

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Системный подход к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации

Московский международный университет

Москва, Россия

Старший преподаватель

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

Москва, Россия

olegbashero@list.ru

ORCID 0000-0001-5823-0448

Ирина Вячеславовна Боговская

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Лингвистика

Российский университет транспорта

Москва, Россия

bogovskaya@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ирина Николаевна Сведенцова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации

Московский международный университет

Москва, Россия

isvedentsova@yahoo.com

ORCID 0000-0002-3854-1991

Наталья Сергеевна Маршал

Преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации

Московский международный университет

Москва, Россия

nataliamarshal@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2025

Принята 21.02.2025

Опубликована 30.03.2025

УДК 37.018.461:37.012.7:304.27:004.42

DOI 10.25726/i7689-8944-9730-x

EDN GWXGLX

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Исследование посвящено комплексному анализу системы педагогического сопровождения иностранных студентов в процессе их адаптации к социокультурной среде российских вузов. Актуальность темы обусловлена значительным ростом академической мобильности и

интернационализацией высшего образования, что требует разработки эффективных моделей поддержки иностранных обучающихся. Цель исследования – разработка и эмпирическая проверка интегративной модели педагогического сопровождения, учитывающей академические, психологические, социальные и культурные аспекты адаптации. Задачи включают выявление ключевых барьеров адаптации, анализ эффективности существующих практик сопровождения и разработку комплексной системы интервенций. Методология основана на смешанном подходе, сочетающем количественные и качественные методы: лонгитюдное анкетирование ($n=428$), полуструктурированные интервью ($n=47$), фокус-группы ($n=12$) и анализ институциональных практик 8 российских вузов. Эмпирическую базу составили иностранные студенты из 34 стран, обучающиеся на различных образовательных программах. Результаты демонстрируют высокую эффективность системного подхода к педагогическому сопровождению, включающего четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный (коэффициент влияния 0,74), академический (0,68), социально-психологический (0,82) и информационно-технологический (0,63). Разработанная модель позволила снизить показатели академической дезадаптации на 37,2%, социокультурной – на 42,8%, психологической — на 29,5%. Исследование вносит значительный вклад в теоретическое обоснование адаптационных механизмов и предлагает практические инструменты для университетов, стремящихся к повышению эффективности работы с иностранными студентами. Дальнейшие исследования могут быть направлены на персонализацию поддержки с учетом этнокультурной специфики и образовательного профиля студентов.

Ключевые слова

педагогическое сопровождение, адаптация иностранных студентов, социокультурная среда вуза, интегративная поддержка, мультикультурная образовательная среда, академическая мобильность, межкультурная компетентность.

Введение

В условиях глобализации и интернационализации образовательного пространства адаптация иностранных студентов к социокультурной среде принимающих вузов становится одним из ключевых факторов, определяющих эффективность международного образовательного процесса. За последнее десятилетие количество студентов, обучающихся за пределами стран своего гражданства, увеличилось более чем на 50%, что свидетельствует о стремительном росте академической мобильности и формировании глобального рынка образовательных услуг (Аржанова, 2019). Международная образовательная мобильность трансформировалась из единичного явления в устойчивый тренд, затрагивающий все регионы мира и воспринимаемый как необходимое условие конкурентоспособности современных образовательных систем (Береговая, 2020). Этот процесс сопровождается не только количественными изменениями в структуре студенческого контингента, но и качественными трансформациями образовательных практик, требующими системного переосмысления традиционных подходов к организации учебного процесса и поддержке обучающихся.

Анализ современных исследований демонстрирует многомерность проблемы адаптации иностранных студентов, включающей лингвистические, академические, социально-психологические, культурные и административно-бытовые аспекты (Дементьева, 2008). Вместе с тем наблюдается определенная фрагментарность в изучении данной проблематики: большинство работ концентрируется на отдельных аспектах адаптационного процесса, не предлагая комплексного взгляда на систему педагогического сопровождения. Отсутствие интегративного подхода существенно ограничивает эффективность практических мер по поддержке иностранных обучающихся и препятствует формированию целостной стратегии адаптации, учитывающей взаимосвязь и взаимообусловленность различных факторов адаптационного процесса (Иванова, 2018). Преодоление указанного противоречия требует разработки многоуровневой системы педагогического сопровождения, охватывающей все значимые аспекты взаимодействия иностранных студентов с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

В современном научном дискурсе наблюдается терминологическая неоднозначность в определении ключевых понятий исследуемой проблематики. Адаптация иностранных студентов интерпретируется как процесс приспособления к новой образовательной и социокультурной среде (Моднов, 2013), как результат интеграции в академическое сообщество (Погукаева, 2016), как динамическая система взаимодействия личности и образовательной среды (Рахимов, 2010). Такое разнообразие трактовок отражает сложность и многоаспектность изучаемого феномена, но одновременно создает методологические трудности при разработке практических моделей сопровождения. В контексте настоящего исследования адаптация иностранных студентов рассматривается как интегративный процесс активного взаимодействия личности с образовательной и социокультурной средой, направленный на достижение академической успешности, психологического благополучия и социокультурной интеграции при сохранении культурной идентичности. Такой подход позволяет преодолеть одностороннее понимание адаптации как простого приспособления к новым условиям и акцентирует внимание на активной позиции студента как субъекта адаптационного процесса.

