ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА
ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

СОКОЛОВА Евгения Владимировна

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИИ И ИЗРАИЛЯ)

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Воевода Елена Владимировна

Москва – 2022

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ 16

1.1. Понятие и сущность социокультурной адаптации иностранных студентов 16

1.2. Специфика управления и педагогического сопровождения социокультурной адаптации иностранных студентов 46

1.3. Модель управления социокультурной адаптацией иностранных студентов 66

Выводы по Главе 1 80

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 82

2.1. Социокультурные, академические и лингво-коммуникативные трудности адаптации иностранных студентов в России 82

2.2. Реализация модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов 123

2.3. Анализ эффективности модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов 135

Выводы по Главе 2 155

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 158

БИБЛИОГРАФИЯ 161

ПРИЛОЖЕНИЯ 184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Одна из приоритетных задач образовательных учреждений в течение нескольких последних десятилетий – это увеличение роста академической мобильности, которая стала одним из основных показателей престижности, востребованности, репутации и качества вуза, критерием для попадания в ряды ведущих мировых вузов, а также важным сектором экономического развития.

Одновременно с этим, перемещение студентов, ППС, исследователей и других представителей образовательного процесса всегда сопровождается адаптацией к новым социокультурным, академическим и языковым реалиям, которая в зависимости от ряда средовых и индивидуальных факторов имеет более или менее сложный характер течения.

Поддержка, развитие и увеличение роста академической мобильности достигается за счет совместной работы различных уровней государственных и образовательных структур, задачами которых является: развитие информационной области с целью продвижения и просвещения о существующих в стране образовательных возможностях, урегулирование правовых аспектов передвижения и пребывания иностранцев, вопросы финансирования, преодоления языкового барьера и т. д.[1]

Одной из задач, встающих перед образовательными учреждениями, является вопрос о необходимости усовершенствования организационной помощи с целью поддержки социокультурной адаптации иностранных студентов к новым условиям повседневной и академической жизни. Важной в этой связи представляется разработка модели управления социокультурный

[1] Рязанцев С. В., Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И., Безвербный В. А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15, вып. 2. С. 420-435.

адаптацией иностранных студентов как средства формирования практических навыков межкультурной компетентности, сокращения времени адаптации и создания атмосферы психологического комфорта, что позволит снизить риск сильного культурного шока, дезадаптации и сосредоточиться на учебном процессе без траты лишних времени и сил на понимание происходящего вокруг. Учитывая тот факт, что на данный момент иностранные студенты уже осознали, что у них есть право выбирать образование, за которое они платят, то создание благоприятной академической среды, способствующей комфортной адаптации, может послужить одним из способов привлечения иностранных студентов.

Кроме того, безболезненная адаптация способствует формированию здоровой и комфортной атмосферы в рамках межличностного взаимодействия, складывающегося между иностранными и местными студентами, и умению выстраивать эффективный межкультурный диалог, что важно для вузов, сосредоточенных на подготовке специалистов в области международных отношений.

Степень разработанности проблемы

Теоретические основы и сущность процесса адаптации, в том числе социокультурной адаптации, изучены в работах Аркатовой О. Г., Максимчук Е. Д., Орловой Э. А., Шпак Л. Л., Иванюк Ю. Е., Berry J. W., Phinney J. S., Zhou Y. et al. и др. Проблемы, связанные с развитием межкультурной компетентности, и вопросы идентичности рассмотрены в работах Гриценко В. В. и др., Малыгиной И. В., Новгородовой Е. Е., Стефаненко Т. Г., Gargano T., Hammer M. R., Taylor E. W., Taylor K. I., Yarosh M. et al. и др. Влияние культурной специфики отражено в работах Микаберидзе И. А, Berry J. W., Hofstede G, Bond H. B., Gudykunst W. B., Hall E. T., Keesing R. и др. Роль средовых и индивидуальных факторов в процессе адаптации затронута в работах Gebregergis W. T. et al., Hua J. et al., Poyrazli S. et al., Smiljanic I., Yang Y. et al. и др.

