — деятельность Центра иноязычного образования и академической мобильности Белгородского государственного национального исследовательского университета, Лингвистического центра Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Центра международного языкового тестирования Балтийского федерального университета имени

³ Международная стандартная классификация образования: МСКО 2011. Монреаль, Ин-т статистики ЮНЕСКО, 2013. 88 с. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscled-2011-ru.pdf>

Иммануила Канта, Кембриджского сертификационного центра Российского университета дружбы народов и т. д.

Большое количество дополнительных программ в области подготовки к обучению за рубежом и к сдаче международных экзаменов предлагается учреждениями неформального образования. Примеры таких организаций – лингвистические центры Study-skype, Speaking Planet, ASK education, British Educational Company, Language Link, I Class, Mastery, Dominanta, ABC-lingua, Vera, KAPLAN и др. Представителями неформального образования выступают многочисленные репетиторы. Спектр услуг по подготовке к международным экзаменам широк: английский язык (ICFE, FCE, SAT, CAE, CPE, BEC, TOEFL, IELTS, KET, GMAT, GRE); немецкий язык (TestDaF, ZMP, ZD, KDS); испанский язык (CIE, DBE; DELE); французский язык (DELFI/DALF); итальянский язык (CILS, CELI); китайский язык (HSK).

Столь широкий спектр предложений предполагает и наличие устойчивого спроса. С одной стороны, развитие сектора языковой подготовки вносит очевидный вклад в интернационализацию, что можно рассматривать в качестве позитивной тенденции. С другой стороны, следует задуматься о возможных последствиях. Например, успешная сдача международных экзаменов свидетельствует о стремлении молодежи к эмиграционным формам мобильности – полному обучению за рубежом, которое по некоторым классификациям даже не относится к сфере собственно академической мобильности⁴ [243], по другим классификациям называется вертикальной мобильностью. Далее следует совершенно неутешительный вывод о фактическом стимулировании средствами языковой подготовки такого негативного явления как утечка умов. При этом в стенах вузов еще можно предусмотреть механизмы компенсации рисков для участников языковых программ. Учреждения же неформального

⁴ Recommendation No (95) 8 of the Committee of Ministers to Member States on Academic Mobility adopted by the Committee of Ministers of Council of Europe on March 2, 1995. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/mobility.pdf>

образования никоим образом не озабочены ни проблемами повышения качества высшего образования, ни проблемами воспитания студентов, участвующих в дополнительных программах этих учреждений. Более того, многие из этих учреждений получают прямую или косвенную поддержку от зарубежных структур, заинтересованных именно в утечке интеллектуального капитала из России. Во многих странах Запада функционируют специальные программы поощрения учебной миграции, в том числе через инвестиции в образовательные системы других государств [244]. В. С. Сенашенко, например, считает, что и вся многоуровневая система высшего образования, «подстроенная» под англо-саксонские образцы, в определенной степени приспособлена для миграции лучших российских выпускников-бакалавров в западные вузы для продолжения обучения в магистратуре [245].

Очевидный вред утечки мозгов требует усилий общества в целом и вузов в частности в направлении разработки и внедрения компенсационных механизмов [246]. Эти идеи, в определенном смысле, лежат в основе понятия безопасности образовательной деятельности [247, 248]. Непопулярные запретительные директивы вряд ли смогут дать позитивный выход из ситуации, нужны мягкие альтернативные схемы переориентации умонастроений студентов. Одним из вариантов удовлетворения потребностей студентов в осуществлении межкультурных контактов является участие в качестве тьюторов в поддержке адаптации иностранных студентов.

Приведенные выше рассуждения демонстрируют необходимость комплексного подхода к поддержке международной академической мобильности. Комплексный подход, с одной стороны, предусматривает сочетание видов деятельности, характерных для рассмотренных направлений поддержки мобильности. С другой стороны, при реализации комплексного подхода возможна компенсация рисков, возникающих в ходе подготовки к мобильности. Комплексный подход поддержки мобильности, таким образом, оказывается связан с комплексными механизмами обеспечения безопасности образовательной деятельности [249, 250].

2.4. Основные характеристики инновационной модели поддержки адаптации иностранных студентов

В СПбПУ при активном участии автора разработана инновационная модель поддержки адаптации иностранных студентов.

Методологической базой модели служит положение о необходимости комплексной поддержки адаптации. Педагогической основой модели является личностно-деятельностный, практико-ориентированный, а также компетентностно-ценностный подходы. Под компетентностно-ценностной синергией понимается направленность образовательной деятельности на объединение профессиональных компетенций и жизненных ценностей студенческой молодежи [251]. Реализация модели базируется на вовлечении российских студентов в сферу международной академической мобильности на основе **принципа внутренней интернационализации**.

Кратко сущность модели можно изложить так. С одной стороны, поощряется стремление российских студентов к получению опыта межкультурного общения. С другой стороны, при реализации долгосрочных программ мобильности, происходит вовлечение в процесс поддержки адаптации самих иностранных студентов на основе идеи саморазвития. По типологии модель характеризуется сочетанием элементов ФО, НФО и ИНФО⁵.

Российские студенты привлекаются к деятельности по поддержке адаптации иностранных сверстников за счет участия

- в тьюторской службе,
- в международных образовательных программах своего университета,
- в международных студенческих проектах своего университета.

Существует некоторое отличие в схемах реализации модели поддержки адаптации иностранных студентов международных краткосрочных образовательных программ (МКОП) и участников проектов, с одной стороны, и студентов подготовительных и основных

⁵ Международная стандартная классификация образования: МСКО 2011. Монреаль, Ин-т статистики ЮНЕСКО, 2013. 88 с. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscsd-2011-ru.pdf>

образовательных программ, с другой. Первую схему можно назвать одношаговой, вторую — многошаговой с повторяющимися звеньями и элементами циклов.

Участие российских студентов в международных краткосрочных программах возможно в двух формах. Первая — практика, преимущественно, летняя. Зачитывать участие в международной программе как практику возможно в двух случаях. Во-первых, если предметная область образовательной программы находится в одном поле с группой направлений подготовки бакалавров, по которому обучается студент (физика, энергетика и т. д.). Во-вторых, если участие в обеспечении реализации программы способствует совершенствованию тех универсальных компетенций, которые заложены стандартом направления в требованиях к практике (менеджмент, зарубежное регионоведение, реклама и связи с общественностью, лингвистика и т. п.) [252]. При этом российские студенты-участники выполняют функции тьюторов, т. е. полноправных членов управляющей команды программы-проекта [253]. Согласно взглядам известного методолога П. Г. Щедровицкого и его соавторов, умение работать в команде можно рассматривать в качестве профессиональной компетенции, востребованной работодателями выпускников вузов [254].

В обоих случаях участие в международных программах своего вуза в качестве тьютора вполне укладывается в рамки теории практико-ориентированного контекстного обучения [255; 256], или контекстного образования А. А. Вербицкого [257]. Согласно современным воззрениям, вне практико-ориентированного обучения невозможно достичь подготовки кадров для инновационной России [258].

В целом приобретение студентами дополнительных компетенций является актуальной проблематикой исследований в области образования. Не секрет, что студенты в определенной мере «выпали» из схемы отечественного дополнительного образования, очерченной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»⁶. Поддополнительным образованием детей и молодежи,

⁶ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>, ст. 75, ст. 76.

в основном, понимается участие в общеразвивающих и общеобразовательных программах, под дополнительным образованием взрослых – совершенствование профессиональных компетенций. Студенты оказались «допущены» в категорию взрослых только в плане дополнительных программ вуза, ведущих к присвоению дополнительной квалификации. В реальной отечественной практике студенты активно получают дополнительные компетенции, которые можно считать профессиональными, в сфере неформального образования. В современном контексте эти компетенции также могут отнесены к разряду надпрофессиональных навыков (soft skills), или надпрофессиональных компетенций [259]. Очевидно, что и само понятие надпрофессиональных навыков нуждается в дополнительном уточнении, и грань между ними и профессиональными компетенциями не является четкой. В то же время, именно вуз может дать студентам востребованные у работодателей профессиональные и надпрофессиональные компетенции, поскольку обладает мощной инфраструктурой, методическим потенциалом, да и административным ресурсом в отношении своих студентов. Об этом фактически говорится в работах В. Ю. Стрומова, П. В. Сысоева и В. В. Завьялова [260, 261]. В первую очередь в качестве актуальных дополнительных профессиональных компетенций рассматривается группа предпринимательских компетенций [262]. Наиболее последовательно модели обучения предпринимательству студентов представлены в работе С. Ю. Наумова и Л. В. Константиновой [263], самой сильной стороной которой является анализ именно студенческого этапа непрерывного образования в сфере предпринимательства. К этой же тематике на примере разных конкретных категорий студентов уже обращались исследователи [264, 265, 266], но именно в упомянутой работе [245] проблема была рассмотрена в более общей постановке с детально описанной технологией внедрения теоретических положений. Подходы, развиваемые В. Ю. Стромовым, П. В. Сысоевым и В. В. Завьяловым в образовательном проекте «Школа компетенций», изменившем название на «Молодежное предпринимательство», близким к тем, которые приняты в практике международных

краткосрочных программ СПбПУ, а также характеризуются сочетанием возможностей формального и неформального образования.

Вторая возможная форма участия российских студентов в международных программах, организованных в своем вузе, представляет собой только прохождение дополнительного обучения, поскольку обычно для российских студентов международные краткосрочные программы рассматриваются как дополнительные. В СПбПУ такая относительно пассивная форма участия для студентов младших курсов не поощряется, однако, она будет весьма полезной для студентов других российских вузов. Опыт регулярного участия студентов Тамбовского государственного технического университета в летних школах СПбПУ стал востребованной формой реализации внутрироссийской мобильности [267].

Если рассматривать краткосрочную международную программу как инновационный проект [252], то российские студенты становятся членами команды проекта, выполняя функции тьюторов иностранных участников программы. В данном случае участие в программе становится одновременно формой участия в тьюторской-волонтерской деятельности вуза.

Форма тьюторства была выбрана по нескольким причинам. Во-первых, в форме тьюторства реализуется личностно-деятельностный подход, положенный в основу рассматриваемой модели поддержки адаптации. Очевидно, что выполнение функций тьютора активизирует когнитивную деятельность студентов, в наибольшей мере способствует совершенствованию коммуникативных компетенций. Во-вторых, исполнение социальной роли тьютора, наставника иностранных студентов ведет к снижению информационных рисков, которые сопровождают участие российских студентов в международных программах. В-третьих, и отечественные [268, 269], и зарубежные источники [270, 271] указывают на особую эффективность т. н. сверстнического тьюторства (peer-tutoring). Тьюторы-сверстники вновь принятых обучающихся могут быстрее и правильнее оценить возникающие проблемы адаптации и оказать своевременную поддержку иностранным студентам.

В российских источниках наиболее подробную информацию о тьюторстве можно получить в учебном пособии [272, 273]. Пособие

ориентировано на применение в сфере среднего профессионального образования (СПО). И статус, и цели тьюторства в СПО и на краткосрочных вузовских программах существенно различны, но некоторые общие положения могут оказаться полезными и в контексте настоящего исследования. Много полезной информации как по правовым основам тьюторской деятельности, так и по лучшим тьюторским практикам можно получить на сайте Межрегиональной Тьюторской Ассоциации⁷.

В работе М. А. Мазниченко и Г. С. Папазяна [274] описаны этапы проектирования и реализации волонтерского проекта – инициирование проекта, отбор участников и их распределение по выполняемым функциям, подготовка волонтеров, руководство волонтерами в ходе реализации проекта. Очевидно, что эти этапы полностью совпадают со стадиями любого инновационного проекта [252]. Разумеется, этими же этапами характеризуются и тьюторские проекты инновационной модели поддержки адаптации.

В соответствии с положениями теории управления проектами итоги каждой МКОП тщательно анализируются, выявляются слабые компоненты системы отбора и подготовки российских студентов к выполнению функций тьюторов [275]. Эти данные стали основой для разработки инновационной модели поддержки адаптации иностранных студентов. В связи с ростом количества краткосрочных международных образовательных программ СПбПУ, растет и численность российских студентов-тьюторов, в настоящее время ежегодно привлекается более 100 тьюторов, что позволяет считать данные статистических исследований достоверными [276].

В СПбПУ массовое привлечение российских студентов к участию в международных краткосрочных программах и в качестве обучающихся, и в качестве тьюторов проводится с 2003 года. В этом году впервые была реализована широкомасштабная программа совместной летней школы СПбПУ с Университетской системой штата Джорджия (УСД), США [277]. Студенческое тьюторство, с одной стороны, было обязательным требованием УСД, с другой стороны,

⁷ Межрегиональная Тьюторская Ассоциация [Электронный ресурс] // URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения 10.04.2024).

отвечало потребностям СПбПУ в совершенствовании методов внутренней интернационализации студентов. Наконец, сами студенты стали более активно участвовать в международных программах, возрос их интерес к межкультурной коммуникации. В 2010 году в СПбПУ стали приезжать группы студентов Технологического университета Джорджии, США (Georgia Tech), одного из лучших инженерных вузов мира. Уже на этапе проектирования совместных программ СПбПУ с Georgia Tech в них были включены тьюторские активности [278]. В 2012 году стало более тесным сотрудничество СПбПУ с Миланским университетом, с тех пор в течение 8 лет группы мотивированных к изучению русского языка итальянских студентов принимали участие в летних школах СПбПУ [279]. Присутствие склонных к межкультурной коммуникации итальянцев стало мощным триггером для активизации тьюторского движения.

Опыт работы с иностранными студентами из лучших университетов мира, во-первых, продемонстрировал важную роль тьюторства в успешном проведении образовательной программы, во-вторых, привел автора и его коллег к осознанию необходимости перестроить внеучебную и воспитательную работу с иностранными студентами подготовительного цикла и отчасти основных образовательных программ. Вольно или невольно эта работа традиционно носила характер «опекунства», при котором представители российской стороны выступали в роли «старшего», а иностранцы — в роли «младшего». Если в тьюторском сопровождении российских первокурсников тот факт, что студенты-наставники чуть взрослее своих подопечных, воспринимается как должное, то иностранные обучающиеся даже подготовительного цикла обычно взрослее российских первокурсников. Значит «опекунство», особенно, со стороны, возможно, даже младших по возрасту наставников вызывает недоумение или даже отторжение у представителей некоторых культур и регионов. Тем более для самостоятельных и самодостаточных студентов лучших вузов мира такие несимметричные отношения были неприемлемы. Поэтому была принята модель peer-tutoring [270]. В контексте настоящего исследования вместо перевода «сверстническое тьюторство» лучше использовать термин «тьюторство равных». Имеется в виду

не только равенство по возрасту, хотя и этот аспект крайне важен, а равенство по «статусу» участников рассматриваемых межкультурных контактов. Именно **идея тьюторства равных** стала краеугольным камнем системы поддержки адаптации иностранных студентов, разработанной и реализуемой в СПбПУ.

На ранних стадиях тьюторство носило ситуативный характер: организаторы МКОП ежегодно обращались к руководству кафедр и высших школ с просьбами о привлечении студентов к участию в программах в качестве тьюторов. Эта система привлечения не отличалась надежностью, в некоторых случаях нарушалась ответственность передачи тьюторского опыта. В 2016 г. тьюторы были привлечены для поддержки адаптации студентов программ подготовки в вуз, и, таким, образом, начал складываться относительно стабильный контингент тьюторов. В 2017 г. на основе накопленного опыта тьюторства иностранных студентов, а также с учетом лучших практик Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) и Национального исследовательского Томского политехнического университета (ТПУ) в СПбПУ была организована студенческая волонтерская организация TutorForces [280, 281]. Положение о TutorForces утверждено приказом ректора по университету. Деятельность TutorForces широко освещается на сайте СПбПУ и сайте Высшей школы международных образовательных программ (ВШ МОП) СПбПУ⁸. TutorForces стали основным звеном системы участия тьюторов в реализации инновационной модели поддержки адаптации иностранных студентов.

⁸ Итоги 2022 года Интерклуба PolyUnion и TutorForces. URL: https://iep.spbstu.ru/news/itogi_2022_goda_interkluba_polyunion_i_tutorforces/; Выезд актива студенческой организации TutorForces и Интерклуба PolyUnion в Холмки. URL: https://iep.spbstu.ru/news/vyezd_aktiva_studencheskoj_organizacii_tutorforces_i_interkluba_polyunion_v_holomki/; Студентов Политеха из Туркменистана наградили в Смольном. URL: https://iep.spbstu.ru/news/studentov_politeha_iz_turkmenistana_nagradi_v_smolnom/; Иностранные студенты отметили праздник весны Навруз. URL: https://iep.spbstu.ru/news/inostrannye_students_otmetili_prazdnik_vesny_navruz/; Вакцинация иностранных студентов Политеха в поликлинике г. Сестрорецк. URL: https://iep.spbstu.ru/news/vakcinaciya_inostrannyh_students_politeha_v_poliklinike_g_sestroreck/

2.5. Неформальное и информальное образование в системе тьюторского участия в реализации модели поддержки адаптации иностраннных студентов

Основа инновационной модели поддержки адаптации иностранных студентов — система тьюторского участия студентов в подготовке и реализации внеучебных компонентов образовательных программ. В случае МКОП тьюторы в роли обучающихся участвуют и в учебной деятельности. Система состоит из двух компонентов (подсистем, частей) (рис. 3).

Первый компонент — подготовка студентов-тьюторов к участию в работе по поддержке адаптации, в которой в последние годы главной организационной формой стала образовательная программа «Школа тьюторов» (ШТ). Вторая часть — руководство студентами-тьюторами при реализации работы по поддержке адаптации. Эта часть системы представляет собой разновидность волонтерской деятельности. В случае МКОП в систему входит и третья часть — привлечение студентов-тьюторов к подведению итогов программы.