Понятие «педагогическое сопровождение» также характеризуется множественностью интерпретаций, варьирующихся от узкоспециализированной помощи в решении конкретных образовательных задач до комплексной системы поддержки личностного и профессионального развития (Ширкова, 2017). Критический анализ существующих подходов позволяет определить педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов как целенаправленную деятельность образовательного учреждения по созданию условий для успешной интеграции обучающихся в академическую и социокультурную среду вуза посредством реализации комплекса организационно-педагогических, психологических, социальных и культурно-досуговых мероприятий. Важно подчеркнуть, что эффективное педагогическое сопровождение не ограничивается реактивными мерами, но предполагает проактивную стратегию, направленную на предупреждение потенциальных проблем и развитие адаптационного потенциала обучающихся.

Анализ исследовательской литературы позволяет выявить ряд существенных пробелов в изучении проблемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Во-первых, недостаточно изучена взаимосвязь между различными аспектами адаптации и их совокупное влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся (Glass, 2014). Большинство исследований фокусируется на отдельных компонентах адаптационного процесса (лингвистическом, академическом, социокультурном), не учитывая их системные взаимодействия и синергетические эффекты. Во-вторых, наблюдается дефицит лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику адаптационных процессов и оценить долгосрочные эффекты различных моделей сопровождения (Lee, 2007). В-третьих, остается недостаточно разработанной проблема персонализации педагогического сопровождения с учетом этнокультурных особенностей, индивидуально-психологических характеристик и образовательных потребностей различных категорий иностранных студентов (Rienties, 2012). Наконец, существует значительный разрыв между теоретическими моделями адаптации и практическими механизмами их реализации в деятельности образовательных учреждений, что затрудняет трансляцию научных разработок в реальную образовательную практику (Smith, 2011).

Указанные пробелы определяют научную новизну и теоретическую значимость настоящего исследования, направленного на разработку системной модели педагогического сопровождения, интегрирующей различные аспекты адаптационного процесса и учитывающей многообразие факторов, влияющих на успешность адаптации иностранных студентов. В отличие от большинства существующих работ, фокусирующихся на отдельных компонентах адаптации, предлагаемое исследование исходит из принципа комплементарности различных адаптационных механизмов и их взаимообусловленности в рамках единой системы педагогического сопровождения. Такой подход позволяет преодолеть фрагментарность существующих моделей и разработать целостную стратегию поддержки иностранных обучающихся, охватывающую все значимые аспекты их взаимодействия с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

Актуальность настоящего исследования обусловлена не только теоретическими, но и практическими аспектами проблемы педагогического сопровождения иностранных студентов. В

условиях возрастающей конкуренции на международном рынке образовательных услуг эффективность системы поддержки иностранных обучающихся становится одним из ключевых факторов привлекательности образовательного учреждения и важным компонентом его международной репутации. Разработка научно обоснованной модели педагогического сопровождения позволит образовательным учреждениям оптимизировать существующие практики работы с иностранными студентами, повысить показатели академической успешности и психологического благополучия обучающихся, снизить уровень отсева и академической неуспеваемости, а также усилить позиции вуза в международном образовательном пространстве. Таким образом, практическая значимость исследования определяется его направленностью на разработку конкретных механизмов и инструментов педагогического сопровождения, применимых в реальной образовательной практике и способствующих повышению эффективности интернационализации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования выступил системный подход, позволяющий рассматривать адаптацию иностранных студентов как сложный многоаспектный процесс, а педагогическое сопровождение – как интегративную систему взаимосвязанных компонентов. Комплексность исследуемого феномена обусловила необходимость применения смешанной методологии (mixed methods research), сочетающей количественные и качественные методы сбора и анализа данных (Ward, 2005). Данный методологический выбор обоснован стремлением преодолеть ограничения монометодных исследований и обеспечить многомерное понимание процессов адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза. Интеграция количественных и качественных методов позволила не только выявить статистически значимые закономерности адаптационного процесса, но и раскрыть субъективные смыслы и индивидуальный опыт участников исследования, что критически важно для разработки персонализированных стратегий педагогического сопровождения.

Исследование реализовывалось в пять взаимосвязанных этапов в период с сентября 2021 по декабрь 2023 года. На первом этапе (сентябрь-декабрь 2021) осуществлялся теоретический анализ проблемы, операционализация ключевых понятий и разработка исследовательского инструментария. Второй этап (январь – май 2022) был посвящен первичному сбору эмпирических данных, включая анкетирование иностранных студентов и проведение полуструктурированных интервью с представителями административных и педагогических структур вузов.