Трудностям, которые испытывают иностранные студенты в процессе социокультурной адаптации, посвящены работы Bartram B., Bird E. L., Freeman K., Li M., Chai D. S. et al., Kaya J, Krsmanovic M., Rice K. G. et al., Smith R. A., Khawaja N. G., Sovic S., Vakkai R. J. Y. et al., Van Hoof H. B., Verbeeten M. J. и др. Возможности поддержки и содействия в процессе адаптации рассмотрены в работах Язвинской Т. Н., Dhillon J. K. et al., Madden-Dent T. et al., Martirosyan N. M. et al., Roberts P. et al. и др. Специфика педагогического сопровождения и образовательной среды изучена в работах Гребенниковой И. А., Ивановой Г. П. и др., Кривцовой И. О., Куц А. В. и др., Мариненко О. П., Овсянниковой И. Г. и др., Шаповал Г. Н., Шлюбуль Е. Ю. и др.

Вопросы поликультурного образования, интернационализации образования и академической мобильности отражены в работах Гукаленко О. В. и др., Миковой И. М., Ростовской Т. К. и др., Рязанцева С. В. и др., Brandendurg U. et al., Guo et al., Healey N. M., Jiang, N., Carpenter, V., Jones, E. et al. и др.

Изучение научных трудов и осмысление проблемы адаптации иностранных студентов позволило выявить следующие **противоречия**:

- наряду с ростом числа студентов, отправляющихся на обучение за рубеж, наблюдается недостаточная их готовность к проживанию и обучению в условиях иной культуры;
- для успешного обучения в зарубежном университете необходимо наличие хорошего уровня академической подготовки, при этом также необходимо знание социокультурных особенностей жизни в стране обучения, чему не уделяется достаточного внимания;
- хотя вузы заинтересованы в притоке иностранных студентов, способы содействия в социокультурной адаптации часто недостаточно организованы, не систематизированы, не доведены до сведения студентов и представляют собой набор единичных действий, а не единый стройный процесс;

– представления сотрудников вуза о том, с какими адаптационными трудностями сталкиваются иностранные студенты, часто не совпадают с мнением самих студентов.

Обозначенные противоречия позволили определить **проблему** исследования: какие организационно-педагогические условия необходимо создать для осуществления управления социокультурной адаптацией иностранных студентов?

Указанная проблема позволила сформулировать **тему исследования**: «Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере России и Израиля)».

Область исследования соответствует следующим пунктам паспорта научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования:

- № 4 – Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции;

- № 7 – Интеграционные процессы в профессиональном образовании. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки в учреждениях профессионального образования;

- № 8 – Гуманизация профессионального образования. Гуманитарная экспертиза инновационных проектов в сфере профессионального образования;

- № 9 – Образовательная среда профессиональных образовательных организаций среднего звена и образовательных организаций высшего образования. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании;

- № 17 – Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования;

- № 18 – Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования;

- № 20 – Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах.

Объект исследования – социокультурная адаптация иностранных студентов.

Предмет исследования – управление социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле.

Цель исследования – разработать, обосновать и экспериментально проверить модель управления социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле.

Гипотеза исследования: эффективное управление социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле в контексте академической мобильности возможно, если:

- выявлены, проанализированы и систематизированы потенциальные социокультурные, академические и лингво-коммуникативные адаптационные трудности иностранных студентов в России и российских студентов в Израиле;
- определены организационно-педагогические условия, необходимые для формирования межкультурной адаптационной компетентности, куда входят подходы, факторы, задачи, ресурсы и участники-исполнители;

- определено содержание социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, необходимых для формирования межкультурной адаптационной компетентности;
- разработана модель управления социокультурной адаптацией студентов с учетом организационно-педагогических условий и компетенций;
- экспериментально доказана эффективность модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов;
- разработаны и апробированы рекомендации для помощи студентам России и Израиля в социокультурной адаптации.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы **задачи** исследования:

1. выявить специфику потенциальных адаптационных трудностей иностранных студентов социокультурного, академического и лингво-коммуникативного характера и систематизировать их;
2. определить организационно-педагогические условия, необходимые для формирования межкультурной адаптационной компетентности;
3. определить содержание социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, необходимых для формирования межкультурной адаптационной компетентности;
4. разработать модель управления социокультурной адаптацией студентов с учетом определенных организационно-педагогических условий и компетенций;
5. осуществить экспериментальную проверку эффективности реализации модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле;
6. разработать и апробировать рекомендации для помощи студентам в России и Израиле в социокультурной адаптации.