МКОП в системе отечественного высшего образования по своей сути являются программами двойственными [282, с. 202]. С одной стороны, это дополнительные образовательные программы, реализуемые российским вузом. С другой стороны, для иностранных студентов результаты освоения этих программ, как правило, признаются зарубежным вузом, подтверждающим заработанные студентом

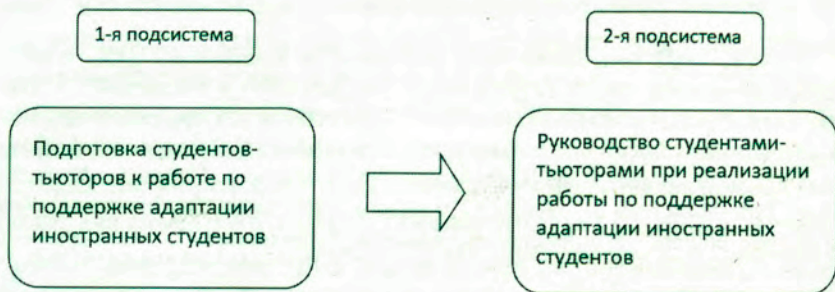


Рис. 3. Компоненты системы тьюторской работы по поддержке адаптации иностранных студентов

кредиты. То есть эти программы являются составляющими (частями) аналогов основных образовательных программ в зарубежном вузе. Это обстоятельство диктует необходимость обеспечения высокого уровня качества международных краткосрочных образовательных программ, опирающегося, например, на европейские подходы к качеству [283, 284, 285, 286]. Соответственно, высоки требования к качеству управления этими программами. При проектном подходе к управлению программами необходимо обеспечить качественную работу команды проекта-программы. Значит, следует обеспечить и высокое качество работы тьюторов как части управляющей команды. Это положение является одним из базовых компонентов подсистемы подготовки российских студентов-тьюторов к участию в поддержке адаптации иностранных обучающихся.

Предполагается, что в реализации модели поддержки адаптации на подготовительном этапе участвуют:

- новые студенты-тьюторы (российские и иностранные);
- опытные студенты-тьюторы (российские и иностранные);
- представители администрации (члены управляющей команды программы или проекта);
- российские преподаватели.

На этапе реализации модели в систему вовлекаются:

- иностранные студенты (обучающиеся);
- иностранные преподаватели (в случае МКОП или проекта).

Между участниками представленной модели складываются отношения различного характера [287], которые определяются их ролями в различных подсистемах (рис. 4).

ШТ представляет собой характерный пример программы НФО, исходя из принципа добровольности участия в ней и отсутствия встройки в иерархическую структуру вузовского ФО. Соответственно, между участниками складываются отношения сотрудничества учеников и преподавателей, характерные для НФО. Деятельность опытных тьюторов по отношению к новым тьюторам можно охарактеризовать как наставничество, черты которого только усиливаются на волонтерском этапе реализации модели. А это уже присуще ИНФО, что справедливо и для всей образовательной составляющей

любых волонтерских движений. Отношения участников этапа реализации отличаются сложным переплетением черт ФО и ИНФО, что связано, в основном с двойственным характером МКОП.

Согласно теории контекстного образования А. А. Вербицкого, в основу наставничества положен ряд принципов, одним из важнейших среди которых является принцип ведущей роли совместной деятельности и межличностного взаимодействия [288]. Автором показано, что между руководителями проекта и тьюторами возникает учебно-профессиональное взаимодействие наставник-ученик, с элементами профессионального взаимодействия старших и младших коллег, что соответствует положениям теории контекстного образования [289].

При реализации системы поддержки иностранных студентов подготовительных и основных образовательных программ вся волонтерская деятельность реализуется лишь в сфере внеучебной работы, соответственно компоненты ФО в ней полностью исключены.

Фазы программы/проекта Участники программы/проекта	Школа тьюторов	Реализация программы
Новый тьютор – опытный тьютор	Ученик – Наставник	Ученик – Наставник
	Ученик – Преподаватель	Ученик – Ученик
Новый тьютор – член команды	Ученик – Преподаватель	Ученик – Наставник
Новый тьютор – преподаватель	Ученик – Преподаватель	Ученик – Преподаватель
		Ученик – Наставник
Новый тьютор – иностранный студент	–	Наставник – Ученик
		Ученик – Ученик

 – ИНФО

 – ФО или НФО

 – НФО

Рис. 4. Роли участников модели поддержки адаптации иностранных студентов

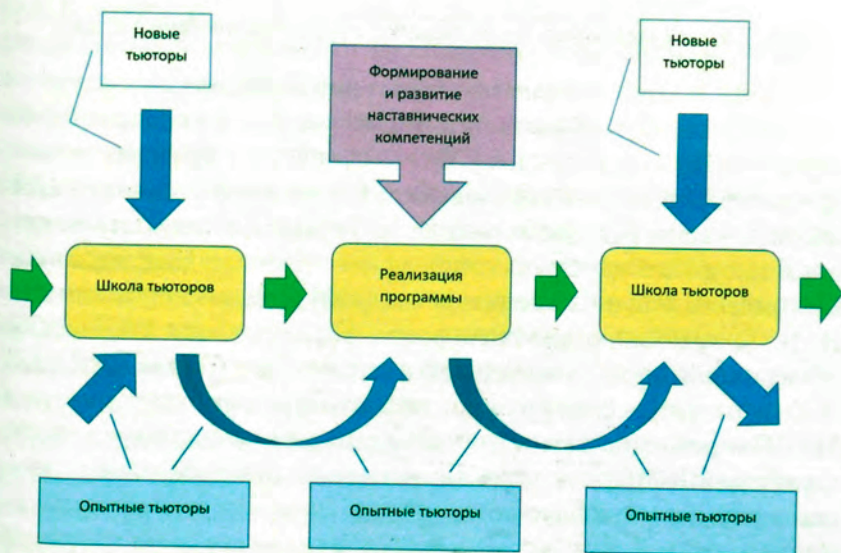


Рис. 5. Звено системы подготовки тьюторов в модели поддержки адаптации иностранных студентов

Система участия студентов в тьюторской деятельности, изображенная на рис. 3, в наибольшей степени соответствует условиям реализации МКОП как инновационного проекта, ограниченного относительно узкими временными рамками. В системе тьюторского сопровождения адаптации иностранных студентов подготовительных и основных образовательных программ эта же модель используется как звено с повторениями ввиду регулярного воспроизведения подготовительных и основных образовательных программ (рис. 5).

При реализации представленной модели происходит постоянное развитие и совершенствование наставнических и других тьюторских компетенций, рассмотренных ниже.

Можно констатировать, что тьюторы, участвующие в поддержке адаптации иностранных студентов на протяжении всех лет бакалавриата, обладают сформированными на высоком уровне надпрофессиональными навыками, которые в настоящее время востребованы работодателями.

2.6. Школа тьюторов: цели, задачи, структура учебного плана

Школа тьюторов является характерным примером программы НФО, спроектированной и реализуемой для студентов вуза, обучающихся по программам ФО – основным образовательным программам высшего образования. Отдаленной аналогией ШТ может служить разработанная Э. Х. Башкаевой на совершенно ином материале модель формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов [290], опирающаяся на идеи Н. В. Кузьминой о необходимости формирования творческой мотивации к профессиональной деятельности. Согласно данной Э. Х. Башкаевой классификации, подготовку студентов для участия в МКОП можно сопоставить с объединенными в силу краткосрочного характера МКОП диагностическим и мотивационным этапами процесса формирования профессионально значимых качеств в рамках инновационной инженерной подготовки. Более того, частично совпадают и дидактические средства достижения педагогических целей разработанной автором модели и исследования Э. Х. Башкаевой: ознакомительные семинары, беседы, опросники, анкеты.

С другой стороны, используемые в рассматриваемой ШТ методы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций в определенной мере перекликаются с предложенными в монографии под редакцией И. В. Руденко и Л. В. Алиевой [291]. Сходство основано на том, что схемы формирования названных компетенций опираются именно на воспитательный компонент учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. То, что является «естественным» для средней школы, в настоящее время лишь возрождается в профессиональном образовании.

Обучаясь в ШТ, студент решает вставшие перед ним множественные проблемы выбора (участия либо неучастия в самой программе, степени этого участия, дисциплин внутри программы в случае участия в образовательной части МКОП) отчасти самостоятельно, отчасти с помощью преподавателей и команды проекта-программы. Поэтому в ходе реализации этого этапа возникают вопросы, аналогичные вопросам профессионального самоопределения [292]. Н. Н. Иванова, следуя теории профессионального самоопределения

Е. А. Климова, указывает, что «мотивационные аспекты выбора профессиональной деятельности на сегодняшний момент мало исследованы, и остро стоит проблема ... анализа ситуаций выбора, в которых оказывается человек, стремящийся сориентироваться в сложных социокультурных пространствах» [293]. Схожесть условий выбора и сопутствующих им психологических коллизий приводит к тому, что сама процедура отбора студентов-участников программы базируется на методах, характерных для ряда этапов профориентационной деятельности (профинформация, профагитация, профпросвещение, профдиагностика, профотбор, профконсультация) [294].

МКОП является инновационной формой организации учебного процесса. Это означает, что сознательное участие студентов в инновационных программах может служить инструментом компенсации рисков, возникающих при внедрении педагогических инноваций при преподавании дисциплин основных образовательных программ. На значительную вероятность появления таких рисков указывали Н. А. Лызь и А. Е. Лызь, анализируя низкий уровень личностной зрелости и образовательной компетентности современных абитуриентов [295].

Программа ШТ направлена на достижение следующих целей:

1. Сформировать контингент российских студентов-тьюторов на основе осознанного выбора и самоопределения студентов.
2. Создать у студентов устойчивую мотивацию к участию в МКОП.
3. Сформировать готовность студентов к участию в программе, которая складывается из готовности к выполнению функций тьюторов, готовности к работе в команде, готовности к межкультурному общению.
4. Добиться совершенствования ряда общекультурных компетенций студентов.
5. Подготовить студентов к возможному воздействию информационных рисков на этапе реализации программы.

Система целей является взаимосвязанной, их достижению способствует решение следующих задач:

1. Информирование потенциальных тьюторов о предстоящей программе и возможности участия в ней российских студентов.

2. Отбор российских студентов на основании разработанной процедуры и комплекса требований к уровню владения иностранным языком, к исходной мотивации к участию в программе, к готовности к межкультурному общению.

3. Формирование у российских студентов представлений о целях и задачах готовящейся программы, ее тематике и содержании, национальных, статусных и возрастных особенностях контингента участников программы.

4. Формирование понимания российскими студентами их роли, функций и границ ответственности при реализации программы.

5. Формирование понимания российскими студентами структуры управления программой, функций и функциональных связей членов команды и руководителя программы-проекта.

6. Ознакомление российских студентов с правовыми основами пребывания иностранных граждан на территории России, требованиями паспортно-визового режима и миграционного учета, правилами обучения иностранных студентов в вузе и правилами их проживания в общежитиях вуза.

7. Выдача и контроль выполнения заданий по поиску и переработке дополнительной страноведческой и этнопсихологической информации о стране (странах), городе (городах), вузе (вузах) или организациях-партнерах, а также национальных, возрастных, религиозных и других особенностях иностранных участников программы.

8. Дополнение, структурирование и суммирование новой для студентов страноведческой, этнопсихологической и корпоративной информации.

9. Формирование представлений об основах межкультурного общения с иностранными участниками программы.

10. Создание базы для межкультурного общения путем обеспечения возможностей контакта в электронной форме российских студентов с иностранными участниками программы — студентами и преподавателями.

11. Подготовка студентов к ролям тьютора-наставника и хозяина, демонстрирующего гостям позитивные характеристики вуза, города, страны с целью противодействия информационным рискам.

Матрица связей мероприятий и задач в учебном плане Школы тьюторов

Мероприятия Решаемые задачи	Ориентационный семинар, первичное собеседование	Методические семинары (1-3)	Практические занятия (1-3)	Итоговый семинар, посвящение в тьюторы
Информирование потенциальных тьюторов	+			
Отбор тьюторов	+	+	+	+
Формирование представления о программе	+	+	+	+
Формирование понимания функций тьюторов	+	+	+	+
Формирование понимания структуры управления программой		+	+	+
Ознакомление с правовыми основами обучения иностранных граждан			+	
Выдача и контроль заданий	+	+	+	
Дополнение и структурирование страноведческой и этнопсихологической информации		+	+	
Формирование представлений об основах межкультурного общения		+	+	
Создание информационной базы для межкультурного общения	+			+
Противодействие информационным рискам			+	

Основными учебными формами ШТ являются семинарские занятия и самостоятельная работа. В табл. 3 представлена матрица связей мероприятий и задач ШТ.

Анализ матрицы связей мероприятий и задач ШТ (табл. 3) позволяет руководителям программы планировать временные затраты на проведение учебных занятий, а также проектировать педагогические результаты, не нарушая логической последовательности решаемых задач.

Длительность ШТ обычно составляет от одной до двух недель в зависимости от сложности программы, подготовленности участников и времени проведения — в учебное, либо в каникулярное время. ШТ открывается на основании приказа по вузу с указанием сроков проведения, перечня участников и учебного плана.

2.7. Содержание учебной и внеучебной работы Школы тьюторов

Когда тематика и формат конкретной программы полностью прояснены, руководители МКОП приступают к отбору российских студентов-участников программы в ШТ. Для эффективности деятельности команды проекта-программы важно определить оптимальное соотношение иностранных студентов и российских студентов, полностью вовлеченных в программу. В русскоязычных литературных источниках таких данных нет. Основанием для оценок может служить опыт автора по организации различных типов программ. На первый взгляд оптимальным кажется соотношение 1:1, обеспечивающее равноправное общение с обеих сторон. Однако, с точки зрения целей подготовки российских студентов к межкультурному общению, моделирование эффекта погружения в иноязычную среду достигается, естественно при численном превосходстве иностранных студентов над российскими. Для МКОП оптимальное соотношение можно оценить не меньше, чем 3:1.

Предварительный набор российских студентов на программу осуществляется через обучающие подразделения — обучающие кафедры или высшие школы, а также с помощью информационных каналов: рекламы на стендах объявлений, информационных панелях

и на вузовских Интернет-сайтах. В последние годы, когда ШТ стали проводиться регулярно, эффективным стал набор студентов-тьюторов через группы в социальных сетях. Основные требования к российским студентам-участникам программ:

- владение английским языком на определенном уровне – базовый английский не ниже уровня Upper Intermediate, а в последние годы – Advanced, иногда желательно знание других языков – немецкого, китайского;

- обладание коммуникативными способностями и способностями к межкультурному общению;

- наличие мотивации для участия в программе.

Основой системы отбора российских студентов для участия в международных краткосрочных программах является наличие определенного уровня владения английским языком, что проверяется тестами. Анализ результатов итоговых опросов тьюторов показывает [275], что только владение английским языком на продвинутом уровне, во-первых, позволяет тьюторам эффективно выполнять организационные функции, что оценивается как иностранными участниками программы, так и членами управляющей команды; во-вторых, способствовать адаптации иностранных студентов в иноязычной среде; в-третьих, высоко оценивать степень собственной удовлетворенности от участия в программе. Именно высокий уровень удовлетворенности создает мотивацию студентов к дальнейшему участию студентов в международных программах и межкультурному общению [296].

Большинство участников программ указывают на коммуникабельность как на качество личности, в наибольшей степени способствующее успешности работы тьютора. При этом 100 % студентов 3 и 4 курса, имевших опыт работы тьютора и принявших участие в анкетировании, ставили коммуникабельность на первое место [276]. Априорная оценка коммуникабельности студентов, изъявивших желание принять участие в международных программах является тем компонентом системы тьюторского участия, который нуждается в совершенствовании. В то же время понятно, что студентам с выявленным низким уровнем коммуникабельности нельзя отказывать

в участии в программе. Таких студентов следует ставить в пару с опытными тьюторами, а также предлагать другие формы помощи в организационном обеспечении МКОП.

Обычно отбор проводится на ориентационном семинаре, который в зависимости от обстоятельств может быть заменен первичным собеседованием.

2.7.1. Ориентационный семинар

Ориентационный семинар или первичное собеседование (первичный семинар) проводится членами управляющей команды либо в составе малой группы, либо индивидуально. Обычно собеседование проводится перед началом ШТ, ориентационный семинар — в ее начале. Различаются формы проведения ориентационного семинара (первичного собеседования) для двух основных групп студентов: направленных обучающими подразделениями и записавшихся индивидуально. Студенты, направленные для участия в программе обучающими подразделениями, зачисляются в ШТ «автоматически», семинар для них носит в основном информационный характер. Предполагается, что частично функции отбора выполнены преподавателями и администрацией обучающего подразделения, как в части уровня владения языком, так и в отношении мотивации и наличия способностей к межкультурному общению. Поэтому на ориентационном семинаре студенту предоставляется информация о сроках программы, ее целях, задачах и структуре. Описываются основные функции российских студентов-тьюторов, оцениваются временные и прочие трудозатраты, обрисовываются перспективы личностного роста. Если программа многопрофильная, то осуществляется предварительное распределение студентов по изучаемым дисциплинам. В конце первичного семинара выдается общее, либо индивидуализированное задание по поиску, сбору и переработке дополнительной информации о стране (странах), городе (городах), вузе (вузах) или организациях-партнерах, а также национальных, возрастных, религиозных и других особенностях иностранных участников программы. Педагогическая цель задания — создать информационную базу для осуществления межкультурного

общения на этапе реализации программы. Называется дата, время и место проведения первого методического семинара. Далее студент составляет краткое резюме с указанием персональных данных и контактной информации. Если в процессе первичного семинара у организаторов возникают сомнения относительно возможности участия студента в программе, то дополнительно проводится тестирование, как и в случае студентов второй группы.