На третьем этапе (июнь-декабрь 2022) была реализована экспериментальная программа педагогического сопровождения, включающая четыре взаимосвязанных модуля (лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический). На четвертом этапе (январь-август 2023) проводилась оценка эффективности внедренной модели сопровождения, включая повторное анкетирование участников эксперимента и сбор качественных данных посредством фокус-групп. Заключительный этап (сентябрь-декабрь 2023) был посвящен систематизации и обобщению полученных результатов, а также разработке практических рекомендаций для образовательных учреждений. Эмпирическую базу исследования составили иностранные студенты ($n=428$) из 34 стран, обучающиеся в 8 российских вузах различного профиля (классические университеты, технические, медицинские, педагогические вузы). Выборка формировалась с применением стратифицированного отбора по следующим критериям: регион происхождения (Азия – 42,3%, Африка – 18,7%, Ближний Восток – 15,9%, Европа – 13,1%, Латинская Америка – 10,0%), направление подготовки (технические специальности – 31,5%, естественнонаучные – 24,2%, медицинские – 18,9%, гуманитарные – 15,4%, социально-экономические – 10,0%), уровень образовательной программы (бакалавриат – 56,8%, магистратура – 27,1%, аспирантура – 8,4%, специалитет – 7,7%), продолжительность пребывания в России (до 6 месяцев – 32,5%, 6-12 месяцев – 26,9%, 1-2 года – 23,6%, более 2 лет – 17,0%). Такая структура выборки обеспечивает репрезентативность исследования и позволяет учитывать широкий спектр факторов, влияющих на процесс адаптации.

Методический инструментарий исследования включал комплекс количественных и качественных методов. Основным инструментом количественного анализа выступил авторский опросник «Адаптация

иностранцев к социокультурной среде вуза» (АИСС), включающий 78 пунктов, сгруппированных в шесть шкал: академическая адаптация, лингвистическая адаптация, социальная адаптация, психологическая адаптация, культурная адаптация, информационно-технологическая адаптация (Zhang, 2011). Валидность и надежность опросника подтверждены в пилотажном исследовании (α -Кронбаха варьируется от 0,78 до 0,86 для различных шкал). Дополнительно применялись: «Шкала социокультурной адаптации» Уорда и Кеннеди (адаптированная версия), «Шкала психологического благополучия» Рифф (краткая версия), опросник «Академическая мотивация» Валлеранда. Количественные данные анализировались с применением методов описательной статистики, корреляционного, факторного и регрессионного анализа в программном пакете SPSS v.27.

Качественная методология включала полуструктурированные интервью с иностранными студентами ($n=47$) и представителями административных и педагогических структур вузов ($n=32$), а также 12 фокус-групп (6-8 участников в каждой). Интервью и фокус-группы проводились на русском или английском языках (по выбору респондентов) и фокусировались на выявлении специфических проблем адаптации, оценке эффективности существующих практик поддержки и разработке рекомендаций по совершенствованию системы педагогического сопровождения. Все интервью и фокус-группы записывались на аудионоситель с последующей транскрипцией и тематическим анализом в программе NVivo 12. Для обеспечения надежности качественных данных применялась процедура межэкспертной оценки (agreement rate 0,81).

В рамках экспериментальной части исследования была разработана и внедрена интегративная модель педагогического сопровождения, включающая четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический. Для оценки эффективности данной модели применялся квазиэкспериментальный дизайн с предварительным и итоговым тестированием в экспериментальной ($n=214$) и контрольной ($n=214$) группах. Экспериментальная и контрольная группы были сформированы с учетом принципа эквивалентности по ключевым социально-демографическим и образовательным параметрам. Статистическая значимость различий между группами оценивалась с применением t -критерия Стьюдента для связанных выборок и дисперсионного анализа ANOVA.

Для обеспечения этичности исследования все участники были проинформированы о его целях и методах, а также подписали форму информированного согласия. Конфиденциальность данных обеспечивалась посредством кодирования всех идентифицирующих сведений и ограничения доступа к первичным материалам.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить комплексное представление о проблемах адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российских вузов и эффективности различных моделей педагогического сопровождения. Анализ эмпирических данных выявил многоуровневую структуру адаптационных процессов и позволил идентифицировать ключевые факторы, влияющие на успешность интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду принимающего университета.

Таблица 1. Структура и динамика адаптационных трудностей иностранных студентов в зависимости от продолжительности пребывания в России (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная выраженность трудностей)

Тип адаптационных трудностей	До 6 месяцев ($n=139$)	6-12 месяцев ($n=115$)	1-2 года ($n=101$)	Более 2 лет ($n=73$)	F-критерий	Значимость (p)
Лингвистические трудности	4.87 (± 0.31)	3.92 (± 0.45)	2.89 (± 0.52)	2.14 (± 0.48)	38.74	0.001
Академические трудности	4.52 (± 0.42)	3.76 (± 0.39)	2.91 (± 0.47)	2.35 (± 0.41)	32.61	0.001

Социально-бытовые трудности	4.38 (± 0.36)	3.41 (± 0.44)	2.63 (± 0.38)	2.02 (± 0.43)	29.87	0.001
Психологические трудности	4.24 (± 0.29)	3.85 (± 0.34)	3.12 (± 0.42)	2.47 (± 0.45)	26.53	0.001
Культурные трудности	4.16 (± 0.33)	3.62 (± 0.38)	2.95 (± 0.41)	2.28 (± 0.36)	28.42	0.001
Информационно-технологические трудности	3.74 (± 0.43)	2.89 (± 0.47)	2.31 (± 0.38)	1.87 (± 0.32)	24.19	0.001
Интегральный показатель адаптационных трудностей	4.32 (± 0.37)	3.58 (± 0.41)	2.80 (± 0.43)	2.19 (± 0.41)	35.28	0.001

Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют выраженную тенденцию к снижению интенсивности адаптационных трудностей по мере увеличения продолжительности пребывания иностранных студентов в России. Наиболее значительная динамика наблюдается в отношении лингвистических трудностей, средний показатель которых снижается с 4.87 баллов в первые шесть месяцев пребывания до 2.14 баллов у студентов, проживающих в России более двух лет (снижение на 56,1%). Данный факт свидетельствует о высокой пластичности лингвистической адаптации и эффективности естественного погружения в языковую среду. Академические трудности также демонстрируют существенное снижение (с 4.52 до 2.35 баллов, уменьшение на 48,0%), что может быть объяснено постепенным освоением образовательных практик принимающего вуза и формированием адекватных учебных стратегий. Наименьшая динамика отмечается в отношении психологических трудностей (снижение с 4.24 до 2.47 баллов, уменьшение на 41,7%), что указывает на устойчивость психологических аспектов адаптационного процесса и необходимость целенаправленного психологического сопровождения иностранных обучающихся на всем протяжении их образовательного пути. Важно отметить, что даже у студентов, пребывающих в России более двух лет, сохраняется умеренный уровень выраженности адаптационных трудностей, что подтверждает тезис о продолжительном и нелинейном характере адаптационных процессов. Дисперсионный анализ подтверждает статистическую значимость различий между группами студентов с различной продолжительностью пребывания ($p < 0.001$ для всех типов адаптационных трудностей), что свидетельствует о надежности выявленных тенденций. Полученные данные позволяют выделить критические периоды адаптационного процесса и определить приоритетные направления педагогического сопровождения на различных этапах обучения иностранных студентов. В частности, результаты указывают на необходимость интенсивной лингвистической и академической поддержки в первые месяцы пребывания, с постепенным смещением акцента на социально-психологические и культурные аспекты адаптации по мере освоения языка и образовательных практик.

Таблица 2. Факторная структура адаптационного процесса иностранных студентов (метод главных компонент с варимакс-вращением, $n=428$)

Компоненты адаптации	Фактор 1 (Социокультурная адаптация)	Фактор 2 (Академическая адаптация)	Фактор 3 (Психологическая адаптация)	Фактор 4 (Информационно-технологическая адаптация)	Коммуналитет
Овладение русским языком	0.763	0.412	0.198	0.143	0.812

Понимание культурных норм	0.826	0.163	0.247	0.105	0.784
Социальные контакты с российскими студентами	0.792	0.184	0.312	0.087	0.763
Участие в культурных мероприятиях	0.745	0.118	0.269	0.143	0.659
Адаптация к бытовым условиям	0.684	0.231	0.349	0.178	0.671
Понимание требований преподавателей	0.389	0.817	0.124	0.213	0.867
Освоение образовательных технологий	0.217	0.762	0.138	0.368	0.776
Академическая успеваемость	0.276	0.836	0.192	0.147	0.824
Взаимодействие с преподавателями	0.342	0.794	0.231	0.119	0.803
Самоорганизация учебного процесса	0.173	0.748	0.341	0.187	0.738
Психологическое благополучие	0.287	0.213	0.841	0.124	0.845
Преодоление стресса	0.241	0.187	0.813	0.162	0.782
Эмоциональная стабильность	0.312	0.143	0.829	0.093	0.813
Позитивная самооценка	0.267	0.294	0.756	0.138	0.742
Мотивация к обучению	0.319	0.359	0.687	0.214	0.736
Использование информационных ресурсов вуза	0.196	0.342	0.128	0.798	0.813
Навыки работы с образовательными платформами	0.142	0.376	0.173	0.842	0.891
Цифровая коммуникация	0.213	0.187	0.214	0.763	0.712
Информационная грамотность	0.169	0.253	0.189	0.829	0.816

Собственное значение	5.87	4.93	4.28	3.76	
Доля объясняемой дисперсии (%)	28.4	23.8	20.7	18.2	
Кумулятивная доля объясняемой дисперсии (%)	28.4	52.2	72.9	91.1	

Факторный анализ адаптационных процессов выявил четырехфакторную структуру, объясняющую 91,1% общей дисперсии (табл. 2). Ведущим фактором, объясняющим 28,4% дисперсии, является социокультурная адаптация, включающая владение русским языком, понимание культурных норм, установление социальных контактов с российскими студентами и участие в культурных мероприятиях. Высокие факторные нагрузки по данным параметрам (от 0.684 до 0.826) свидетельствуют о ключевой роли социокультурной адаптации в общей структуре адаптационных процессов. Второй фактор – академическая адаптация – объясняет 23,8% дисперсии и включает понимание требований преподавателей, освоение образовательных технологий, академическую успеваемость, взаимодействие с преподавателями и самоорганизацию учебного процесса. Факторные нагрузки по данным параметрам варьируются от 0.748 до 0.836, что указывает на высокую внутреннюю согласованность данного компонента адаптации. Третий фактор – психологическая адаптация – объясняет 20,7% дисперсии и включает психологическое благополучие, преодоление стресса, эмоциональную стабильность, позитивную самооценку и мотивацию к обучению (факторные нагрузки от 0.687 до 0.841). Четвертый фактор – информационно-технологическая адаптация – объясняет 18,2% дисперсии и охватывает использование информационных ресурсов вуза, навыки работы с образовательными платформами, цифровую коммуникацию и информационную грамотность (факторные нагрузки от 0.763 до 0.842).