В качестве **методологической основы** исследования выбраны

следующие *подходы*: *системный* (Э. Г. Юдин, И. В. Блауберг, С. А. Репин, Р. А. Циринг и др.), *социокультурный (*А. Г. Асмолов, М. Байрам, В. В. Сафонова, Э. Р. Хакимов и др.*), средовой* (И. А. Баева, Г. А. Костецкая, Т. В. Менг, К. Роджерс и др.), *аксиологический (*В. И. Блинов, И. Ф. Исаев, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин и др.), *личностный* (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. А. Вербицкий и др.), *компетентностный* (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Б. С. Гершунский, А. В. Хуторской и др.)

Для решения поставленных задач и достижения указанной цели выбраны следующие **методы исследования**: анализ, гипотетический метод, метод постановки задач, метод обобщения, метод моделирования, диагностический метод, педагогический эксперимент, онлайн опрос, математический анализ данных.

Теоретическую основу исследования составляют философские и психолого-педагогические исследования по *адаптации, межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности* (Дж. Берри, О. В. Гукаленко, С. Г. Тер-Минасова, Ф. Тромпенаарс, Э. Холл, Г. Хофстеде, К. Уорд, K. L. Dion, R. Sage, C. Stangor, M. A. Zarate и др.), *по вопросам академической мобильности* (Э. Л. Емельянова, И. А. Оденбах, Е. Н. Пищерская, П. В. Теребина и др.), *по адаптации (в том числе социокультурной) иностранных студентов* (О. Г. Аркатова, Е. Д. Максимчук, А. Н. Ромеро, С. Г. Шестопалова, Т. Н. Язвинская и др.), *по управлению адаптацией иностранных студентов* (О. Н. Фисоченко, Е. В Степаненко., О. Г. Аркатова и др.), *по национально-культурной специфике России и Израиля* (И. А. Микаберидзе, O. Gershenson, D. Golden, S. Kopeliovich, L. Remennick, M. Schwartz и др.).

Опытно-экспериментальной базой исследования стали: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Рязанский

государственный университет имени С. А. Есенина. В исследовании приняли участие студенты и выпускники израильских вузов: Тель-Авивского университета, Техниона – Израильского технологического института, Хайфского университета, научно-исследовательского института Вейцмана, Ариэльского университета, Открытого университета Израиля. Всего в эксперименте приняли участие 307 респондентов: 207 иностранных студентов в России и 100 российский студентов в Израиле.

Этапы исследования

Первый этап (2019 – 2020 гг.): определена область исследования, его объект, предмет, цель и задачи; сформулирована и утверждена тема работы; разработаны анкеты для проведения констатирующего этапа эксперимента.

Второй этап (2020 – 2021 гг.): на основе анализа литературы по теме исследования начато написание первой главы; произведен поиск респондентов для констатирующего этапа эксперимента; проведен констатирующий эксперимент и анализ полученных данных; разработана модель управления социокультурной адаптацией студентов.

Третий этап (2021-2022 г.): разработаны рекомендации для студентов, оформленные в виде двух буклетов: для иностранных студентов, планирующих обучение в России, и российских студентов, планирующих обучение в Израиле; проведен формирующий эксперимент и математическая обработка полученных результатов; завершено оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования

- Выявлена специфика адаптационных трудностей с точки зрения студентов и систематизирован большой массив данных – адаптационных барьеров и стрессоров социокультурного, академического и лингво-коммуникативного характера.

- Определено содержание социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, из которых формируется межкультурная адаптационная компетентность.
- Определены и обоснованы организационно-педагогические условия, необходимые для формирования межкультурной адаптационной компетентности.
- Разработана модель управления социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности.
- Проведена экспериментальная проверка эффективности реализации модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле.
- На основе результатов научного исследования разработаны и апробированы рекомендации для помощи студентам в России и Израиле в социокультурной адаптации.