Для студентов, привлекаемых для участия в программе индивидуально, т. е. получивших информацию из Интернета, от друзей и т. п., в ходе первичного семинара необходимо провести тестирование двух типов. Во-первых, оценивается уровень владения английским языком, например, онлайн⁹. Этот тест отличается краткостью, но требует периодического изменения источников. Главное условие — тест должен быть приспособлен для проведения и проверки техническим работником управляющей команды. В течение нескольких лет вместо теста использовались документальные подтверждения уровня владения студентом иностранным языком, сделанные университетским преподавателем. В дальнейшем от этой формы отказались ввиду распространенных случаев субъективизма оценок. В настоящее время тест можно заменить предоставлением оригиналов сертификатов о сдаче международных экзаменов по английскому языку. Во-вторых, оцениваются некоторые личностные качества, например, по методике Майерс-Бриггс [297], которая выявляет, в частности, коммуникативные и лидерские способности. Эта методика не одобряется полностью в российских научных кругах, но позволяет получить быстрые оценки, не прибегая к помощи специалистов-психологов. Тест проверяется по шаблону и не требует глубоких специальных знаний для истолкования результатов. В особо срочных случаях тест может быть заменен личной устной рекомендацией студента старшего курса, который неоднократно был членом команды проекта-программы. Очевидная ценность репутации и возможности очередного участия в программе для

⁹ Online тесты по английскому языку // Excellent English [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ex-en.ru/test/>

того студента гарантирует объективность такой рекомендации. Остальные функции и этапы первичного собеседования такие же, как и для студентов первой группы.

После ориентационного семинара происходит частичный самоотсев российских студентов, которых не устраивает либо предлагаемая форма дополнительного образования, либо необходимые для участия требования и трудозатраты. В некоторых случаях производится отвод по результатам тестов, однако, при наличии сильной мотивации такие студенты вносятся в резервный список, и могут участвовать в программе частично, например, занимаясь организационной работой. Таким образом, команда проекта-программы стремится избегать травмирующей формы отказа, негативно влияющей на мотивацию к межкультурному общению. Частичное участие российских студентов особым образом оговаривается в дальнейшем при организационном оформлении программы (издании приказа по вузу) и при решении вопроса о целесообразности выдачи такому студенту сертификата об участии в программе. Российские студенты, участвующие в программе частично, также получают возможности для личностного роста с рекомендациями по повышению уровня владения иностранным языком или развитию коммуникативных навыков.

Электронные адреса российских студентов, отобранных для участия в программе, передаются зарубежным партнерам с предварительным распределением студентов по дисциплинам. Зарубежные партнеры передают эти адреса зарубежным студентам и преподавателям соответствующих дисциплин с целью организации первичного знакомства и общения. Такая форма дистанционного общения преимущественно используется при организации сетевой программы с одним или несколькими зарубежными партнерами. В случае проведения Школы тьюторов с целью поддержки адаптации иностранных студентов подготовительных и основных образовательных программ, электронные адреса тьюторов передаются непосредственно прибывающим иностранным студентам по согласованию с тьюторами. Это необходимо для оказания помощи во встрече, трансфере и размещении в общежитии.

Таким образом, первичный семинар с тестированием играет важную роль в оценке уровня сформированности общекультурных и социальных компетенций студентов. Фактически он моделирует интервью при приеме на работу, то есть выходит за рамки традиционных учебных контрольных мероприятий (в том числе и входных тестов или экзаменов), и может рассматриваться либо как элемент контекстного обучения в понимании А.А. Вербицкого [255], либо как элемент механизма формирования надпрофессиональных навыков.

Две основные формы организации учебного процесса ШТ — методические семинары и практические занятия. Их число определяется особо при подготовке конкретной программы, в зависимости от длительности, сложности программы, а также от уровня подготовленности студентов-участников. Обычно это — от 1 до 3 занятий каждого вида.

2.7.2. Методические семинары и практические занятия

В работе **методических семинаров** принимают участие руководители программы, члены управляющей команды, преподаватели и другие специалисты в области межкультурной коммуникации, социально-психологической и педагогической адаптации иностранных студентов, а также опытные и новые тьюторы. Таким образом, во-первых, происходит широкое знакомство будущих тьюторов с командой программы, частью которой они постепенно становятся. Во-вторых, в зависимости от предшествующего опыта студентов-участников происходит формирование, либо совершенствование межкультурных компетенций. В таком случае семинары играют роль, сходную с ролью культурного ассимилятора [298, с. 154—156]. В-третьих, происходит подготовка студентов к возможному воздействию информационных рисков. Можно сказать, что основной задачей семинаров является формирование специфических компетенций, которые можно назвать тьюторскими компетенциями.

Личные качества студентов, способствующие успешному выполнению функций тьюторов, очень близки к личным качествам студентов, способствующих успешному протеканию адаптационных процессов, тем более, что рассмотрение в обоих случаях идет

в аспекте межкультурного взаимодействия. Эти качества были подробно проанализированы в первой части настоящего исследования, поэтому здесь можно лишь кратко повторить их, сместив акценты и ставя на первые места коммуникабельность (по мнению студентов, см. выше в данной части исследования) и ответственность (по мнению преподавателей и администрации).

Тьюторские компетенции также сопоставимы с компетенциями студентов, уровень сформированности которых определяет успешность адаптации. Содержание этих компетенций достаточно подробно раскрыто в первой части настоящего исследования. Разумеется, к ним необходимо добавить наставнические [299] и менеджерские [300] компетенции, без которых тьюторство невозможно. Очевидно, что это разделение достаточно условно, поскольку в структуру межкультурных, наставнических и менеджерских компетенций входят компетенции коммуникативные. Личностные качества и компетенции тьюторов сведены для удобства в табл. 4.

Как было указано, формирование или совершенствование межкультурных компетенций выявляет функцию семинаров как культурного ассимилятора. Культурные ассимиляторы (по версии А.Г. Асмолова – культурные интеграторы) появились в университетской среде США в 1960-е в период очередной волны миграции,

Таблица 4

Основные личностные качества и компетенции тьюторов иностранных студентов

Позитивные личностные качества тьюторов	Тьюторские компетенции
Коммуникабельность Ответственность Добросовестность Целеустремленность Эмоциональная стабильность Самоэффективность Оптимизм	Коммуникативные компетенции Межкультурные компетенции Наставнические компетенции Менеджерские компетенции

связанной с крушением колониальной системы. Первые ассимиляторы имели форму пособий, разработанных в этнопсихологической школе Г. Триандиса. Эти пособия уже тогда отличала интерактивность, использование кейсов, в дальнейшем они были сопровождаемы компьютерной поддержкой. В 1980-е культурные ассимиляторы приняли преимущественно форму тренингов [301]. С начала 2010-х культурные ассимиляторы стали элементами онлайн обучения [302]. В настоящее время интерес к культурным ассимиляторам не ослабевает, особенно в России, где этнопсихологические исследования получили новое развитие по окончании советского периода в связи с ростом трудовой миграции. В ряде работ культурные ассимиляторы рассматриваются как техника повышения межкультурной толерантности [303], средство адаптации иностранных граждан [304], способ предотвращения культурного шока [305]. Сформированные на определенном уровне межкультурные компетенции студентов позволяют говорить в дальнейшем о межкультурной (поликультурной) компетентности выпускников [306; 307], что несомненно свидетельствует о важном вкладе тьюторской деятельности в адаптационные практики [308].

Основная характеристика методических семинаров — интерактивность. Студенты сами готовят часть материалов и участвуют в модулируемой дискуссии.

В первой части первого семинара руководители программы дают развернутые характеристики вузов или организаций-партнеров, описывают принципы и особенности формирования иностранного студенческого контингента представляемой программы, особенности образовательной системы страны или стран, в которых обучаются иностранные студенты. Далее происходят выступления студентов на основании выполненного ими задания, выданного на первичном собеседовании.

Во второй части первого семинара (либо во втором семинаре) специалисты дают этнопсихологические характеристики данной студенческой группы (американцев, немцев, китайцев и т. д.), при необходимости останавливаются на религиозных особенностях (например, при проведении программы для представителей

мормонской общины США) в части, касающейся организации их обучения и быта в России. Описываются основные способы осуществления межкультурного общения с представителями данной культуры или субкультуры. Затем студенты, сумевшие получить существенную дополнительную информацию по этнопсихологическим вопросам, делают краткие сообщения. Каждое сообщение комментируется специалистом в области этнопсихологии, подчеркивается его ценность не только для студентов, но и для управляющей команды МКОП. Далее руководители программы и специалисты суммируют сведения по иностранному контингенту, формируя, таким образом, необходимые представления о характере предстоящей учебной и внеучебной деятельности по реализации программы-проекта. К следующему семинару студентам рекомендуют ознакомиться самостоятельно с пособиями по адаптации [22, 309], межкультурной коммуникации [310] и этнопсихологии [311; 298]. Выбор книг обусловлен их доступностью в интернете. Также можно рекомендовать практические рекомендации вузов по вопросам адаптации иностранных студентов¹⁰.

В связи с тем, что тьюторы принадлежат к цифровому поколению (поколению Z, или миллениалов) [312], определяющую роль в жизни которых играют информационно-коммуникационные сетевые технологии, необходимо предоставить студентам ссылки на интернет-ресурсы, прежде всего, на короткие ролики, размещённые на хостинге YouTube. Следует принимать во внимание, что значительная часть студентов-тьюторов обучается в политехническом вузе, поэтому нельзя предлагать им, как принято в классическом гуманитарном образовании, просто ссылки на электронные библиотеки. Ссылки, по возможности, должны быть конкретными, при ссылке на книги желательно указывать главы и разделы. Можно порекомендовать исключительно в качестве образцов следующие

¹⁰ Система адаптации иностранных студентов — подход НГУ // Новосибирский государственный университет. URL: <http://www.nsu.ru/2ffb98d2742d9819a5b92f04479c66b7>.

ссылки на Интернет-ресурсы¹¹. Например, на этнопсихологической странице портала Anypsy.ru приведены ссылки на главы книг и короткие статьи по психологии отдельных наций и народов¹², для участников конкретных программ следует дать ссылки на конкретные статьи. Ссылка¹³ представляет первую лекцию курса «Этнопсихология», который полностью выложен на хостинге YouTube. Преподавателям следует просмотреть весь курс, прежде, чем давать ссылки на определенные лекции, и т. д. Среди роликов по адаптации можно порекомендовать, например такой¹⁴, в котором девушка рассказывает, по сути, то, что тьюторы должны рассказать иностранным студентам. Этот и ему подобные ролики не претендуют на научность по лексике и стилю изложения, но очень полезны, особенно для студентов, намеревающихся впервые участвовать в международной программе.

Большое значение в обыденной жизни поколения Z играют вопросы питания. Это значит, что существенная доля совместного времяпрепровождения тьюторов и иностранных студентов будет происходить в условиях приема пищи. Поэтому знание пищевых пристрастий различных этнических групп, а также их отношения к русской кухне существенно в структуре тьюторских компетенций. На хостинге YouTube выложено немало материалов, которые можно использовать для самостоятельной проработки при подготовке

¹¹ Этнопсихология. Онлайн-учебный центр. URL: <http://ethnopsychology.narod.ru/>; «Мы видим то, что хотим видеть!?» Психология стереотипов и предубеждений. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3qfWD4d9ZgA>; Что удивляет испанцев в России? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=peSLP5dJbM4>.

¹² Этнопсихология – общее описание, статьи по направлению // Психологический портал Anypsy.ru. URL: <http://www.anypsy.ru/category/psikhologiya/etnopsikhologiya>.

¹³ Этнопсихология (Монсонова А. Р.) - 1 лекция. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PBDIIELTfnU>.

¹⁴ Правила выживания в России для иностранцев - Don't do that in RUSSIA!!! URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hkjDYMTUwE0>;

к семинарам, например¹⁵. Особо следует отметить некоторые из приведенных здесь и выше роликов, а также и многие другие, которые входят в серию «Любимые итальянцы», представленную лейблом Kuzno Productions¹⁶. Эту серию вполне можно использовать при подготовке тьюторов для групп итальянских студентов. Менее подходит в качестве пособия для студенческой аудитории, но, тем не менее, достаточно полезен цикл роликов Milan TV «Эмоциональные итальянцы», вскрывающих многие проблемы межкультурного общения итальянцев и русских¹⁷.

Разумеется, при проектировании заданий следует ознакомиться с полным содержанием роликов. Одни ролики слишком «залакированы», и не дают потенциальным тьюторам никакой полезной информации¹⁸. Другие следует отвергнуть, поскольку либо уже в заглавии упоминается алкоголь¹⁹, либо в текстах используется

¹⁵ Чем питаются обычные китайцы. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WU1zBv-MX50>; Русские товары в Ки-тае. Что из русского любят китайцы. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ipoIJH9stWk>; Гонконгцы пробуют русскую еду. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AkvAT-bGJRM>; Британцы пробуют русскую еду. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aHSR8E5dhIk>; Друзья из Китая пробуют русскую еду. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NyuR-2dQ5BA>.

¹⁶ Итальянцы угадывают русские звуки. https://www.youtube.com/watch?v=EcHitRPvp_o; Итальянцы пробуют русские обеды. URL: https://www.youtube.com/watch?v=b1ryvY_j4; Итальянцы пробуют студенческую еду из России. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LfOoGpUKg8E>; Доброта в России — реакция итальянцев. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=w5EslCuHaQE>.

¹⁷ О чем итальянцы хотели бы спросить у русских? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=osV61X0FECs>; Итальянцы о стереотипах об Италии. Часть I. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yMtvTwSO7LY>; Итальянцы о стереотипах об Италии. Часть II. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vaf0fxID2IU>.

¹⁸ Иностранцы пробуют русскую еду. Что связывает американца с компотом? URL: https://www.youtube.com/watch?v=b_UUweBQfwU.

¹⁹ Иностранцы пробуют русскую еду! Оливье, борщ, окрошка / Реакция на водку, Аргентина. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Iu4DOhN_DFM

ненормативная лексика²⁰. Эти замечания относятся и к упомянутым выше и в целом полезным циклам «Любимые итальянцы» и «Эмоциональные итальянцы». Заинтересованные студенты и так обнаружат «запретные» ролики самостоятельно, представителям же университетских структур неэтично рекомендовать их официально.

К участию во втором (третьем) методическом семинаре дополнительно привлекаются российские и иностранные студенты, которые имеют опыт тьюторства. Эти студенты выполняют роль наставников для тьюторов «нового призыва», в взаимодействии с которыми «старшие» тьюторы фактически используют элементы баддинга [313]. На наставничестве, например, во многом построены взаимоотношения близкой аналогии рассматриваемых программ – «Школы компетенций» (проекта «Молодежное предпринимательство») Тамбовского государственного университета [314].

В первой части второго (третьего) семинара предоставляются необходимые теоретико-практические сведения по поддержке адаптации иностранных студентов данной группы. Преподаватели проверяют усвоение студентами теоретического материала, студенты делают краткие сообщения на основе найденной дополнительной информации. Далее опытные тьюторы приводят примеры кейсов – конкретных ситуаций, возникающих при реализации программы, и с помощью преподавателей производят их анализ. Кроме того, они дают новым студентам общее представление о тьюторстве, которое, естественно, отличается от точки зрения преподавателей и руководителей программы. Новые участники программы получают психологическую поддержку от своих старших товарищей, у них формируется уверенность в том, что они справятся со своими функциями. Студенты задают вопросы по проблемам межкультурного общения, которые возможно, остались без ответа после первого семинара ввиду временных ограничений.

²⁰ Иностранцы пробуют русскую еду (водка, соленый огурец, салат «Оливье», вареники, сыр). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4uOYbZLMSDo>; Американцы пробуют русскую еду. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GBHrb_LCO7c

Во второй части семинара члены команды программы-проекта, либо представители соответствующих структур вуза знакомят российских студентов с правовыми основами пребывания иностранных граждан на территории России, паспортно-визового режима, правилами обучения и проживания иностранных студентов в вузе. При большом объеме информации методических семинаров эту часть обучения можно вынести на **практические занятия**, тем более, что подача материалов снабжена многочисленными кейсами. Особое внимание уделяется вопросам безопасности иностранных участников программы. Сообщения на эту тему делают также студенты, имеющие опыт тьюторства. Вновь привлекаемым российским студентам дается задание подготовить краткие сообщения на тему безопасного пребывания иностранцев в городе с точки зрения молодежи. Лучшие из этих сообщений будут представлены российскими студентами на последующих практических занятиях.

На последнем семинаре отводится время для ориентации новых студентов-тьюторов по вопросу возможности возникновения информационных рисков. Источником рисков могут быть иностранные участники программы – преподаватели и студенты. Со стороны иностранных преподавателей при чтении лекций и проведении практических занятий возможно навязывание оценочных суждений, односторонне отражающих роль России в истории или политике. Прямолинейное объяснение ситуации преподавателями, которое осуществляется в военных учебных заведениях [315], в условиях международной программы гражданского вуза невозможно. Такая прямолинейность вызовет лишь отторжение студентами важной информации. Кроме того, современное понимание проблем безопасности акцентирует на ее относительности, на допустимости приемлемых рисков [316]. Поэтому деятельность преподавателей по компенсации информационных рисков переносится на этап реализации программы. На этапе подготовке наилучшим выходом будет привлечение студентов, имеющих опыт тьюторства. Уже на практических занятиях на примерах собственного участия в международных краткосрочных программах, студенты разбирают

конкретные ситуации, когда их иностранные сверстники пытались неаргументированно критиковать те или иные аспекты российской внутренней и внешней политики. Не отрицая очевидных недостатков и трудностей, следует в общении с иностранными участниками сделать акцент на позитивных сторонах общественной и культурной жизни России, которые могут быть скрыты в полемическом задоре. Осуществить это позволяет одна из социальных ролей тьютора — роль хозяина, принимающего гостей, ну и, разумеется, наставника. Именно исполнение роли наставников позволяет говорить о реализации задач патриотического воспитания отечественного студенчества посредством участия в тьюторской поддержке адаптации иностранных студентов [317]. Следует также обращаться к общечеловеческим ценностям, студенческим и молодежным проблемам, т. е. к тому, что может объединить, а не разъединить участников программы. В любом случае эта часть семинара должна модерироваться преподавателями или членами управляющей команды, помогающими новым студентам-тьюторам выработать линию поведения в сложных ситуациях, возникающих при межкультурном общении.

Основные цели практических занятий — научить студентов эффективным приёмам межкультурной коммуникации, тайм-менеджмента и построения команды единомышленников. Поэтому обычно рекомендуется провести 3 практических занятия. Практические занятия преимущественно проводят опытные тьюторы, чтобы барьеры между студентами и преподавателями не мешали студентам высказывать свое мнение и встраиваться в тьюторскую команду. После проведения семинаров и практических занятий, как и после первичного собеседования, возможен самоотсев или отсев российских студентов-участников.