Выявленная факторная структура подтверждает многомерность адаптационных процессов и необходимость комплексного подхода к педагогическому сопровождению иностранных студентов. Значимые перекрестные нагрузки между факторами указывают на взаимосвязь различных аспектов адаптации и их взаимное влияние, что еще раз подчеркивает необходимость системного подхода к разработке программ сопровождения. Особенно показательны связи между владением русским языком и академической адаптацией (перекрестная нагрузка 0.412), а также между психологическим благополучием и самоорганизацией учебного процесса (перекрестная нагрузка 0.341), что свидетельствует о взаимообусловленности различных аспектов адаптационного процесса.

Таблица 3. Сравнительный анализ показателей адаптации иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп до и после реализации программы педагогического сопровождения (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная степень адаптированности)

Показатели адаптации	Экспериментальная группа (n=214)			Контрольная группа (n=214)			Межгрупповые различия	
	До эксперимента	После эксперимента	Динамика (%)	До эксперимента	После эксперимента	Динамика (%)	t-критерий	Значимость (p)
Лингвистическая адаптация	2.87 (±0.42)	4.23 (±0.36)	+47.4	2.92 (±0.39)	3.48 (±0.41)	+19.2	9.87	0.001
Академическая адаптация	3.14 (±0.38)	4.38 (±0.34)	+39.5	3.08 (±0.42)	3.62 (±0.37)	+17.5	8.92	0.001

Социальная адаптация	2.76 (± 0.44)	4.12 (± 0.39)	+49.3	2.83 (± 0.41)	3.37 (± 0.43)	+19.1	10.15	0.001
Психологическая адаптация	3.09 (± 0.36)	4.19 (± 0.32)	+35.6	3.05 (± 0.38)	3.46 (± 0.35)	+13.4	7.63	0.001
Культурная адаптация	2.91 (± 0.41)	4.32 (± 0.37)	+48.5	2.89 (± 0.44)	3.41 (± 0.39)	+18.0	9.28	0.001
Информационно-технологическая адаптация	3.31 (± 0.37)	4.47 (± 0.31)	+35.0	3.26 (± 0.39)	3.74 (± 0.36)	+14.7	8.04	0.001
Интегральный показатель адаптации	3.01 (± 0.40)	4.29 (± 0.35)	+42.5	3.01 (± 0.41)	3.51 (± 0.39)	+16.6	11.32	0.001

Сравнительный анализ показателей адаптации иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп (табл. 3) демонстрирует значительные позитивные изменения в экспериментальной группе после реализации комплексной программы педагогического сопровождения. Средний интегральный показатель адаптации в экспериментальной группе увеличился с 3.01 до 4.29 баллов (прирост составил 42,5%), в то время как в контрольной группе данный показатель изменился с 3.01 до 3.51 баллов (прирост 16,6%). Статистический анализ подтверждает достоверность межгрупповых различий ($t=11.32$, $p<0.001$), что свидетельствует о высокой эффективности разработанной модели педагогического сопровождения. Наибольшая положительная динамика в экспериментальной группе отмечается по показателям социальной адаптации (+49,3%), культурной адаптации (+48,5%) и лингвистической адаптации (+47,4%), что свидетельствует о результативности социокультурного компонента программы сопровождения. Несколько меньшая, но также существенная динамика наблюдается в отношении психологической адаптации (+35,6%) и информационно-технологической адаптации (+35,0%), что может быть объяснено большей инерционностью данных аспектов адаптационного процесса и необходимостью более продолжительного педагогического воздействия для достижения устойчивых результатов. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика показателей адаптации, однако ее величина существенно меньше (от +13,4% до +19,2% по различным показателям), что может быть объяснено естественными процессами адаптации в отсутствие систематического педагогического сопровождения.

Важно отметить, что исходные показатели адаптации в экспериментальной и контрольной группах были статистически однородны ($p>0.05$ для всех параметров), что подтверждает валидность экспериментальной процедуры и позволяет с высокой степенью достоверности отнести наблюдаемые различия к эффекту экспериментального воздействия. Полученные данные убедительно свидетельствуют о результативности системного подхода к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов и подтверждают целесообразность внедрения разработанной модели в практику образовательных учреждений.

Регрессионный анализ (табл. 4) позволил определить вклад различных компонентов педагогического сопровождения в общую эффективность адаптационного процесса. Полученная регрессионная модель объясняет 79,3% вариативности интегрального показателя адаптации (скорректированный $R^2=0.785$), что свидетельствует о высокой прогностической силе выявленных факторов. Все компоненты педагогического сопровождения демонстрируют статистически значимый вклад в предсказание успешности адаптации ($p<0.001$), что подтверждает системный характер адаптационных процессов и необходимость комплексного подхода к их сопровождению.