Таким образом, в ходе методических семинаров и практических занятий формируется, либо совершенствуется ряд компетенций, во-первых, в области международного образования, этнопсихологии, теории и практики адаптации, во-вторых, связанных с готовностью к межкультурному общению, в-третьих, в сфере проектной деятельности, работы в команде и т. д. Развивается мотивация

к участию в программе, поощряется научно-поисковая деятельность студентов. У студентов формируются представление о том, что они могут внести посильный вклад в реализацию программы, не только выполнением заданий и распоряжений, но и проявлением собственной инициативы. Помимо подготовки к конкретной МКОП, студенты, планирующие обучение в зарубежном вузе, могут использовать полученную в ходе информационно-методических семинаров информацию в целях смягчения процесса академической адаптации в первый период пребывания за границей, который может носить достаточно жесткий характер [318].

2.7.3. Итоговый семинар

Итоговый семинар состоит из двух частей. Первая часть носит, преимущественно, организационный характер, вторую, эмоционально насыщенную часть можно отнести к сфере внеучебной работы.

Прежде всего, на итоговом семинаре происходит завершение формирования команды программы-проекта. Тьюторы осознают полноту возложенных на них обязанностей — функций, отчетливо идентифицируют членов команды и ее руководителя, понимают функциональные связи и свое место в команде проекта-программы. Еще раз подчеркивается, что приобретенные в ходе освоения ШТ знания и умения будут подкреплены практическим опытом на этапе реализации программы.

В начале итогового семинара руководители программы просят студентов заполнить анкеты, вопросы которых связаны с их ожиданиями от программы. В течение ряда лет такие анкеты выдавались на первичном семинаре, но в последнее время признано рациональным опрашивать только тех студентов, которые точно определились с участием в программе. Обычно анкеты просматриваются членами команды программы-проекта непосредственно на итоговом семинаре. Затем член управляющей команды суммирует информацию об ожиданиях российских студентов и, возможно, корректирует ее. Иногда после семинара необходима индивидуальная коррекционная беседа со студентами, чьи представления о целях

и задачах программы оказались отличными от целей и задач, намеченных руководством программы. Материалы анкет используются для совершенствования программы ШТ при ее воспроизведении.

Главная часть семинара — подробное описание функций российских студентов-тьюторов и распределение обязанностей между ними по выполнению учебных и внеучебных задач программы. В случае МКОП происходит окончательное распределение студентов по дисциплинам многопрофильной программы. Студентам МКОП выдается подробное (обычно - понедельное) расписание программы с указанием ключевых событий и важных сроков. Описание комментируется руководителями программы. Студенты-тьюторы делают пометки, обозначая мероприятия, требующие их непосредственного участия, к которым относятся ориентация, учебные занятия, учебные визиты, экскурсии и т.д. В случае проведения ШТ в начале семестра, руководство обсуждает с тьюторами примерный план тьюторской деятельности на семестр с указанием реперных точек — общих собраний TutorForces. Студентов побуждают высказывать замечания или предложения по улучшению программы или планы, которые обсуждаются совместно.

Студенту МКОП выдается календарный блокнот — отчетная тетрадь, в которую записываются все события программы, в которых он принимал личное участие с отметкой необычных с точки зрения студента явлений, впечатлений, особенностей этнопсихологических характеристик иностранных студентов и преподавателей, а также замечаний и предложений по проведению того или иного мероприятия. Заполненная отчетная тетрадь сдается студентом руководителям программы после ее завершения. Блокнот используется администрацией для анализа итогов программы и совершенствования учебной и внеучебной работы, а также служит основой для отчета по практике.

Самая интересная для новых тьюторов часть итогового семинара — их знакомство с символикой и традициями TutorForces и посвящение в тьюторы. Особо удачно ШТ проходили при наличии возможности проведения итогового семинара на выезде — на одной из баз отдыха СПбПУ. Такая форма завершения ШТ, во-первых,

многократно усиливает мотивацию к участию в поддержке адаптации иностранных студентов, во-вторых, повышает ответственность новых тьюторов не только перед руководителями программы, но и перед студентами-сверстниками.

Таким образом, образовательная программа «Школа тьюторов» характеризуется органичным сочетанием элементов различных типов образования – ФО, НФО и ИНФО, что является дополнительным аргументом в пользу развития их интеграции в целях формирования и развития различных компетенций студентов, в том числе надпрофессиональных навыков. Реализуемая система тьюторского сопровождения адаптации иностранных студентов отвечает основным принципам современного образования: открытости, вариативности, индивидуализации и цифровизации [319]. Кроме того, максимально используются возможности воспитательной работы в целях компенсации информационных рисков и формирования положительных ценностных ориентаций студентов, например, патриотизма [320].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на многолетние исследования различных аспектов адаптации иностранных студентов, общая теория, позволяющая объяснить все проявления этого феномена, ещё не создана. Более того, ввиду существенных общественно-экономических трансформаций меняются и условия протекания адаптационных процессов, и другие их характеристики, определяющие оптимальные способы поддержки адаптации. Соответственно, проектирование инновационных моделей поддержки адаптации иностранных студентов в вузах России продолжает оставаться актуальной задачей российского образования.

Построенная в СПбПУ модель поддержки адаптации иностранных студентов апробируется и совершенствуется уже более 15 лет. Первоначально эта модель носила достаточно локальный характер, и функционировала как компонент международных краткосрочных образовательных программ, преимущественно, летних школ. В связи с развитием интернационализации вуза число участников международных краткосрочных образовательных программ стало возрастать. Соответственно, появилась потребность в увеличении числа тьюторов. Лучшим доказательством работоспособности модели являются стабильные повторные случаи участия студентов в краткосрочных программах, организованных своим вузом. Эти студенты, уже обучавшиеся в зарубежных вузах, тем не менее, возвращаются для участия в программах, проложивших им путь к интернационализации, руководят тьюторами-первокурсниками, дают ценные рекомендации по улучшению качества программ на основе собственного международного опыта.

С созданием волонтерской студенческой организации TutorForces деятельность тьюторов расширилась — они стали помощниками в работе по поддержке адаптации иностранных студентов — участников программ академических обменов, число которых перед пандемийными ограничениями 2020–22 годов достигало 300 человек в год. Далее тьюторы стали привлекаться к мероприятиям внеучебной деятельности, организуемым администрацией СПбПУ для иностранных студентов подготовительных и основных образовательных программ.

Когда в число тьюторов вошли сами иностранные студенты, можно сказать, что модель поддержки адаптации иностранных студентов СПбПУ окончательно утвердилась на принципах самоуправления и самоорганизации. Тьюторы сами планируют большинство мероприятий студенческого интерклуба PolyUnion, согласовав эти планы с администрацией СПбПУ и включив в них даты проведения очередной Школы тьюторов. В период пандемии COVID-19 деятельность TutorForces была трансформирована, но именно наши волонтеры стали посредниками между администрацией вуза и попавшими в условия изоляции иностранными студентами. Определенные находки, связанные с формами работы онлайн были приняты на вооружение и после снятия ковидных ограничений, например, большое развитие получили способы информационной поддержки деятельности тьюторов.

Таким образом центральным элементом модели поддержки адаптации иностранных студентов СПбПУ стала система тьюторского участия в поддержке адаптации самих студентов как российских, так и иностранных, направляемых волонтерской студенческой организацией TutorForces. Ближайшие перспективы развития TutorForces состоят в более тесной интеграции, координации общей деятельности с другими студенческими волонтерскими организациями СПбПУ, муниципального образования Академическое и Санкт-Петербурга в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Hanfstingl B., Arzenšek A., Apschner J., Göllly K.I.** Assimilation and Accommodation: A Systematic Review of the Last Two Decades. *European Psychologist*. 2021. 27 (4). 320-337. DOI: 10.1027/1016-9040/a000463.
2. **McComb M., Foster G.** Kalervo Oberg 1901–1973. *American Anthropologist*. 2009. 76 (2). 357-360. DOI: 10.1525/aa.1974.76.2.02a00260.
3. **Lin C.** Understanding Cultural Diversity and Diverse Identities. In: Leal Filho W., Azul A., Brandli L., Özuyar P., Wall T. (Eds) *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham, 2019. DOI: 10.1007/978-3-319-69902-8_37-1.
4. **Pfeffer D.** The integration of groups. *Ethnicities*. 2014. 14 (3). 351–370. DOI: 10.1177/1468796813518047.
5. **Klyuev A., Palamarchuk K.** Sociocultural Adaptation of Labor Migrants: Factors and Prospects. *Administrative Consulting*. 2020. 7. 37-45. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-7-37-45.
6. **Sarabiev A.** Adaptation of Labor Migrants from the Arab East in EU. *Contemporary Europe*. 2020. 100 (7). 113-123. DOI: 10.15211/soveurope72020113123.
7. **McLeman R.** International migration and climate adaptation in an era of hardening borders. *Nature Climate Change*. 2019. 9. 911-918. DOI: 10.1038/s41558-019-0634-2.
8. **Bochner S.** Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2003. 8 (1). DOI: 10.9707/2307-0919.1073.
9. **Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A., Shaw K.** Cross-cultural Adaptation of International College Students in the United States. *Journal of International Students*. 2018. 8 (2). 821-842. DOI: 10.32674/jis.v8i2.116.
10. **Li Sh., Jie Ch.** Research on Culture Shock of International Chinese Students from Nanjing Forest Police College. *Theory and Practice in Language Studies*. 2020. 10 (8). 898-904. DOI: 10.17507/tpls.1008.07.
11. **Урванцева Н. Г.** Образовательная среда вуза в социокультурной адаптации иностранных студентов / Н. Г. Урванцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2019. – № 4 (3). – С. 59–63. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.3.11.

12. Bittencourt T., Johnstone C., Adjei M., Seithers L. "We See the World Different Now": Remapping Assumptions About International Student Adaptation. *Journal of Studies in International Education*. 2019. 25 (1). 102831531986136. DOI: 10.1177/1028315319861366.

13. Козлова М. А. Транснационализм в контексте образования: ориентиры адаптации и интеграции в условиях поликультурной образовательной среды / М. А. Козлова // *Высшее образование сегодня*. — 2018. — № 3. — С. 62–67. DOI: 10.25586/RNU.HET.18.03.P.62.

14. Lin C. Culture Shock and Social Support: An Investigation of a Chinese Student Organization on a US Campus. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2006. 35 (2). 117–137. DOI: 10.1080/17475750600909279.

15. Bylieva D., Krasnoshchekov V., Lobatyuk V., Rubtsova A., Wang L. Digital Solutions to the Problems of Chinese Students in St. Petersburg Multilingual Space. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021. 16 (22). 143–166. DOI: 10.3991/ijet.v16i22.25233.

16. Пугачёв И. А. Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход И. А. Пугачёв, М. Б. Будильцева, И. Ю. Варламова // *Полилингвистичность и транскультурные практики*. — 2018. — № 15 (2). — С. 225–235. DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-2-225-235.

17. Абатаева П. Н. Социальная адаптация личности / П. Н. Абатаева // *Вестник Социально-педагогического института*. — 2020. — № 53 (3). — С. 87–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-lichnosti>.

18. Суханов А. А. Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса / А. А. Суханов // *Гуманитарный вектор*. — 2015. — № 1 (41). — С. 104–110. URL: <https://zabvektor.com/wp-content/uploads/180219050233-suhanov.pdf>.

19. Садовникова Н. О. Психологические особенности адаптации студентов первого курса / Садовникова Н. О., Чернуха Н. С. // *Международный студенческий научный вестник*. — 2018. — № 5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19100>.

20. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.

21. Polat M., Arslan K. General Adaptation Scale for International Students: Development and Validation. *Psycho-Educational Research Reviews*. 2022. 11 (2). 121–146. DOI: 10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.08.

22. Арсеньев Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. — СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. — 160 с. URL: <https://ruslan.library.spbstu.ru/pwb/detail?db=BOOKS&id=RU%5CSPSTU%5Cbooks%5C164410>.

23. **Ляхова О. Л.** Физиологическая адаптация студентов вуза в условиях обучения / О. Л. Ляхова, Т. В. Смагина // Общество. – 2021. – № 1 (20). – С. 17–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45630627>.
24. **Аксенова Г. И.** Проблема адаптации личности в зарубежной психологии / Г. И. Аксенова, П. Ю. Аксенова, И. И. Купцов // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 4 (45). – С. 6–11. URL: <https://vestnik.astu.org/temp/c5793c3379daed9d74c04ea5e66cb7da.pdf>.
25. **Searle W., Ward C.** The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. 1990. 14 (4). 449–464. DOI: 10.1016/0147-1767(90)90030-Z.
26. **Шаронова Е. Г.** Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования / Е. Г. Шаронова, Л. Д. Егорова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (5). – С. 1201–1205. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34743>.
27. **Assche K., Valentinov V., Verschraegen G.** Ludwig von Bertalanffy and his enduring relevance: Celebrating 50 years General System Theory. *Systems Research and Behavioral Science*. 2019. 36. 1–4. DOI: 10.1002/sres.2589.
28. **Гаврилов П. С.** Иностранные студенты в полиэтничном пространстве российских вузов: проблемы адаптации и интеграции в научно-исследовательских практиках / П. С. Гаврилов // Гуманитарий Юга России. – 2021. – № 11 (4). – С. 139–148. DOI: 10.18522/2227-8656.2021.4.10.
29. **Налчаджян А. А.** Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд. М. : Эксмо, 2019. – 368 с.
30. Адаптация иностранных студентов к обучению в вузе на основе применения дифференцированного подхода к использованию средств физической культуры / Д. Г. Арсеньев [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 39–41. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/11575>.
31. Особенности организации физического воспитания иностранных студентов в период предвузовской подготовки / О. Е. Пискун [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 8. – С. 58–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-fizicheskogo-vospitaniya-inostrannyh-studentov-v-period-predvuzovskoy-podgotovki>.
32. **Арсенина А. О.** Особенности адаптации студентов колледжа в первый год обучения / А. О. Арсенина, Л. П. Илларионова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сб. статей по материалам Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 14 октября – 30 ноября 2017 года. – Красноярск : Красноярский ГАУ, 2018. – С. 31–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32505073>.

33. **Апасова М. В.** Условия адаптации иностранных студентов в вузах / М. В. Апасова, И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // Современная зарубежная психология. – 2020. – 9 (4). – 129–137. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>.

34. **Омелаенко Н. В.** Толерантность: научно-теоретический дискурс / Н. В. Омелаенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (2). URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22617>.

35. **Alenius M., Koskinen S., Hallikainen I., Ngandu T., Lipsanen J., Sainio P., Tuulio-Henriksson A., Hänninen T.** Cognitive Performance among Cognitively Healthy Adults Aged 30–100 Years. *Dement Geriatr Cogn Dis Extra*. 2019. 9 (1). 11–23. DOI: 10.1159/000495657.

36. **Fragoso A., Fonseca J.** Combating Ageism through Adult Education and Learning. *Social Sciences*. 2022. 11 (3). 110. DOI: 110. 10.3390/socsci11030110.

37. **Krasnoshchekov V., Arseniev D., Rud' V., Switala F., Chetiy V.** Improving the quality of pre-master training of foreign students in the field of environment. In: *ECOBALTICA 2019, XVI-th International Youth Science and Environmental Baltic Region Countries Forum 7–9 October 2019, Gdansk, Poland*. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, V. 390, No 1, 012017. IOP Publishing LTd, 2019. DOI: 10.1088/1755-1315/390/1/012017.

38. **Zhu J., Gu M., Yang L., Xun S., Wan M., Li J.** Academic Adaptation of International Students in China: Evidence from the Grounded Theory and Structure Equation Model. *Sustainability*. 2023. 15 (1). 692. DOI: 10.3390/su15010692.

39. **Vijayalakshmi N., Sequeira A. H.** Campus Adaptations by Age Cohort (June 24, 2016). *Man in India*. 2016. 96 (5). 1553–1562. URL: <https://ssrn.com/abstract=2800086>.

40. **Баранова И. М.** Ответственность исследователя: ложная корреляция / И. М. Баранова, В. С. Жорина // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук : материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. Брянск, 25 января 2021 года. – Брянск, 2021. – С. 128–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45775464&selid=45775558>.

41. **Немцева О. В.** Научное измерение культурной дистанции и культурных границ в практике международных отношений / О. В. Немцева, И. В. Михайлов, С. В. Гузенина // *Caucasian Science Bridge*. – 2020. – № 3, 4 (10). – 36–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-izmerenie-kulturnoy-distantsii-i-kulturnyh-granits-v-praktike-mezhdunarodnyh-otnosheniy>.

42. **Suanet I., Van de Vijver Fons.** Perceived Cultural Distance and Acculturation among Exchange Students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2009. 19 (3). 182–197. 10.1002/casp.989.

43. **Галяпина В. Н.** Роль идентичности, этнических стереотипов стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе / В. Н. Галяпина, Ж. Ж. Хожиев // Культурно-историческая психология. – 2017. – № 13 (4). – С. 15–27. DOI: 10.17759/chp.2017130402.
44. **Ушкин С. Г.** Принимающее сообщество и иностранные мигранты: региональные практики адаптации / С. Г. Ушкин // Управленческое консультирование. – 2019. – № 12. – С. 191–201. DOI: 10.22394/1726-1139-2019-12-191-201.
45. **Севрюкова Г. А.** Эколого-физиологические аспекты адаптации иностранных студентов, прибывших для обучения в Россию (на примере Волгоградского региона) / Г. А. Севрюкова, Ю. Н. Картушина, И. А. Бочарова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия «Естественные науки». – 2015. – № 14 (4). – С. 15–21. DOI:10.15688/jvolsu11.2015.4.2.
46. Социокультурная адаптация иностранных студентов в Сибирском регионе / С. Л. Васильева [и др.] // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – № 10 (4). – С. 4212–4222. DOI: 10.20913/261875152020405.
47. **Yu B., Wright E.** Academic adaptation amid internationalisation: the challenges for local, mainland Chinese, and international students at Hong Kong's universities. *Tertiary Education and Management*. 2017. 23 (4). 347–360. DOI: 10.1080/13583883.2017.1356365.
48. Основы аксиологической адаптации студентов вуза: здоровьесберегающий подход / А. Г. Маджуга // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 37–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aksiologicheskoy-adaptatsii-studentov-vuza-zdoroviesozidayushiy-podhod>.
49. **Шипунова О. Д.** Ценностные приоритеты современной молодежи в социальной адаптации / О. Д. Шипунова, И. П. Березовская // Дискурс. – 2020. – № 6 (3). – С. 35–45. DOI: 10.32603/2412-8562-2020-6-3-35-45.
50. **Warner-Söderholm G., Kriger M.** The Art of Dealing with Religious and Cultural Diversity in the Classroom. *International Journal of Business and Management*. 2014. 9 (10). DOI: 10.5539/ijbm.v9n10p149.
51. **Куновски М. Н.** Особенности адаптации иранских студентов к российской образовательной среде / М. Н. Куновски, Н. В. Новоселова // Педагогический журнал. – 2018. Т. 8. – № 3А. – С. 146–154. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-3/20-kunovski-novoselova.pdf>.
52. **Zanfrini L., Antonelli M.** On the Role of Religion in the Process of Adaptation of (Forced) Migrants. In *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses*. Leiden, The Netherlands, Brill, 2020. Chapter 12. 376–425. DOI: 10.1163/97890004429604_013.

53. Wilczewski M., Alon I. Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. Higher Education. 2023. 85 (4). 1235–1256. 10.1007/s10734-022-00888-8.

54. Григорович Е. Н. Межкультурная коммуникация и адаптация иностранных студентов: объективные условия и субъективные факторы // Христианские ценности и межкультурное взаимодействие : сб. науч. статей Международной науч.-практ. конф., Брест, 17–18 июня 2022 года / Е. Н. Григорович ; редкол. Т. В. Лисовская [и др.]. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2022. – С. 33–36. URL: <https://rep.bstu.by/handle/data/32157>.

55. Помогаев В. М. Межкультурное общение и адаптация иностранных учащихся : сб. избранных статей по матер. научн. конф. ГНИИ «Нацразвитие». Международная науч.-метод. конф. «Проблемы управления качеством образования». Санкт-Петербург, 29–31 марта 2019 года / В. М. Помогаев, А. А. Подосинникова ; вып. ред. Ю. Ф. Эльзессер ; отв. за вып. С. В. Викторенкова. – СПб. : Изд-во ГНИИ «Нацразвитие», 2019. – С. 142–148. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37395255>.

56. Поморцева Н. В. Адаптация невербального коммуникативного поведения иностранных студентов в процессе изучения русского языка в условиях языковой среды / Н. В. Поморцева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 8. – С. 182–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12848874>.

57. Сюй Ц. Влияние культурных различий на российско-китайское межкультурное общение // Студент года 2020 : сб. статей Международного учеб.-исслед. конкурса. Петрозаводск, 17 декабря 2020 года / Ц. Сюй ; ред. Л. П. Андрианова. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. Ч. 5. – С. 438–444. DOI: 10.46916/15012021-4-978-5-00174-101-5.

58. Ду С. Развитие навыков невербальной коммуникации как элемент адаптации иностранных студентов в условиях онлайн-обучения // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации : сб. материалов V Международной науч.-практ. конф., Москва, 11 марта 2022 года / С. Ду ; редкол. З. Ш. Бабаева [и др.]. – Махачкала : ИРОК; Алеф, 2022. – С. 7–12. DOI: 10.34755/IROK.2022.83.67.004.

59. Краснощёков В. В. Управление адаптацией американских студентов-краткосрочников / В. В. Краснощёков, А. Н. Мамаева // Научный вестник МГТУ ГА. Серия «Международная деятельность вузов». – 2007. – № 116 (6). – С. 125–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12845972>.

60. Ефремова О. Н. Академическая адаптация иностранных студентов и ее влияние на качество образования // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности : материалы Всероссийской науч. конф., Комсомольск-на-Амуре, 28–29 января 2021 года / О. Н. Ефремова,

И. В. Плотникова ; отв. ред. Ж. В. Петрунина. — Комсомольск-на-Амуре : Изд-во ФГБОУ ВО «КНАГУ». — 2021. — Ч. 2. — С. 19–21. URL: <https://science.knastu.ru/docs/sgf2021/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A7.2.pdf>.

61. Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A., Shaw K. Cross-cultural Adaptation of International College Students in the United States. *Journal of International Students*. 2018. 8 (2). 821–842. DOI: 10.32674/jis.v8i2.116.

62. Sheng L., Dai J., Lei J. The impacts of academic adaptation on psychological and sociocultural adaptation among international students in China: The moderating role of friendship. *International Journal of Intercultural Relations*. 2022. 89 (6). 79–89. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2022.06.001.

63. Cong-Lem N. Factors Affecting the Intercultural Adaptation Process of International Students: A Case Study of Vietnamese Postgraduate Students at a Tertiary Institution in Taiwan. *VNU Journal of Social Sciences and Humanities*. 2019. 5 (2). 163–175. DOI: 10.1172/vjossh.v5i2.451.

64. Карташова А. А. Консервативность образования против мобильности общества / А. А. Карташова, Е. Н. Роготнева // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. — 2014. — № 5 (46). — С. 9–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22257317>.

65. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. — СПб. : Златоуст, 2000. — 233 с. URL: <https://elibrary.spbstu.ru/dl/1721.pdf/download/1721.pdf>.

66. Краснощёков В. В. Обеспечение качества российско-китайских программ высшего образования / В. В. Краснощёков // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 3. DOI: 10.17513/spno.27650.

67. Краснощёков В. В. Исследование степени соответствия программы обучения в России ожиданиям американских студентов-краткосрочников / В. В. Краснощёков, В. В. Сусликова // Научный вестник МГТУ ГА. Серия «Общество, экономика, образование». — 2003. — № 67. — С. 52–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48409114>.

68. Bailey T.H., Phillips L.J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance, *Higher Education Research & Development*. 2016. 35 (2). 201–216. DOI: 10.1080/07294360.2015.1087474.

69. Apasova M.V., Kulagina I., Apasova E.V. Conditions for the adaptation of foreign students to universities. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020. 9 (4). 129–137. DOI: 10.17759/jmfp.2020090412.

70. Краснощёков В. В. Адаптация студентов и достижение учебных целей / В. В. Краснощёков // Проблемы многоуровневого высшего образования. Тезисы докл. VIII Международной науч.-метод. конф., Нижний

Новгород, 25–27 января 2000 года. – Н. Новгород : Изд-во ННГАСУ. – 2000. – Ч. 2. – С. 153–154. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/PMVO-ch2-2000-N-N.pdf.

71. **Burns E., Martin A., Collie R.** Adaptability, Personal Best (PB) Goals Setting, and Gains in Students' Academic Outcomes: A Longitudinal Examination from a Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. 53. 57–72. 10.1016/j.cedpsych.2018.02.001.

72. **D'Souza C., Singaraju S., Halimi T., Mort G.** Examination of cultural shock, inter-cultural sensitivity and willingness to adapt. *Education + Training*. 2016. 58 (9). 906–925. DOI: 10.1108/ET-09-2015-0087.

73. **Бусурина Е. В.** Адаптация иностранцев, обучающихся по программам предмагистерской подготовки / Е. В. Бусурина, И. Р. Куралева // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 5 (288). – С. 81–87. DOI: 10.37632/PI.2021.288.5.011.

74. **Горькая Ж. В.** Адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности / Ж. В. Горькая, А. С. Горький // Инновационная наука. – 2016. – № 12-4. – С. 191–195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-k-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti>.

75. **Митина Л. М.** Психология профессионально-карьерного развития личности / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2019. – 396 с.

76. **Иванова А. И.** Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы / А. И. Иванова // Вестник университета. – 2014. – № 9. – С. 255–259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy>.

77. **Hertel J., Schuetz A., Greve W., Rothermund K., Wentura D.** The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development. *Journal of Individual Differences*. 2005. 26 (4). 213–214. DOI: 10.1027/1614-0001.26.4.213.

78. **Шмарион Ю. В.** Социальные технологии саморазвития первокурсников в период адаптации к новой социальной среде / Ю. В. Шмарион, А. П. Волков // *Nomothetika: Философия. Социология. Право*. – 2022. – № 47 (2). – С. 199–209. DOI: 10.52575/2712-746X-2022-47-2-199-209.

79. **Лодде О. А.** Анализ адаптивности личности с позиции структурного подхода / О. А. Лодде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – № 6 (2А). – С. 49–57. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2017-2/4-lodde.pdf>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=29764049>.

80. **Кутейников А. Н.** Ценностные ориентации студентов как фактор адаптации студентов к учебному процессу в вузе / А. Н. Кутейников, Е. И. Огарева // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8-4. – С. 989–993. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34709>.

81. **Хлабыстова Н. В.** Вуз как фактор становления личности студента / Н. В. Хлабыстова, А. В. Васюкова // Научные труды КубГТУ. – 2019. – № 7. – С. 228–236. URL: <https://ntk.kubstu.ru/data/mc/0067/3216.pdf>.
82. **Скакун Е. В.** Ценностные ориентации современного студенчества // Христианские ценности и межкультурное взаимодействие : сб. науч. статей Международной науч.-практ. конф., Брест, 29–30 октября 2020 года / Е. В. Скакун ; редкол. Т. В. Лисовская [и др.]. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2020. – С. 133–135. DOI: 10.36773/978-985-493-514-0/2020-133-135.
83. **Богомолов А. М.** Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 13 (1). – С. 67–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n1/Bogomolov.
84. **Евстифеева Е. А.** Исследование особенностей адаптационного потенциала и уровня выраженности субъективного благополучия у студентов на этапе обучения в вузе / Е. А. Евстифеева, С. И. Филиппенкова, Е. В. Балакшина // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 4. – С. 77–83. URL: <http://eprints.tversu.ru/8564/>.
85. **Жуланова Д. С.** Адаптационные возможности студентов к условиям обучения в вузе / Д. С. Жуланова, И. В. Мешкова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 77 (2). – С. 127–131. URL: <https://doicodex.ru/doi/10.24412/2500-1000-2021-8-1-40-43>.
86. **Hazan Liran B., Miller P.** The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*. 2019. 20. 51–65. DOI: 10.1007/s10902-017-9933-3.
87. **Bozek A.** Positive psychological capital concept: A critical analysis in the context of participatory management. *Management and Business Administration. Central Europe*. 2015. 23 (3). 19–31. DOI: 10.7206/mba.ce.2084-3356.148.
88. **Маралов В. Г.** Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования / В. Г. Маралов, М. А. Кудака, О. В. Смирнова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – № 6 (46). – С. 168–180. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-6-168-180.
89. **Жуланова Д. С.** Психологические особенности личности, затрудняющие адаптацию студентов к обучению в вузе / Д. С. Жуланова, И. В. Мешкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 8-1 (59). DOI: 10.24412/2500-1000-2021-8-1-40-43.
90. **Kural A.I., Özyurt B.** Why Some Students Adjust Easily While Others Can Not? Stress and Adjustment to University: Personality as Moderator. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2021. 152102512110021. DOI: 10.1177/15210251211002179.

91. **Gladkova A.A.** Psychological and socio-cultural adaptation of international journalism students in Russia: The role of communication skills in the adaptation process. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2017. 10 (4). 45-59. DOI: 10.11621/PIR.2017.0405.
92. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т. В. Захарова [и др.] // *Современные проблемы науки и образования*. — 2015. — № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413>.
93. **Невструева Т. Х.** Коммуникативная компетенция как фактор адаптации молодого специалиста / Т. Х. Невструева, В. В. Спирина // *Высшее образование сегодня*. — 2017. — № 7. — С. 23–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-faktor-adaptatsii-molodogo-spetsialista>.
94. **Serrat O.** Understanding and Developing Emotional Intelligence. In: *Knowledge Solutions*. Springer, Singapore, 2017, pp. 329-339. DOI: 10.1007/978-981-10-0983-9_37.
95. **Celik P., Storme M.** Trait Emotional Intelligence Predicts Academic Satisfaction Through Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*. 2018. 26 (4). 666–677. DOI:10.1177/1069072717723290.
96. **Liao Y.K., Wu W.-Y., Dao T. C., Luu T.-M.N.** The Influence of Emotional Intelligence and Cultural Adaptability on Cross-Cultural Adjustment and Performance with the Mediating Effect of Cross-Cultural Competence: A Study of Expatriates in Taiwan. *Sustainability*. 2021. 13 (6). 3374. DOI: 10.3390/su13063374.
97. **Шмачилина-Цибенко С. В.** Диагностика и развитие пассионарности у сотрудников ОВД / С. В. Шмачилина-Цибенко // *Концепт*. — 2015. 03. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15062.htm>.
98. **Стребкова И. Н.** Смысловой компонент в профессиональной самоидентификации курсантов военного вуза / И. Н. Стребкова // *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. — 2021. — № 19. — С. 74–80. DOI: 10.24412/2500-4352-2021-19-74-80.
99. **Aida Y.** Adaptation Skill Improvement Through Communication Skills Analysis of Individuals With Over-Adaptation. *European Psychiatry*. 2016. 33 (S1). S514-S515. DOI: 10.1016/j.eurpsy.2016.01.1902.
100. **Саидова Я. М.** Структура и содержание межкультурной компетентности / Я. М. Саидова, П. Д. Абдурахманова, П. Г. Идрисова // *Мир науки, культуры, образования*. — 2018. — № 5 (72). — С. 524–526. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-mezhkulturnoy-kompetentnosti>.
101. **Alexandrache C.** Studying National Culture – Modality To Develop Intercultural Competences In Higher Education. *Proceedings of the VIII*

International conference on intercultural education and International conference on transcultural health: The Value Of Education And Health For A Global, Transcultural World (EDUHEM 2018), 20-22 June 2018, Almeria, Spain. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS), 2019, V. 60, N 8, pp. 54-61. DOI: 10.15405/epsbs.2019.04.02.8.

102. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия / О. Е. Хухлаев [и др.] // Экспериментальная психология. — 2022. — № 15 (1). — С. 88–102. DOI: 10.17759/exppsy.2022150106.

103. **Tsybalyuk E.I., Romanenko N.M., Volkova M.A., Romanenko A.V.** Psychological and Pedagogical Conditions Conducive to the Formation of Intercultural Competence Among Students From Different Countries. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021. T. 17. № S2. С. 1392-1409. URL: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2607>.

104. **Романенко Н. М.** Особенности кросс-культурной адаптации иностранных студентов (на примере МГИМО) / Н. М. Романенко // Педагогика. — 2018. — № 3. — С. 63–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32676184>.

105. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов / В. В. Грищенко // Культурно-историческая психология. — 2021. — № 17 (1). — С. 102–112. DOI: 10.17759/chp.2021170114.

106. **Ильязова М. Д.** Межкультурное взаимодействие российских и иностранных студентов: основные категории проблемного поля педагогических исследований / М. Д. Ильязова, А. С. Абдуллаева, А. Р. Айналиева // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 6. — С. 2–7. DOI: 10.25586/RNU.HET.23.06.P.002.

107. **Turistiati A.** Intercultural Communication Competence: Its Importance to Adaptation Strategy towards People With Different Cultural Background. *Ijtimā'iyya: Journal of Muslim Society Research*, 2016. 1 (1). 63-78. DOI: 10.24090/jmsr.v1i1.2016.pp63-78.

108. **Арсеньев Д. Г.** Межкультурные контакты как фактор развития личности студента / Д. Г. Арсеньев, В. В. Краснощеков, Т. Хиллс // Современные технологии обучения. — Санкт-Петербург, 19 апреля 2000 года. — СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2000. — Ч. 2. — С. 70–72. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/STO-ch2-2000.pdf.

109. **Pekerti A., Van de Vijver F., Moeller M., Okimoto T.** Intercultural contacts and acculturation resources among International students in Australia: A mixed-methods study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2020. 75 (2). 56-81. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2019.12.004.

110. **Поморцева Н. В.** Роль русского языка в процессе лингвокультурной адаптации иностранных студентов в поликультурной образовательной

среде / Н. В. Поморцева // Русский язык в современном мире. — 2009. — № 1. — С. 352–357. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26397024>.

111. **Iqbal T.** Importance of Intercultural Sensitivity. MAP Education and Humanities. 2021. 1 (2). 1–6. DOI: 10.53880/2744-2373.2021.1.2.1.

112. **Янкина Н. В.** О роли развития межкультурной чувствительности студентов вуза в условиях глобализации / Н. В. Янкина // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2015. — № 2 (177). — С. 178–183. URL: <http://vestnik.osu.ru/doc/1033/article/8251/lang/0>.

113. **Иманмухаметова Б. М.** Адаптация как социально-педагогическая проблема / Б. М. Иманмухаметова // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 4. DOI: 10.17513/spno.31858.

114. **Краснощёков В. В.** Формирование личности студента в поле межкультурных контактов // Проблемы обучения иностранных граждан на современном этапе: лингвистические и методические : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 30-летию каф. русского языка как иностранного. Волгоград, 5–6 декабря 2000 года / В. В. Краснощёков, Т. Хиллс ; ред. кол. Королёва Р. М. (отв. ред.) [и др.]. — Волгоград : Перемена, 2000. — С. 57–59. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/Problemi-obucheniya-inostr-grazhdan-na-sovr-et-2000-Peremena.pdf.

115. **Шамовская Т. В.** Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе / Т. В. Шамовская, Д. Б. Алимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2019. — № 1 (33). — С. 172–177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-uslovie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-protssesse-obucheniya-v-vuze>.

116. **Минакова А. С.** Роль межкультурной коммуникации в адаптации иностранных студентов / А. С. Минакова // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность : материалы Междунар. молодеж. науч.-исслед. конф., Екатеринбург, 2–6 декабря 2019 г. — Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2019. — С. 251–256. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/83619/1/978-5-7996-2941-0_2019_44.pdf.