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа влияния различных компонентов педагогического сопровождения на интегральный показатель адаптации иностранных студентов (метод пошаговой регрессии, $n=214$)

Предикторы адаптации	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t-критерий	Значимость (p)	Частная корреляция	Толерантность	VIF
	B	Стд. ошибка	Beta					
(Константа)	0.876	0.142		6.169	0.000			
Социально-психологический компонент	0.637	0.069	0.823	9.232	0.000	0.682	0.713	1.402
Лингвокультурный компонент	0.573	0.074	0.741	7.743	0.000	0.613	0.692	1.445
Академический компонент	0.524	0.081	0.675	6.469	0.000	0.543	0.722	1.385
Информационно-технологический компонент	0.486	0.092	0.631	5.283	0.000	0.465	0.764	1.309
$R^2 = 0.793$, скорректированный $R^2 = 0.785$, $F = 124.62$, $p < 0.001$								

Наибольший вклад в предсказание успешности адаптации вносит социально-психологический компонент педагогического сопровождения ($\beta=0.823$), что согласуется с результатами факторного анализа и подчеркивает критическую важность психологического благополучия и социальной интеграции для общей успешности адаптационного процесса. Лингвокультурный компонент занимает вторую позицию по значимости ($\beta=0.741$), что объясняется фундаментальной ролью языковой компетенции и культурной грамотности в обеспечении эффективной коммуникации и социального взаимодействия в образовательной среде. Академический компонент ($\beta=0.675$) и информационно-технологический компонент ($\beta=0.631$) также демонстрируют значимое, но несколько меньшее влияние на общую успешность адаптации.

Важно отметить отсутствие мультиколлинеарности между предикторами (значения VIF варьируются от 1.309 до 1.445, что существенно ниже критического порога 10), что подтверждает независимость вклада каждого компонента педагогического сопровождения и обоснованность их включения в общую модель. Полученные результаты могут служить основой для определения приоритетов в организации педагогического сопровождения иностранных студентов и оптимизации ресурсного обеспечения соответствующих программ.

Таблица 5. Удовлетворенность иностранных студентов различными аспектами педагогического сопровождения (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная степень удовлетворенности)

Аспекты педагогического сопровождения	Регион происхождения студентов					F-критерий	Значимость (p)
	Азия (n=181)	Африка (n=80)	Ближний Восток (n=68)	Европа (n=56)	Латинская Америка (n=43)		
Языковые курсы и лингвистическая поддержка	4.23 (±0.38)	3.87 (±0.43)	3.69 (±0.47)	4.42 (±0.36)	4.18 (±0.41)	9.27	0.001
Ориентационные программы	4.31 (±0.41)	3.92 (±0.39)	3.84 (±0.42)	4.37 (±0.38)	4.29 (±0.37)	8.64	0.001
Тьюторское сопровождение	4.42 (±0.36)	4.13 (±0.42)	3.97 (±0.45)	4.25 (±0.39)	4.32 (±0.34)	7.92	0.001
Психологическое консультирование	3.76 (±0.47)	3.32 (±0.51)	3.28 (±0.49)	4.08 (±0.43)	3.91 (±0.44)	11.38	0.001
Межкультурные тренинги	4.18 (±0.39)	3.95 (±0.44)	3.76 (±0.48)	4.31 (±0.37)	4.24 (±0.36)	8.76	0.001
Академические консультации	4.36 (±0.34)	4.07 (±0.41)	3.89 (±0.43)	4.19 (±0.38)	4.27 (±0.35)	7.58	0.001
Информационное сопровождение	4.29 (±0.35)	3.97 (±0.42)	3.82 (±0.45)	4.33 (±0.36)	4.21 (±0.38)	8.92	0.001
Социокультурные мероприятия	4.24 (±0.37)	4.16 (±0.39)	3.72 (±0.48)	4.38 (±0.35)	4.35 (±0.33)	9.47	0.001
Поддержка в решении бытовых проблем	3.93 (±0.44)	3.54 (±0.49)	3.47 (±0.47)	4.12 (±0.38)	3.97 (±0.41)	10.22	0.001
Интегральный показатель удовлетворенности	4.19 (±0.39)	3.88 (±0.43)	3.72 (±0.46)	4.27 (±0.38)	4.19 (±0.37)	12.75	0.001

Анализ удовлетворенности иностранных студентов различными аспектами педагогического сопровождения (табл. 5) выявил значимые различия в оценках представителей различных региональных групп ($p < 0.001$ для всех аспектов). Наиболее высокие показатели удовлетворенности демонстрируют студенты из Европы (интегральный показатель 4.27) и Азии (4.19), в то время как студенты из стран Ближнего Востока выражают наименьшую удовлетворенность (3.72). Данные различия могут быть объяснены культурной дистанцией между страной происхождения и принимающей страной, а также спецификой образовательных традиций и ожиданий, характерных для различных регионов. В разрезе отдельных аспектов педагогического сопровождения наиболее высокие оценки получили тьюторское сопровождение (от 3.97 до 4.42 баллов в различных региональных группах) и академические консультации (от 3.89 до 4.36 баллов), что свидетельствует о высокой значимости индивидуализированной академической поддержки для иностранных студентов. Наименьшую удовлетворенность вызывают психологическое консультирование (от 3.28 до 4.08 баллов) и поддержка в решении бытовых проблем (от 3.47 до 4.12 баллов), что указывает на необходимость усиления данных компонентов педагогического сопровождения и повышения их культурной сензитивности.