117. **Cocchiara F., Quick J.** The negative effects of positive stereotypes: Ethnicity-related stressors and implications on organizational health. Journal of Organizational Behavior. 2004. 25 (6). 781–785. DOI: 10.1002/job.263.

118. **Tremlett A., Messing V., Kocze A.** Romaphobia and the media: mechanisms of power and the politics of representations. Identities. 2017. 24 (6). 641–649. 10.1080/1070289X.2017.1380270.

119. **Макарьева А. А.** Манипулятивное содержание концепта толерантность в современной России / А. А. Макарьева, А. В. Блинов // Вестник

Тверского государственного университета. Серия «Философия». – 2014. – № 3. – С. 110–117. URL: <http://eprints.tversu.ru/4020/>.

120. **Bach A.S., Aarseth H.** Adaptation, equality, and fairness. Towards a sociological understanding of 'the supportive husband'. *NORMA. International Journal for Masculinity Studies*. 2016. 11 (3). 174–189. DOI: 10.1080/18902138.2016.1217692.

121. **Pilkington A.** Promoting Race Equality and Supporting Ethnic Diversity in the Academy: The UK Experience Over Two Decades. In Crimmins G. (Ed) *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy*. Springer, Palgrave Macmillan, Cham, 2020, pp. 29–48. DOI: 10.1007/978-3-030-43593-6_2.

122. **Новиков А. Л.** Этнические стереотипы в контексте межкультурной коммуникации: психологические и семантические аспекты / А. Л. Новиков, И. А. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – 2019. – Т. 10. ад 4. – С. 977–989. DOI: 10.22363/2313-2299-2019-10-4-977-989.

123. **Краснощёков В. В.** К определению этнического стереотипа / В. В. Краснощёков // Фундаментальные исследования в технических университетах : материалы IV Всероссийской науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 8–9 июня, 2000 года. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2000. – С. 166–167. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/Fund-I-v-TU-SPbGTU-2000.pdf.

124. **Краснощёков В. В.** Особенности исследования этнических стереотипов студентов-краткосрочников из развитых стран / В. В. Краснощёков // Язык, культура и общение в условиях краткосрочного обучения : материалы юбилейн. конф., посвященной 10-летию Центра русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 37–41. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/Yazik-kultura-i-obshchenie-v-usloviyah-kratkosrochnogo-obuch-2000.pdf.

125. **Ежов С. П.** Этнокультурные стереотипы во взаимодействии преподавателя и студента: постановка проблемы и пути ее решения / С. П. Ежов, О. В. Халлисте // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26908>.

126. **Трофимова Ю. М.** Представления британских студентов о России и их трансформация в процессе обучения в России // XXIX неделя науки СПбГТУ : материалы межвуз. науч. конф., Санкт-Петербург, 27 ноября – 2 декабря 2000 года / Ю. М. Трофимова, В. В. Краснощёков ; под общ. ред. В. В. Глухова. – СПб. : СПбГТУ, 2001. Ч. VIII. – С. 25–26. URL: <http://elib.spbstu.ru/dl/000811.pdf>.

127. **Краснощёков В. В.** Этнические стереотипы в зеркале межэтнических контактов на примере студентов-краткосрочников / В. В. Краснощёков, Д. Дрейк // Современные технологии обучения : материалы VI Междунар. конф., Санкт-Петербург, 19 апреля 2000 года. — СПб. : Изд-во СПбГЭТУ, 2000. — С. 75–77. URL: https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/STO-ch2-2000.pdf.

128. **Новикова И. А.** Особенности стереотипов о невербальной коммуникации и их роль в межэтническом взаимодействии российских и китайских студентов / И. А. Новикова, М. В. Гридунова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». — 2012. — № 4. С. 21–28. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/8004>.

129. **Нимировская Ю. К.** Этнический стереотип как фактор межкультурной коммуникации у иностранных слушателей в поликультурной образовательной среде вуза / Ю. К. Нимировская, Е. В. Филипенко // Проблемы современного образования. — 2023. — № 1. — С. 198–204. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-1-198-204.

130. **Hussain M., Shen H.** A Study on Academic Adaptation of International Students in China. Higher Education Studies. 2019. 9 (4). 80-91. DOI: 10.5539/hes.v9n4p80.

131. **Распаева Г. Д.** Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект / Г. Д. Распаева, А. М. Маркус, Е. Н. Ярославова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2022. — № 14 (1). — С. 76–87. DOI: 10.14529/ped220108.

132. **Береговая О. А.** Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах / О. А. Береговая, С. С. Лопатина, Н. В. Отургашева // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 2 (38). — С. 108–118. DOI: 10.32744/pse.2019.2.9.

133. **Новикова Н. С.** Социально-психологические основания преодоления языковой разобщенности общества по национальному признаку / Н. С. Новикова, Т. Т. Черкашина, И. А. Пугачёв // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2019. — № 1 (47). — С. 46–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37178018>.

134. **Поморцева Н. В.** Лингвокультурная адаптация иностранных студентов в поликультурной образовательной среде / Н. В. Поморцева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2009. — № 1. — С. 120–126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12139369>.

135. **Akhmetshin E., Makulov S.I., Talysheva I.A., Fedorova, S.Y., Gubarkov, S.** Overcoming of intercultural barriers in the educational environment. *Man in India*. 2017. 97. 281-288. URL: https://serialsjournals.com/abstract/47607_51.pdf.
136. **Kim H., Penry Williams C.** Barriers in intercultural communication. In: Kim H., Penry Williams C. (Eds) *Discovering Intercultural Communication. From Language Users to Language Use*. Palgrave Macmillan, Cham, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-76595-8_3.
137. **Гао Ш.** Трудности межкультурной коммуникации китайских студентов в России и пути их решения / Ш. Гао, Т. В. Куприна // Язык в сфере профессиональной коммуникации : сб. материалов XXVI Международной науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. Екатеринбург, 20 апреля 2023 года. – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2023. – С. 333–341. URL: https://clar.urfu.ru/bitstream/10995/122645/1/978-5-91256-588-5_2023_043.pdf.
138. **Поморцева Н. В.** Лингвокультурная адаптация иностранных студентов к российской высшей школе / Н. В. Поморцева // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 88–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13919240>.
139. **Eginli A.** From the intercultural communication barriers to intercultural adaptation: intercultural communication experiences. *IJASOS International E-journal of Advances in Social Sciences*. 2016. 2. 32. DOI: 10.18769/ijasos.20521.
140. **Abdulai M., Roosalu T., Wagoner B.** Cultural barriers and enablers of integrating educational migrants from the Global South: The case of graduate students in Europe. *International Journal of Educational Development*. 2021. 86 (C). DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102479.
141. **Tikhonova E., Kosycheva M., Efremova G.** New Understanding of the Barriers to Foreign Students Adaptation in the Changing Educational Landscape: The Case of Psycholinguistic Narrative Analysis. *Journal of Language and Education*. 2021. 7 (3). 166-186. DOI: 10.17323/jle.2021.13341.
142. **Тюменцева Е. В.** Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии / Е. В. Тюменцева, Н. В. Харламова, А. Е. Годенко // Высшее образование в России. – 2021. – № 30 (7). – С. 149–158. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158.
143. **Зимова Н. С.** Особенности адаптации учебных мигрантов в условиях пандемии: опыт МГУ им. М. В. Ломоносова / Н. С. Зимова // Научный результат. Социология и управление. – 2022. – 8 (2). – С. 112–130. DOI: 10.18413/2408-9338-2022-8-2-0-9.
144. **Арсеньев Д. Г.** Перспективы развития международных программ российских вузов в условиях дистанционного обучения / Д. Г. Арсеньев,

Т. И. Коваленко, В. В. Краснощёков // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 9 (10). – С. 15–22. DOI: 10.25586/RNU.NET.21.09-10.P.15.

145. **Толмачева О. В.** Адаптация иностранных слушателей подготовительного отделения на раннем этапе обучения в российском вузе / О. В. Толмачева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12-3 (54). – С. 201–203. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_12-3_56.pdf.

146. **Cong-Lem N.** Factors Affecting the Intercultural Adaptation Process of International Students: A Case Study of Vietnamese Postgraduate Students at a Tertiary Institution in Taiwan. VNU Journal of Social Sciences and Humanities. 2019. 5 (2). 163-175. DOI: 10.1172/vjossh.v5i2.451.

147. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – № 31 (12). – С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30.

148. **Цветкова Л. А.** Исследование затруднений преподавателей в организации научно-исследовательской деятельности / Л. А. Цветкова, О. В. Фишева, С. Ю. Трапицын // Педагогический ИМИДЖ. – 2021. – № 15. 3 (52). – С. 26–273. DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-3-264-273.

149. **Livny A.** A Student-Centered, Expanded Approach to the Undergraduate Research Experience. PS: Political Science & Politics. 2023. 56. 4. 463-468. DOI: 10.1017/S1049096523000379.

150. **Krasnoshchekov V., Rud' V., Davydov R., Semenova N., Diuldin M., Kharlamova N., Ionkina E., Shimkovich E.** Formation of environmental research competencies of foreign pre-masters' students for sustainable region development. In Pukhkal V., Uvarova S. (eds) International Scientific Conference Energy Management of Municipal Facilities and Environmental Technologies (EMMFT-2023). Voronezh, Russia, October 9-13, 2023. E3S Web of Conferences, V. 458. 06018. DOI: 10.1051/e3sconf/202345806018.

151. **Кубик И. Ю.** Успеваемость как один из важнейших показателей успешной адаптации студентов к учебной деятельности // Современные технологии в образовании : материалы Международной науч.-практ. конф., Минск, 26–27 ноября 2015 года / И. Ю. Кубик, Н. А. Кубик; гл. ред. Б. М. Хрусталёв. – Минск : Изд-во БНТУ, 2015. Ч. 1. – С. 167–171. URL: <https://rep.bntu.by/handle/data/39320>.

152. **Забара Л. И.** Социально-психологическая адаптация к вузу у студентов-психологов / Л. И. Забара, Ю. В. Лебедева, Н. А. Шабанова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 185–194. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_06_22.

153. **Collie R., Holliman A., Martin A.** Adaptability, engagement and academic achievement at university. Educational Psychology. 2017. 37 (5). 642-647. DOI: 10.1080/01443410.2016.1231296.

154. **Gonta I., Bulgac A.** The Adaptation of Students to the Academic Environment in University. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. 11 (3). 34-44. DOI: 10.18662/rrem/137.
155. **Anderson J., Guan Y., Koc Y.** The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. 54. 68-76. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2016.07.006.
156. **Karakuş İ., Akay C.** Adaptation scale of international students to higher education: Validity and reliability study adaptation scale of higher education. *Journal of Higher Education and Science*. 2020. 10 (3). 504-515. DOI: 10.5961/jhes.2020.410.
157. **Bikos L.H., Forman R., Patton K. M.** The Self-Efficacy for Sociocultural Adaptation Scale (SESCAS): Development and Initial Psychometric Evaluation. *The Counseling Psychologist*. 2020. 49 (1). 33-79. DOI: 10.1177/0011000020951861.
158. **Молокова О. А.** Психологическая диагностика адаптации студентов к обучению в вузе / О. А. Молокова // *Образование и наука*. — 2015. — № 10 (129). — С. 146–166. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-10-146-156.
159. **Маничев С. А.** Русскоязычная версия Шкалы базового самооценивания (Core Self-Evaluation Scale): психометрическая проверка и перспективы использования / С. А. Маничев, Н. Н. Лепехин, О. Н. Ильина // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. — 2022. — № 12 (3). — С. 285–308. DOI: 10.21638/spbu16.2022.304.
160. **Łitwińska-Rączka K.** Jacob Levy Moreno's Psychodrama As a Work Technique For Treating Patients in Group and Individual Psychotherapy. *Current Problems of Psychiatry*. 2018. 19 (4). DOI: 10.2478/cpp-2018-0019.
161. **Богданова В. П.** Критерии оценки и диагностики развития у учащихся социальной адаптированности / В. П. Богданова // *Современные проблемы науки и образования*. — 2015. — № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22531>.
162. **Гурвич И. Н.** Тест нервно-психической адаптации / И. Н. Гурвич // *Вестник гипнологии и психотерапии* : сб. статей Санкт-Петербургского научного общества гипнологов и психотерапевтов международного Института резервных возможностей человека. — СПб. : Международный институт резервных возможностей человека, 1992. Вып. 3. — С. 46–53.
163. **Ковалёва М. Е.** Индивидуально-психологические и психофизиологические предикторы психической дезадаптации у лиц молодого возраста / М. Е. Ковалева // *Мир науки / World of Science. Pedagogy and psychology*. 2018. 6 (5). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/72PSMN518.pdf>.
164. **Joseph S.** Humanistic and integrative therapies: the state of the art. *Psychiatry*. 2008. 7 (5). 221-224. DOI: 10.1016/j.mppsy.2008.03.006.

165. **Осницкий А. К.** Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56. URL: <https://psyhoinfo.ru/razrabotka-sredstv-ocenki-socializacii-i-vozpitanie-uchashchihsya/konceptualno-metodicheskie-razrabotki-sredstv-ocenki-socializacii-uchashchihsya/opredelenie-harakteristik-sotsialnoi-adaptatsii>.

166. **Vasić A.** Raymond B. Cattell (1905-1998) and half century of the multivariate experimental methodology. *Civitas* (Novi Sad). 6 (2). 35-74. DOI: 10.5937/Civitas1602035V.

167. **Horn J.** Raymond Bernard Cattell (1905-1998). *American Psychologist*. 2001. 56 (1). 71-72. DOI: 10.1037/0003-066X.56.1.71.

168. **Латушкина Ю. А.** Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе / Ю. А. Латушкина, И. Ю. Машкова, П. А. Побокин // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 4 (60). – С. 143–149. URL: <http://science.cfuv.ru/nauchnye-zhurnaly-kfu/gumanitarnye-nauki/arxiv-3>.

169. **Spielberger C.D.** Test Anxiety Inventory. The Corsini Encyclopedia of Psychology. 2010. 1–1. DOI: 10.1002/9780470479216.corpsy0985.

170. **Вергунов Е. Г.** К вопросу о психометрической надежности некоторых психологических методик / Е. Г. Вергунов, Е. И. Николаева, Ю. В. Боброва // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – № 12 (1). – С. 61–68. URL: <https://tepsyj.ru/volumes/2019-1/>.

171. **Wilson J.K.** Exploring the Past, Present, and Future of Cultural Competency Research: The Revision and Expansion of the Sociocultural Adaptation Construct. Doctoral Thesis. New Zealand, Wellington, Victoria University of Wellington. 2013. URL: <http://hdl.handle.net/10063/2783>.

172. **Keser A., Yalçın Ö., Gökmen Y.** Adapting the socio-cultural adaptation scale (SCAS-R) to Arabic: A study on the Syrian migrants living in Gaziantep province of Türkiye. *Ethnicities*. 2023. 146879682211495. DOI: 10.1177/14687968221149589.

173. **Поморцева Н. В.** Теоретико-методологические подходы к организации социально-педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах / Н. В. Поморцева, М. Н. Куновски, Д. Г. Корovyakovский // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 12-2. – С. 312–319. DOI: 10.17513/snt.39900.

174. **Молокова О. А.** Поликультурная среда как условие актуализации личностных ресурсов студентов первого курса на этапе адаптации к обучению / О. А. Молокова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3-3 (63). – С. 14–18. URL: <https://www.sibscript.ru/jour/issue/viewIssue/35/9>.

175. **Швачко Е. В.** Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты /

Е. В. Швачко, Т. А. Калугина // Вестник «Өрлеу»-kst. — 2017. — № 3 (17). — С. 21–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovoy-podhod-v-metodologii-pedagogicheskogo-issledovaniya-soderzhatelnyy-i-funktsionalnyy-aspekty>.

176. **Краснощёков В. В.** Способы поддержки адаптации студентов в зарубежных вузах / В. В. Краснощёков, Д. Дрейк // Современные технологии обучения : материалы Международной конф., Санкт-Петербург, 16 апреля 1998 года. — СПб. : Изд-во СПбГЭТУ, 1998. Т. 2. — С. 77–78. URL: https://ier.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/STO-1998.pdf.

177. **Румянцева Н. М.** Этноориентированное обучение — важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного / Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. — 2019. — № 1. — С. 196–207. DOI: 10.23683/1995-0640-2019-1-196-207.

178. **Пугачёв И. А.** Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам / И. А. Пугачёв. — М. : РУДН, 2011. — 284 с. URL: <https://ropryal.ru/wp-content/uploads/2017/03/pugachev-2.pdf>.

179. **Bennett M.J.** Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Kim Y.Y. (Eds) The International Encyclopedia of Intercultural Communication. Wiley-Blackwell-ICA, 2017. 1-8. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182.

180. **Huenergarde M.** College Students' Well-Being: Use of Counseling Services. American Journal of Undergraduate Research. 2018. 15 (3). DOI: 10.33697/ajur.2018.023.

181. **Мешкова И. В.** Личностная тревожность как фактор адаптации студентов-первокурсников педагогического вуза / И. В. Мешкова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67 (4). — С. 416-419. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/4601/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2067%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%204,%202020%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>.

182. **Gonta I., Bulgac A.** The Adaptation of Students to the Academic Environment in University. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2019. 11(3). 34-44. DOI: 10.18662/rrem/137.

183. **Абрамова И. Ю.** Разговорный клуб как инструмент адаптации иностранных студентов: опыт работы Сербского центра ННГУ // Новые возможности в обучении русскому языку как иностранному и преподавании на русском языке : сб. статей Международной науч.-метод. конф. в рамках педагогического форума «Преподавание русского и преподавание на русском: новые измерения в открытом образовании». Сербия—

Россия, 01 декабря 2020 года / И. Ю. Абрамова, Е. М. Сильчева ; под ред. И. Ю. Абрамовой. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. — № 5-11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44521642>.

184. **Федотова Н. Л.** Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде / Н. Л. Федотова, Л. В. Миллер // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». — 2018. — № 16 (2). — С. 191-206. DOI:10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206.

185. **Дмитрусенко И. Н.** Анализ трудностей во внеучебной деятельности иностранных студентов в российской образовательной среде / И. Н. Дмитрусенко, А. М. Маркус // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2022. — № 14 (3). — С. 96—111. DOI: 10.14529/ped220309.

186. **Береговая О. А.** Тьюторское сопровождение как инструмент адаптации иностранных студентов в российских и зарубежных вузах / О. А. Береговая // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2022. — № 1. — С. 8—12. DOI: 10.20339/AM.01-22.008.

187. **Ушаков Д. В.** Международная деятельность вузов в новых геополитических условиях / Д. В. Ушаков // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 5. — С. 23—31. DOI: 10.25586/RNU.HET.23.05.P.023.

188. **Hankton U.N., Bastien G., Johnson L.R.** Cultural Assimilator. In: The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology. Wiley Online Library, 2013. DOI: 10.1002/9781118339893.wbeccp121.

189. **Panich O., Tkachenko N., Khudaeva M., Ovsyanikova E., Sckilev S., Doronina N.** Cultural assimilator as a technology for preventing maladaptation of foreign students. In Sergienko A. and Dauhiala N. (Eds) International Conference on Technological Educational Vision TEDUVIS 2020. SHS Web of Conferences. 2021. 97. 01034. DOI: 10.1051/shsconf/20219701034.

190. **Makeeva E., Kulinich M., Yakovleva I.** Adaptation of International Students: Challenges and Solutions. Journal of Intercultural Communication. 2022. 21 (3). 41-54. DOI: 10.36923/jicc.v21i3.20.

191. **Краснощёков В. В.** Ступенчатая модель подготовки китайских школьников к обучению в российских вузах / В. В. Краснощёков, Юань Дайюнхэ // Совместное использование культуры Великого Шелкового пути. Совместная активизация развития педобразования : сб. материалов Китайско-Российского педагогического форума «Один пояс — один путь». Китай, Сиань, 21—24 октября 2018 года. — Сиань : Шэньсийский педагогический университет, 2018. — С. 71—73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitaysko-rossiyskiy-pedagogicheskiy-forum-odin-poyas-odin-put>.

192. **Краснощёков В. В.** Повышение качества абитуриентов российско-китайских программ совместного обучения / В. В. Краснощёков //

Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. — СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. — С. 200–202. URL: <https://etu.ru/assets/files/university/irvc/konferencii/2019/sbornik-materialov.sovremennoe-obrazovanie-soderzhanie-tehnologii-kachestvo.pdf>.

193. **Сусликова В. В.** Влияние преинформации на степень удовлетворенности американских студентов краткосрочной программой обучения в России // XXXI Неделя науки СПбГПУ : материалы Межвуз. науч. конф., Санкт-Петербург, 25–30 ноября 2002 года / В. В. Сусликова, В. В. Краснощёков ; под ред. В. В. Глухова. — СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2003. Ч. X. — С. 40–42. URL: <http://elibr.spbstu.ru/dl/003737.pdf>.

194. **Mah D., Ifenthaler D.** What do first-year students need? Digital badges for academic support to enhance student retention. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2020. 12 (1). 86–96. DOI: 10.1108/JARHE-12-2018-0258.

195. **Лазарева И. Н.** Ориентационная программа для первокурсников как средство развития самосознания личности / И. Н. Лазарева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2017. — № 12 (189). — С. 42–47. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-12-42-47.

196. **Owusu G., Tawiah M., Sena-Kpeglo C., Onyame J.** Orientation Impact on Performance of Undergraduate Students in University of Cape Coast (Ghana). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. 2014. 6 (7). 131–140. DOI: 10.5897/IJEAPS2014.0370.

197. **Рогалева Г. И.** Педагогическая поддержка как основа деятельности информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов / Г. И. Рогалева // Балтийский гуманитарный журнал. — 2017. — № 6. 4 (21). — С. 387–389. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-kak-osnova-deyatelnosti-informatsionno-konsultatsionnoy-sistemy-sotsialnoy-adaptatsii-studentov>.

198. **Лунькова Е. Ю.** Адаптация иностранных студентов в социокультурной среде и информационно-образовательном пространстве // Модернизация образования : проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования : материалы XXVI Рязанских педагогических чтений. Рязань, 22 марта 2019 года / Е. Ю. Лунькова ; под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. — Рязань : Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2019. — С. 181–185. URL: <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2020/03/61660.pdf>.

199. **Бусурина Е. В.** Адаптационный гид по образовательной среде вуза при обучении иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого = Adaptation guide to the educational environment of the university for international students at Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University : учеб.-метод. пособие / Е. В. Бусурина,

И. Р. Куралева. — СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022 (2023). — 45 с. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id22-93.

200. **Ocharo H.N., Hasegawa S.** An Adaptive Research Support System for Students in Higher Education: Beyond Logging and Tracking. In: Yamamoto S. (Eds) Human Interface and the Management of Information: Applications and Services. HIMI 2016. 18th International Conference, HCI International 2016. Toronto, Canada, July 17-22, 2016. Proceedings, Part II. Lecture Notes in Computer Science, vol. 9735. Springer, Cham. 2016. 178-186. DOI: 10.1007/978-3-319-40397-7_18.

201. **Arseniev D.G., Gorbenko V.D., Krasnoshchekov V.V., Rud' V.Yu.** Forming of Professional Culture of Foreign Students of Pre-Master Training Program. In: Almazova N.I., Rubtsova A.V., Bylieva D.S. (Eds) Proceedings of the 19th Int. Conf. in Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF 2019), 28-29 November 2019, St. Petersburg, Russia. European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Professional Culture of the Specialists of the Future, 19th PCSF 2019, v. LXXIII. No 84. pp. 794-805. DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.84.

202. **Краснощёков В. В.** Проблемы развития программ подготовки в вуз иностранных граждан с высшим образованием // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : сб. статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской науч.-практ. конф., Москва, 14–16 октября 2020 года / В. В. Краснощёков ; отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. — М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. — С. 437–441. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46298561>.

203. **Евдокимова А. И.** Развитие исследовательской компетентности обучающихся ординатуры как актуальное направление в непрерывном медицинском образовании / А. И. Евдокимова // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 6. — С. 59–64. DOI: 10.25586/RNU.NET.23.06.P.059.

204. **Краснощёков В. В.** Роль отечественного и зарубежного опыта в работе по поддержке адаптации иностранных студентов / В. В. Краснощёков // Российский вуз: в центре внимания — личность : тезисы докл. Всероссийской межвуз. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 24–26 мая 1999 года. — Ростов-н/Д : ДГТУ, 1999. Т. 4. — С. 267–269. URL: https://ier.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/mezghdunarodnye_konferencii_1998_2000/VMNPK-Rossiyskiy-VUZ-t_4-1999-Rostov.pdf.

205. **Поморцева Н. В.** Феномен адаптации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / Н. В. Поморцева // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2009. — № 3. — С. 119–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12849228>.

206. **Кутузов А. И.** Теоретико-методологические подходы к институциональной интернационализации высшего образования / А. И. Кутузов // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18426>.

207. **Краснощёков В. В.** Интернационализация вуза как фактор повышения качества выпускника / В. В. Краснощёков // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 6 (5). — С. 1045–1048. URL: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2014/6-5/34289.pdf>.

208. **Рязанцева И. В.** Интернационализация вуза как ключевой аспект подготовки конкурентоспособных специалистов / И. В. Рязанцева, Е. Л. Соболева, И. В. Матвеева // Творчество и современность. — 2022. — № 2 (17). — С. 51–59. DOI 10.37909/2542-1352-2022-2-2008.

209. **Петряков П. А.** Интернационализация высшего образования в кризисные времена: поиск оптимальной концепции / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, И. В. Смертин // Человечество и образование. — 2022. — № 2 (71). — С. 40–52. DOI: 10.54884/S181570410020610-6.

210. **Никитенко Е. В.** Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития / Е. В. Никитенко // Высшее образование в России. — 2023. — № 32 (5). — С. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-132-137.

211. Интернационализация образовательной деятельности российских вузов: дальневосточный вектор развития / Невеличко Л. Г. [и др.] // Власть и управление на Востоке России. — 2022. — № 2 (99). — С. 181–193. DOI: 10.22394/1818-4049-2022-99-2-181-193.

212. **Яроцкая Л. В.** От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов / Л. В. Яроцкая, К. А. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Образование» и «Педагогические науки». — 2023. — № 2 (847). — С. 94–99. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94.

213. **Knight J.** Internationalization: Elements and checkpoints. Research Monograph, No. 7. Ottawa, Canada, Canadian Bureau for International Education, 1994. 15 pp. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>.

214. **Knight J.** Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales // Journal of Studies in International Education. 2004. 8 (1). 5–31. DOI: 10.1177/1028315303260832.

215. **Söderqvist M.** Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki, HSE Print, 2007. 271 p. URL: https://books.google.ru/books/about/Internationalisation_and_its_management.html?id=zUs8XwAACAAJ&redir_esc=y.

216. Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева. — М. : Логос, 2013. — 420 с. URL: <http://tertiaryeducation.org/wp-content/uploads/2013/05/Russian-version-of-If-ranking-is-the-disease.pdf>.

217. Джонс Э. Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции / Э. Джонс, Х. де Вит // Императивы интернационализации. — М. : Логос, 2013. — С. 21-52. URL: <http://tertiaryeducation.org/wp-content/uploads/2013/05/Russian-version-of-If-ranking-is-the-disease.pdf>.

218. Горбашко Е. А. Развитие высшего образования в условиях интернационализации // Новые технологии оценки качества образования : сб. материалов XII Форума экспертов в сфере профессионального образования. Москва, 18 ноября 2017 года / Е. А. Горбашко, А. А. Семченко ; под общ. ред. Г. Н. Мотовой. — М. : «Ассоциация «Гильдия экспертов в сфере профессионального образования», 2017. — С. 19–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32631409&pff=1>.

219. Белен Й. Европа зовет: новый взгляд на внутреннюю интернационализацию / Белен Й., Джонс Э. // Международное высшее образование. — 2016. — № 83. — С. 18–20. URL: <https://ihe.hse.ru/issue/view/256/288>.

220. Петров А. М. Развитие высшего образования России: Проект «5-100» и Программа «Приоритет-2030» // Теоретические и прикладные вопросы экономики, управления и образования : сб. статей III Международной науч.-практ. конф. Пенза, 16–17 июня 2022 года / А. М. Петров ; под науч. ред. Б. Н. Герасимова. — Пенза : Изд-во ПГАУ, 2022. — С. 361–367. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49246552>.

221. Пигров К. С. Дialeктика инноваций и образования // Серия «Symposium», Инновации и образование. Вып. 29 : сб. материалов конференции / Отв. ред. К. С. Пигров. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — С. 11–15. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/pigrov-ks/dialektika-innovaciy-i-obrazovaniya>.

222. Малкова И. Ю. Международная программа магистратуры как ресурс интернационализации образовательной среды / И. Ю. Малкова, О. Г. Масленникова // Высшее образование в России. — 2018. — № 27 (7). — С. 66–73. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1423>.

223. Черкасова Ю. И. Международные летние школы: анализ тенденций и перспективы развития в России / Ю. И. Черкасова, И. Е. Суковатая // Russian Journal of Management. — 2020. — № 4. — С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.29039/2409-6024-2019-7-4-76-80>.

224. Антонова Н. Л. Краткосрочная международная академическая мобильность как фактор интернационализации высшего образования /

Н. Л. Антонова, Я. С. Высоцкая // Университетское управление: практика и анализ. — 2019. — № 23 (4). — С. 80–90. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.030.

225. Мамедов Р. В. Международные летние школы: зарубежный опыт / Р. В. Мамедов // Право и образование. — 2011. — № 12. — С. 39–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17287078>.

226. Назарова И. Б. Летние школы университетов: технологии организации / И. Б. Назарова // Высшее образование в России. — 2017. — № 8–9. — С. 57–63. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1137>.

227. Должикова А. В. Летние школы как инструмент повышения конкурентоспособности российской высшей школы: метод кейсов / А. В. Должикова, М. И. Тисленко // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 1. — С. 43–48. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.01.P.43.

228. Токарева Е. С. Опыт реализации программ двойных дипломов в процессе интернационализации вуза / Е. С. Токарева // Интеграция науки и практики: взгляд молодых ученых : тезисы докладов Всероссийской науч.-практ. конф. магистрантов и аспирантов. Саратов, 07–08 октября 2015 года. — Саратов : Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, 2015. — С. 252–255. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25363196>.

229. Константинова Л. В. Опыт реализации программы двойных дипломов с использованием дистанционных технологий в контексте интернационализации высшего образования / Л. В. Константинова, Е. С. Токарева // Открытое и дистанционное образование. — 2016. — № 1 (61). — С. 30–35. URL: http://journals.tsu.ru/uploads/import/1386/files/61_030.pdf.

230. Поморцева Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в практике краткосрочного обучения русскому языку в условиях языковой среды / Н. В. Поморцева // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 2. — С. 35–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15245868>.

231. Умарова С. Х. Международный проект как средство профессиональной подготовки студентов к межкультурной коммуникации / С. Х. Умарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 8-2 (38). — С. 171–174. URL: ww.gramota.net/materials/2/2014/8-2/50.html.

232. Черевиков А. А. Стереотипы неудачного участия в международных конкурсах / А. А. Черевиков, Н. А. Иванцова // Молодежный вестник ИрГТУ. — 2015. — № 2. URL: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2015/02/articles/47?view=0>.

233. Худзик Дж. К. Интеграция интернационализации XXI века в институциональное управление и университетское лидерство /

Дж. К. Худзик // Международное высшее образование. — 2016. — № 83. — С. 10–12. URL: <https://ihe.hse.ru/issue/view/256/288>.

234. **Филиппов В. М.** Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании / В. М. Филиппов // Императивы интернационализации. — М. : Логос, — 2013. — С. 200–211. URL: <http://tertiaryeducation.org/wp-content/uploads/2013/05/Russian-version-of-If-ranking-is-the-disease.pdf>.

235. **Краснощёков В. В.** Инструменты внутренней интернационализации университета: тьюторство и программы неформального образования / В. В. Краснощёков // Иностранные студенты в вузах Российской Федерации: стратегии привлечения, приема и адаптации : сб. статей науч.-практ. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 27 октября 2021 года. — СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. — С. 26–33. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id21-108.

236. **Каточков В. М.** Лингвистическая подготовка преподавателей вуза как необходимое условие вхождения университета на рынок международных образовательных услуг / В. М. Каточков, К. Н. Волченкова // Наука ЮУрГУ : материалы 66-й науч. конф. Секции социально-гуманитарных наук. Челябинск, 15–17 апреля 2014 г. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2014. — С. 547–552. URL: <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/3911/10.pdf?sequence=1>.

237. **Токарева Е. С.** Механизмы управления процессами модернизации образования на примере интернационализации процесса обучения и совершенствования языковой подготовки участников образовательного процесса / Е. С. Токарева // Интеграция науки и практики: взгляд молодых ученых : тезисы докладов Всероссийской науч.-практ. конф. магистрантов и аспирантов. Саратов, 07–08 октября 2014 года. — Саратов : Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, 2014. — С. 229–231. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22715153>.

238. **Слесаренко И. В.** Выпускная аттестационная работа как практико-ориентированный результат обучения сотрудников университета английскому языку / И. В. Слесаренко // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 3. — С. 39–42. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.03.P.39.

239. **Kerklaan V., Moreira G., Boersma K.** The Role of Language in the Internationalisation of Higher Education: An Example from Portugal. *European Journal of Education*. 2008. 43 (2). 241–255. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00349.x.

240. **Silva N.S.M., Santos E.M.** Internationalization in English language courses within Languages without Borders. *Letras*. 2022. 333–353. DOI: 10.5902/2176148543163.

241. **Ennser-Kananen J., Saarinen T.** Internationalization in English? Problematising the role of language in higher education internationalization. In: Tierney R.J., Rizvi F., Ercikan K. (Eds) International Encyclopedia of Education (Fourth Edition). Elsevier, Science Direct, 2023. 167-173. DOI: 10.1016/b978-0-12-818630-5.02016-9.

242. **Манвелова И. А.** Иноязычная компетентность как основа успешной работы специалиста в современном мире / И. А. Манвелова // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 5. — С. 67–71. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.05.P.67.

243. **Краснощёков В. В.** Проблемы типологии и классификации международных образовательных программ // Актуальные вопросы международной деятельности : Сб. науч.-метод. трудов / В. В. Краснощёков; отв. ред. А. М. Алексанков. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. Т. 2. — С. 309–331. URL: <https://iep.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/Aktualnie-voprosimezhdnarodnoy-deyateldnosti-2-tom.pdf>.

244. **Куценко Т. И.** Основные механизмы стимулирования и противодействия процессов интеллектуальной миграции в странах мира / Т. И. Куценко // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. — 2012. — № 1. — С. 19–24. URL: <https://znanium.com/read?id=134699>.

245. **Сенашенко В. С.** О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. — 2017. — № 6 (213). — С. 5–15. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1071>.

246. **Владимирова Д. А.** «Утечка умов» из России: масштабы и последствия / Д. А. Владимирова, И. А. Долматович // Молодая наука — 2022 : сб. материалов XIII Национальной науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. Ярославль, 19–20 апреля 2022 года. — Ярославль : Международная академия бизнеса и новых технологий, 2022. Ч. 1. — С. 46–49. URL: <https://mubint.ru/about/science/molodaya%20nauka%202022%201.pdf>.

247. **Бенин В. Л.** Образование как фактор национальной безопасности / В. Л. Бенин // Социум и власть. — 2011. — № 1. — С. 11–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-faktor-natsionalnoy-bezopasnosti>.

248. **Гузев М. С.** Психолого-педагогические условия обеспечения безопасности образовательного процесса / М. С. Гузев // Человеческий капитал. — 2022. — № 8 (164). — С. 100–106. DOI: 10.25629/НС.2022.08.11.