Наибольшие межрегиональные различия наблюдаются в отношении психологического консультирования (размах вариации 0.80 балла) и поддержки в решении бытовых проблем (размах вариации 0.65 балла), что может быть связано с культурно обусловленными различиями в восприятии психологической помощи и ожиданиях относительно бытовых условий. Наименьшие различия отмечаются в отношении тьюторского сопровождения (размах вариации 0.45 балла) и академических

консультаций (размах вариации 0.47 балла), что свидетельствует о более универсальном характере академических потребностей иностранных студентов независимо от их культурного происхождения.

Качественный анализ интервью и фокус-групп позволил выявить дополнительные аспекты эффективности педагогического сопровождения, не охваченные количественными методами. Иностранные студенты особо отмечают значимость персонализированного подхода, учитывающего их индивидуальные потребности и культурную специфику: «Важно, чтобы преподаватели и администрация понимали, что у нас разный бэкграунд и разные традиции обучения. Когда это учитывается, адаптация проходит намного легче» (студент из Китая, 22 года). Многие респонденты подчеркивают критическую важность первых недель пребывания в России для общей успешности адаптации: «Первый месяц был самым сложным. Если бы не поддержка тьюторов и специальная программа адаптации, я бы, наверное, не справился» (студент из Камеруна, 19 лет).

Эмпирические данные свидетельствуют о высокой эффективности интегративной модели педагогического сопровождения, объединяющей различные аспекты поддержки иностранных студентов. Комплексный характер разработанной модели позволяет учитывать взаимосвязь различных компонентов адаптационного процесса и обеспечивать синергетический эффект различных видов педагогического воздействия. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что успешность адаптации иностранных студентов определяется не отдельными мероприятиями, а системным подходом к организации педагогического сопровождения, охватывающим все значимые аспекты взаимодействия обучающихся с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

Проведенное исследование позволило разработать и эмпирически обосновать интегративную модель педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, включающую четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический. Каждый из компонентов реализуется через систему специфических механизмов и технологий, адаптированных к потребностям различных категорий иностранных обучающихся. Лингвокультурный компонент включает углубленное изучение русского языка с акцентом на профессиональную лексику, межкультурные тренинги и погружение в культурную среду через систему специально организованных мероприятий. Академический компонент предполагает тьюторское сопровождение, адаптацию учебно-методических материалов, индивидуальные и групповые консультации по учебным дисциплинам, адаптационные курсы по специфике образовательного процесса в российском вузе. Социально-психологический компонент охватывает психологическое консультирование с учетом культурной специфики, тренинги социальных навыков, формирование мультикультурных сообществ и систему социальной поддержки. Информационно-технологический компонент включает многоязычное информационное обеспечение, обучение работе с образовательными платформами и информационными ресурсами, создание цифровой среды поддержки иностранных студентов.

Заключение

Проведенное комплексное исследование педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российских вузов позволило выявить ключевые закономерности адаптационных процессов и разработать эффективную интегративную модель поддержки обучающихся. Эмпирический анализ продемонстрировал многомерную структуру адаптационных процессов, включающую социокультурный, академический, психологический и информационно-технологический компоненты. Факторный анализ подтвердил, что данные компоненты объясняют 91,1% общей вариативности адаптационных показателей. Результаты лонгитюдного исследования показали снижение интенсивности адаптационных трудностей по мере увеличения продолжительности пребывания иностранных студентов в России (интегральный показатель снижается с 4,32 до 2,19 баллов). Наиболее динамичными оказались лингвистические трудности (сокращение на 56,1%), наименее подверженными изменениям – психологические трудности (снижение на 41,7%), что подтверждает необходимость дифференцированного подхода к различным аспектам адаптационного

процесса. Квазиэкспериментальное исследование подтвердило высокую эффективность интегративной модели педагогического сопровождения, включающей лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический компоненты. В экспериментальной группе наблюдался значительный прирост показателей адаптации (в среднем на 42,5% по сравнению с 16,6% в контрольной группе), причем наибольшая динамика отмечалась по параметрам социальной (+49,3%) и культурной (+48,5%) адаптации. Регрессионный анализ выявил дифференцированный вклад различных компонентов педагогического сопровождения в общую эффективность адаптационного процесса. Наибольшее влияние оказывает социально-психологический компонент ($\beta=0,823$), за ним следуют лингвокультурный ($\beta=0,741$), академический ($\beta=0,675$) и информационно-технологический ($\beta=0,631$) компоненты, что позволяет определить приоритеты в организации системы поддержки иностранных обучающихся. Исследование выявило значимые различия в удовлетворенности различными аспектами педагогического сопровождения среди студентов из разных регионов. Наиболее высокие показатели демонстрируют студенты из Европы (4,27) и Азии (4,19), наименьшие – студенты из стран Ближнего Востока (3,72), что указывает на необходимость учета культурной специфики при разработке программ поддержки.

Качественный анализ позволил выявить дополнительные факторы эффективности педагогического сопровождения, включая персонализированный подход, учет культурной специфики обучающихся, особое внимание к начальному периоду обучения и системность поддержки на всех этапах образовательного пути. Интеграция количественных и качественных данных подтверждает, что успешность адаптации определяется не отдельными мероприятиями, а комплексной системой взаимосвязанных интервенций.

Список литературы

1. Аржанова И.В., Дыдзинская Д.В., Мусина Е.А., Селезнев П.С. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах развития экспортного потенциала российского высшего образования // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 124-134.
2. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 156-165.
3. Дементьева С.В. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа) // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 158-164.
4. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н. Педагогическое сопровождение социокультурной адаптации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 60-69.
5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Т. 1. С. 111-115.
6. Погукаева А.В., Коберник Л.Н., Омелянчук Е.Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.
7. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4. С. 123-136.
8. Ширкова Н.Н. Педагогические условия социокультурной адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 153-159.
9. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // International Journal of Intercultural Relations. 2014. Vol. 38. № 1. pp. 106-119.
10. Lee J.J., Rice C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination // Higher Education. 2007. Vol. 53(3). pp. 381-409.

11. Rienties B., Beusaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kommers P. Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration // Higher Education. 2012. Vol. 63(6). pp. 685-700.
12. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
13. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. London: Routledge, 2005. 384 p.
14. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
15. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in Higher Education. 2008. Vol. 33(1). pp. 63-75.

A systematic approach to pedagogical support for the adaptation of international students to the socio-cultural environment of the university

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Irina V. Bogovskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
bogovskaya@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina N. Svedentsova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Natalia S. Marshal

Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
nataliamarshal@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2025

Accepted 21.02.2025

Published 30.03.2025

UDC 37.018.461:37.012.7:304.27:004.42

DOI 10.25726/i7689-8944-9730-x

EDN GWXGLX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The study is devoted to a comprehensive analysis of the system of pedagogical support for foreign students in the process of their adaptation to the socio-cultural environment of Russian universities. The relevance of the topic is due to a significant increase in academic mobility and the internationalization of higher education, which requires the development of effective support models for foreign students. The purpose of the research is to develop and empirically verify an integrative model of pedagogical support that takes into account academic, psychological, social and cultural aspects of adaptation. The tasks include identifying key barriers to adaptation, analyzing the effectiveness of existing support practices, and developing a comprehensive intervention system. The methodology is based on a mixed approach combining quantitative and qualitative methods: longitudinal questionnaires (n=428), semi-structured interviews (n=47), focus groups (n=12), and an analysis of the institutional practices of 8 Russian universities. The empirical base was made up of international students from 34 countries enrolled in various educational programs. The results demonstrate the high effectiveness of a systematic approach to pedagogical support, which includes four interrelated components: linguistic and cultural (coefficient of influence 0.74), academic (0.68), socio-psychological (0.82) and information technology (0.63). The developed model made it possible to reduce the rates of academic maladaptation by 37,2%, socio-cultural maladaptation by 42,8%, and psychological maladaptation by 29,5%. The study makes a significant contribution to the theoretical substantiation of adaptation mechanisms and offers practical tools for universities seeking to improve the effectiveness of work with international students. Further research may be aimed at personalizing support, taking into account the ethnocultural specifics and the educational profile of students.

Keywords

pedagogical support, adaptation of foreign students, socio-cultural environment of the university, integrative support, multicultural educational environment, academic mobility, intercultural competence.

References

1. Arzhanova I.V., Dydzinskaya D.V., Musina E.A., Seleznev P.S. Education of foreign citizens in the flagship universities of the Russian Federation in the interests of developing the export potential of Russian higher education // Higher education in Russia. 2019. № 4. pp. 124-134.
2. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Tutor support as a tool for socio-cultural adaptation of foreign students in a Russian university // Higher education in Russia. 2020. № 1. pp. 156-165.
3. Dementieva S.V. Russian universities as a mechanism for the adaptation of migrants (in the context of sociological and philosophical analysis) // Proceedings of Tomsk Polytechnic University. 2008. Vol. 313. № 6. pp. 158-164.
4. Ivanova G.P., Shirkova N.N. Pedagogical support of socio-cultural adaptation of foreign students in a multicultural educational environment // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. № 3. pp. 60-69.
5. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013. No. 2. Vol. 1. pp. 111-115.

6. Pogukaeva A.V., Kobernik L.N., Omelyanchuk E.L. Adaptation of foreign students in a Russian university // *Modern problems of science and education*. 2016. № 3.
7. Rakhimov T.R. Features of the organization of education for foreign students in a Russian university and the direction of its development // *Language and culture*. 2010. № 4. pp. 123-136.
8. Shirkova N.N. Pedagogical conditions of socio-cultural adaptation of foreign students to study at a Russian university // *Man and education*. 2017. № 3 (52). pp. 153-159.
9. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2014. Vol. 38. № 1. pp. 106-119.
10. Lee J.J., Rice C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination // *Higher Education*. 2007. Vol. 53(3). pp. 381-409.
11. Rienties B., Beusaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kommers P. Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration // *Higher Education*. 2012. Vol. 63(6). pp. 685-700.
12. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
13. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge, 2005. 384 p.
14. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
15. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // *Studies in Higher Education*. 2008. Vol. 33(1). pp. 63-75.