249. **Котова Н. С.** Образовательная безопасность как базовый компонент системы национальной безопасности России / Н. С. Котова, Т. В. Есенская // Государственное и муниципальное управление: ученые записки Северо-Кавказской академии государственной службы. — 2015. — № 3. — С. 209–213. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

obrazovatel'naya-bezopasnost-kak-bazovyy-komponent-sistemy-natsionalnoy-bezopasnosti-rossii.

250. **Трапицын С. Ю.** Обеспечение комплексной безопасности субъектов образовательной деятельности / С. Ю. Трапицын, М. В. Жарова // Техничко-технологические проблемы сервиса. — 2018. — № 1 (43). — С. 112—117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-kompleksnoy-bezopasnosti-subektov-obrazovatel'noy-deyatelnosti>.

251. **Флоря В. М.** Ценностно-компетентностная синергия проектирования и реализации вузовских образовательных программ / В. М. Флоря, О. А. Волкова, Л. А. Кравцова // Высшее образование в России. — 2018. — № 27 (3). — С. 113—119. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1320>.

252. **Александрова Т. В.** Международная краткосрочная образовательная программа как инновационный проект / Т. В. Александрова, В. В. Краснощёков // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Наука и образование. Инноватика». — 2009. — № 5 (87). — С. 224—227. URL: https://engtech.spbstu.ru/userfiles/files/volume/N5_87_2009.PDF.

253. **Краснощёков В. В.** Инновационные методы и формы деятельности при подготовке студентов-регионоведов / В. В. Краснощёков, С. Н. Погодин // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». — 2013. — № 3 (179). — С. 54—59. URL: <https://human.spbstu.ru/userfiles/files/volume/h3.179.2013.pdf>.

254. **Филатова М. Н.** Онтология компетенции «умение работать в команде» и подходы к ее развитию в инженерном вузе / М. Н. Филатова, В. С. Шейнбаум, П. Г. Щедровицкий // Высшее образование в России. — 2018. — № 27 (6). — С. 71—82. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1396>.

255. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с. URL: https://www.studmed.ru/verbickiy-aa-aktivnoe-obuchenie-v-vysshey-shkole-kontekstnyy-podhod_b295eeb02aa.html.

256. **Вербицкий А. А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32—37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14865354>.

257. **Вербицкий А. А.** О категориальном аппарате теории контекстного образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2017. — № 6 (213). — С. 57—67. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1077>.

258. Модернизация системы высшего образования: уровни развития инновационной деятельности / В. Л. Васильев [и др.] // Инновации. — 2017. — № 06 (224). — С. 79—88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-urovni-razvitiya-innovatsionnoy-deyatelnosti>.

259. **Сырямкина Е. Г.** Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете / Е. Г. Сырямкина, Т. Б. Румянцева, Е. Ю. Ливенцова // Образование и наука. – 2016. – № 7 (136). – С. 117–135. URL: https://www.edscience.ru/jour/article/view/687?locale=ru_RU.
260. **Стромов В. Ю.** «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза / В. Ю. Стромов, П. В. Сысоев, В. В. Завьялов // Высшее образование в России. – 2018. – № 27 (5). – С. 20–29. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1362>.
261. **Стромов В. Ю.** Кластерный подход к развитию молодежного предпринимательства в классическом вузе / В. Ю. Стромов, П. В. Сысоев, В. В. Завьялов // Высшее образование в России. – 2019. – № 28 (7). – С. 29–42. DOI: 10.3192/0869-3617-2019-28-7-102-109.
262. Предпринимательское образование в России: анализ влияния региональных стейкхолдеров / А. А. Яшин [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – # 23 (5). – С. 64–74. DOI: 10.15826/umpra.2019.05.042.
263. **Наумов С. Ю.** Формирование системы непрерывного предпринимательского образования: проблемы и решения / С. Ю. Наумов, Л. В. Константинова // Высшее образование в России. – 2019. – № 28 (3). – С. 137–146. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-137-146.
264. **Терентьева Е. А.** Разработка модели формирования предпринимательских компетенций студентов / Е. А. Терентьева // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 3 (42). – С. 98–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-modeli-formirovaniya-predprinimatelskih-kompetentsiy-studentov>.
265. **Ревин И. А.** Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза / И. А. Ревин, Д. Л. Цыбулевская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19415>.
266. **Рубин Ю. Б.** Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате / Ю. Б. Рубин, М. В. Леднев, Д. П. Можжухин // Высшее образование в России. – 2017. – № 6 (214). – С. 16–28. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1072>.
267. **Краснощёков В. В.** Международные летние школы - модель программ внутренней мобильности / В. В. Краснощёков, Р. Р. Толстяков // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XVIII Международной науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 2012 год. – СПб. : СПбГЭТУ, 2012. Т. 1. – С. 55–56. URL: <https://etu.ru/assets/files/university/irvc/inmio/tom1.pdf>.

268. **Илларионов С. В.** Проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в условиях высшей школы // Современные проблемы общества в контексте практической подготовки студентов. Тезисы II Всероссийской студенческой науч.-практ. конф., Москва, 06 декабря 2016 года / С. В. Илларионов, Л. П. Илларионова ; сост. Е. С. Спирина. — М., Перо, 2017. — С. 137–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29886599>.

269. Роль сверстнического тьюторства в управляемой самостоятельной работе при изучении инженерной графики // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы : сб. трудов Международной науч.-практ. конф., Брест, Республика Беларусь, Новосибирск, Российская Федерация, 26 апреля 2022 года / В. П. Уласевич [и др.] ; отв. ред. О. А. Акулова. — Брест : Изд-во БрГТУ, 2022. — С. 216–219. URL: <https://rep.bstu.by/handle/data/31742>.

270. **O'Shea L.J., O'Shea D.J.** Peer-Tutoring. In Peterson P., Baker E., McGaw B. (eds) International Encyclopedia of Education. Third Edition. Elsevier Science, 2010. 802-807. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.01139-8.

271. **Galbraith J., Winterbottom M.** Peer-tutoring: what's in it for the tutor? Educational Studies. 2011. 37 (3). 321–332. DOI: 10.1080/03055698.2010.506330.

272. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Ч. 1 / Под ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 188 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513013>.

273. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Ч. 2 / Под ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 379 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513433>.

274. **Мазниченко М. А.** Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности / М. А. Мазниченко, Г. С. Папазян // Высшее образование в России. — 2018. — № 2. — с. 103–113. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1279>.

275. **Краснощёков В. В.** Анализ учебной и внеучебной деятельности российских студентов в рамках российско-американской летней школы / В. В. Краснощёков, М. Н. Сизова // Научный вестник МГТУ ГА. Серия «Международная деятельность вузов». — 2008. — № 128 (4). — С. 25–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12878160>.

276. **Краснощёков В. В.** Анализ личных качеств российских студентов — участников международных образовательных программ // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. статей Международной науч.-практ. конф., Уфа, 21 апреля 2014 года / В. В. Краснощёков, А. В. Краснощёков ; отв. ред. А.А. Сукиасян. — Уфа : Аэтерна, 2014. — С. 65–69. URL: <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-PP-03.pdf>.

277. **Краснощёков В. В.** Совместные программы Университетской системы штата Джорджия и Санкт-Петербургского политехнического

университета Петра Великого / В. В. Краснощёков, И. Баах Мак-Клеллан // Иностранные студенты в вузах Российской Федерации: стратегии привлечения, приема и адаптации : сб. статей науч.-практ. конф. с междунар. участ. Санкт-Петербург, 27 октября 2021 года. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – С. 85–92. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id21-115.

278. **Краснощёков В. В.** Проблемы обучения студентов Georgia Tech в СПбГПУ / В. В. Краснощёков, С. Голдберг // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XX Международной науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 2014 год. – СПб. : СПбГЭТУ, 2014. Т. 1. – С. 19–22. URL: <https://etu.ru/assets/files/university/irvc/konferencii/2014/23.04/t.1.pdf>.

279. **Краснощёков В. В.** Разработка и апробация модели повышения качества подготовки студентов из ведущих европейских университетов / В. В. Краснощёков, Р. Вассена, Л. Параккини // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXIV Международной науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 16 апреля 2018 года. – СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2018. Т. 2. – С. 3–6. URL: https://etu.ru/assets/files/university/irvc/konferencii/2018/sto/materialy_tom_2_2018.pdf.

280. **Неделько П. С.** Вопросы мотивации студентов к участию в тьюторской службе // Неделя науки СПбПУ. Высшая школа международных образовательных программ : материалы науч. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 13–19 ноября 2017 года / П. С. Неделько, В. В. Краснощёков ; Ред. В. В. Краснощёков, И. И. Баранова, А. А. Глушенко. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 8–11. DOI: 10.18720/SPBPU/2/i18-37.

281. **Неделько П. С.** Создание системы адаптации иностранных граждан с участием студенческих волонтерских организаций / П. С. Неделько // Иностранные студенты в вузах Российской Федерации: стратегии привлечения, приема и адаптации : сб. статей науч.-практ. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 27 октября 2021 года. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – С. 60–67. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id21-112.

282. **Краснощёков В. В.** Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ. / В. В. Краснощёков. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 408 с. URL: <http://elibrary.spbstu.ru/dl/2/7381.pdf>.

283. **Громова Л. А.** Новые возможности управления качеством образовательных программ / Л. А. Громова, С. Ю. Трапицын // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 9 (95). – С. 53–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vozmozhnosti-upravleniya-kachestvom-obrazovatelnyh-programm>.

284. **Трапицын С. Ю.** Управление качеством образовательных программ на основе процессного подхода / С. Ю. Трапицын, Г. Н. Трапицына //

Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2012. — № 3 (27). — С. 132–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18624555>.

285. **Краснощёков В. В.** Повышение качества международных программ в направлении оценки достижений студентов в соответствии со стандартами ENQA / В. В. Краснощёков // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XVIII Международной науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 2012 год. — СПб. : СПбГЭТУ, 2012. Т. 2. — С. 137–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26530086>.

286. **Краснощёков В. В.** Основы проектирования и реализации международных краткосрочных образовательных программ / В. В. Краснощёков. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2015. — 90 с. DOI: 10.18720/SPBPU/2/i16-60.

287. **Краснощёков В. В.** Исследование взаимодействия субъектов международной программы дополнительного образования / В. В. Краснощёков // Актуальные проблемы современных педагогических исследований : сб. статей Всероссийской науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20–23 апреля 2016 года. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — С. 113–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27164341>.

288. **Вербицкий А. А.** Теория и технологии контекстного образования. / А. А. Вербицкий. — М. : Изд-во МПГУ, 2017. 248 с.

289. **Вербицкий А. А.** Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования / А. А. Вербицкий ; под науч. ред. А. А. Вербицкого. — СПб. : Нестор-История, 2018. — С. 7–88.

290. **Башкаева Э. Х.** Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02. / Э. Х. Башкаева. — Ставрополь, 2002. — 22 с.

291. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций / И. В. Руденко [и др.] ; под ред. И. В. Руденко и Л. В. Алиевой. — М. : Издательский дом Академии естествознания, 2017. — 172 с. URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=705>.

292. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.

293. **Иванова Н. Н.** Профориентация как психолого-педагогическая задача / Н. Н. Иванова // Современное образование: содержание, технологии, качество. — СПб. : СПбГЭТУ, 2008. Т. 2. — С. 165–167. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27518819>.

294. **Старикова Л.** Профессиональное самоопределение и профориентация / Л. Старикова // Высшее образование в России. — 2007. — № 5. — С. 75–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9542213>.

295. **Лызь Н. А.** Риски педагогических инноваций в высшем образовании / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 50–57. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/691>.

296. **Спыну Л. М.** Академическая мобильность как мотивация для изучения иностранных языков / Л. М. Спыну, И. Н. Мешкова, О. А. Шереметьева // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 11 (104). – С. 149–153. URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/104/g-n-p-11\(104\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/104/g-n-p-11(104)-main.pdf).

297. **Вавилова О. Б.** Экспериментальное использование методики Майерс-Бриггс в обучении и профессиональной ориентации студентов специальности «Экономическая безопасность» / О. Б. Вавилова, Д. Ю. Мочульская // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее : сб. статей XXII Международной науч.-практ. конф., Пенза, 10 июня 2019 года. – Пенза : Наука и Просвещение, 2019. Ч. 2. – С. 145–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38025145>.

298. **Стефаненко Т.** Этнопсихология / Т. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 256 с. URL: <https://psy.wikireading.ru/12764>.

299. **Щипанова Д. Е.** Разработка компетентностной модели наставника в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования / Д. Е. Щипанова, В. Я. Шевченко, О. Н. Самсонова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2023. – № 1 (13). – С. 56–72. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-56-72.

300. **Горлов Д. М.** К вопросу о формировании профессиональной компетентности менеджера в условиях современной социально-экономической среды / Д. М. Горлов, Л. В. Коваленко // Управленческий учет. – 2021. – № 10-3. – С. 596–602. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47213073>.

301. **Селин Б. Н.** Культурный ассимилятор как средство формирования поликультурной компетентности курсанта вуза МВД России / Б. Н. Селин // Вестник Белгородского юридического университета МВД России. – 2009. – № 2 (14). – С. 105–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-assimilyator-kak-sredstvo-formirovaniya-polikulturnoy-kompetentnosti-kursanta-vuza-mvd-rossii>.

302. **Таратухина Ю. В.** Разработка сетевого поликультурного ассимилятора / Ю. В. Таратухина // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2 (54). – С. 23–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21702216>.

303. **Султанова А. Н.** Культурный ассимилятор как техника повышения межэтнической толерантности студентов на занятиях по дисциплине «Этнопсихология» / А. Н. Султанова, Т. Ю. Ласовская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : материалы XVI

Международной заоч. науч.-практ. конф., Новосибирск, 21 мая 2012 года – Новосибирск : СибАК, 2012. Ч. II. – С. 85–97. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xvi/28232>.

304. **Тангалычева Р. К.** Культурный ассимилятор как средство адаптации иностранных граждан к жизни в российском мегаполисе (на примере Санкт-Петербурга) / Р. К. Тангалычева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – № 13. (1). – С. 160–178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13218825>.

305. **Баранова М. Ф.** Культурные ассимиляторы как способ предотвращения культурного шока // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы VII Международной конф., посвященной 92-летию образования Белорусского государственного университета, Минск, 30 октября 2013 года / М. Ф. Баранова, С. Д. Купрадзе : Редкол. В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Издательский центр БГУ, 2013. – С. 18–19. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/58055>.

306. **Селин Б. Н.** Поликультурная компетентность выпускника вуза как образовательный результат / Б. Н. Селин // Многоуровневая система художественного образования и воспитания: традиции и инновации : сб. материалов XI Всероссийской науч.-практ. конф., Краснодар, 01 декабря 2011 года. – Краснодар : Изд-во Краснодарского государственного университета культуры и искусств, 2011. – С. 271–275. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23626499>.

307. **Тангалычева Р. К.** Формирование межкультурной компетентности: техника культурного ассимилятора / Р. К. Тангалычева // Россия: государство и общество в новой реальности : сб. статей Международной науч.-практ. конф., Москва, 22 мая 2015 года. – М. : Проспект, 2016. Т. 3. – С. 144–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26281500&selid=36676760>.

308. **Краснощёков В. В.** Вариативные модели интернационализации студенчества / В. В. Краснощёков // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. DOI: 10.17513/spno.27650.

309. **Иванова М. А.** Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. / М. А. Иванова. – СПб. : Нестор, 2000. – 148 с. URL: <https://ruslan.library.spbstu.ru/pwb/detail?db=BOOKS&id=RU%5CSPSTU%5Cbooks%5C108433>.

310. **Леонтьева В. Л.** Межкультурная коммуникация и лидерство в международной сфере / В. Л. Леонтьева. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 231 с. DOI: 10.18720/SPBPU/2/s18-177.

311. **Сухарев В. А.** Психология наций и народов. / В. А. Сухарев, М. В. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 400 с. URL: https://www.koob.ru/suharev_v/psy_peoples.

312. **Мирошкина М. Р.** Цифровое поколение. Портрет в контексте российского образования / М. Р. Мирошкина // Социальная педагогика в России. – 2018. – № 3. – С. 31–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35104673>.
313. **Дроздова П. Н.** Инновации в обучении и развитии персонала: наставничество и баддинг / П. Н. Дроздова // Журнал исследований по управлению. – 2017. – № 3 (4). – С. 59–75. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/16332/view>.
314. **Стромов В. Ю.** Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе / В. Ю. Стромов, П. В. Сысоев, В. В. Завьялов // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – № 23 (174). – С. 7–14. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14.
315. **Баранова Т. В.** Некоторые аспекты формирования мировоззренческих позиций курсантов и слушателей военных вузов на занятиях по иностранному языку / Т. В. Баранова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12242799>.
316. **Прокофьева Е. Н.** Характеристика безопасности и риска: аспекты понимания / Е. Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1 (108). – С. 71–76. URL: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/1_2015.pdf.
317. **Краснощёков В. В.** Воспитание патриотизма студентов как одна из задач международных краткосрочных образовательных программ / В. В. Краснощёков // Современное образование: содержание, технологии, качество. Санкт-Петербург, 22 апреля 2009 года. – СПб.: СПбГЭТУ, 2009. Т. 2. – С. 219–221. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27022479>.
318. **Пястолов С.** Обучение за рубежом: опыт «включенного наблюдения» / С. Пястолов // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 152–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9488674>.
319. **Береговая О. А.** Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе / О. А. Береговая, С. С. Лопатина, Н. В. Отургашева // Высшее образование в России. – 2020. – № 29 (1). – С. 156–165. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165.
320. **Флоря В. М.** Патриотическое воспитание студенческой молодежи как объект социологического анализа / В. М. Флоря, Д. Н. Безгодов, О. А. Волкова // Вопросы управления. – 2018. – № 3 (52). – С. 105–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studencheskoy-molodezhi-kak-obekt-sotsiologicheskogo-analiza>.

Краснощёков Виктор Владимирович

**АДАПТАЦИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
И ПРАКТИКИ ФОРМАЛЬНОГО
И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Корректор *Н. Б. Цветкова*
Компьютерная верстка *Е. Н. Никулкиной*
Дизайн обложки *Е. В. Гладышевой*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 24.06.2024. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 36. Заказ 2051.

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре
Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.