Теоретическая значимость исследования

Дополнена теория межкультурной коммуникации в аспекте конкретизации специфики социокультурных, академических и лингво-коммуникативных адаптационных трудностей. Уточнено определение понятия «социокультурная адаптация». Научно обоснована необходимость предварительной подготовки студентов к проживанию и обучению за рубежом с целью избежания адаптационных проблем.

Практическая значимость исследования

На основе полученных данных о социокультурных, академических и языковых трудностях иностранных студентов разработаны и опубликованы практические рекомендации (в форме буклетов) для студентов, направленные на смягчение процесса адаптации. Буклеты включают информацию о социокультурной, академической и лингво-коммуникативной специфике страны и нацелены на формирование межкультурной адаптационной компетентности. Рекомендации могут быть использованы как студентами,

так и профессорско-преподавательским составом и представителями администрации вуза, работающими с иностранными студентами.

Достоверность полученных результатов исследования определяется логически обоснованным сочетанием теории и практики на всех этапах исследования, опорой на методологически обоснованный комплекс исследовательских подходов и методов, позволивших получить валидные показатели, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Апробация результатов исследования осуществлялась в форме участия и обсуждения содержания работы на международном онлайн семинаре «Интеркультурная педагогика и преподавание языка в многокультурной среде» (Университет Хельсинки, Финляндия), на международной научно-практической конференции «Наука. Образование. Культура» Комратского государственного университета (Комрат, Молдавия), на XIII Конвенте РАМИ (Москва – МГИМО) и на заседаниях кафедры педагогики и психологии МГИМО в 2019-2022 гг. Основные положения диссертационного исследования изложены в 4 публикациях, 3 из которых опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов диссертационных исследований, и 1 из которых индексируется в международной базе данных Scopus:

1. Соколова Е. В., Воевода Е. В., Морозов В. М. Социокультурные адаптационные стрессоры иностранных студентов в России // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 476-490. (SCOPUS)
2. Соколова Е. В. Языковая коммуникация и адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 277-282. (ВАК)
3. Соколова Е. В. Академические стрессоры иностранных студентов в России // ЦИТИСЭ. 2021. № 4 (30). С. 386-397. (ВАК)
4. Воевода Е. В., Соколова Е. В. Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по

материалам экспериментального исследования) // Вестник Вятского государственного университета. 2021. № 3 (141). С. 41-48. (ВАК)

Положения, выносимые на защиту

1. Социокультурная адаптация студентов в контексте международной академической мобильности представляет собой обширное явление, включающее широкий спектр потенциальных адаптационных проблем, куда входят трудности, связанные с особенностями повседневной жизни (питание, жилье, транспорт, покупки, пользование медицинскими и иными услугами и т. д.), с усвоением норм, традиций и правил нового общества, с процессом обучения в новых условиях, с трудностями коммуникации с местным населением и т. д. Анализ научной литературы и результатов констатирующего этапа эксперимента позволили выделить четыре вида адаптационных трудностей: социокультурные, академические, психологические и лингво-коммуникативные.
2. Межкультурная адаптационная компетентность (МКАК) – это системный набор адаптационно значимых компетенций, сформированных на основе способности индивида применять в условиях иносоциокультурной среды знания, умения и навыки, выступающие в качестве составляющих социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций. Формирование МКАК происходит при условии активной вовлеченности участников процесса социокультурной адаптации, учета специфики образовательной среды вуза и индивидуально-личностных факторов адаптантов, использования образовательных ресурсов и выполнения задач, стоящих перед администрацией, ППС и студентами.
3. Межкультурная адаптационная компетентность формируется на основе социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций. Социокультурная компетенция – это готовность студента учитывать социокультурную специфику страны обучения. Академическая компетенция рассматривается как часть социокультурной адаптации и

подразумевает готовность учитывать специфику учебного процесса и взаимодействия с педагогами и студентами страны обучения. Лингво-коммуникативная компетенция предполагает способность продуцировать (с соблюдением языковых норм) и воспринимать иноязычные высказывания и использовать иностранный язык в ситуативно значимом контексте с соблюдением невербальной коммуникации и экстралингвистических факторов.

4. Модель управления социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности состоит из четырех взаимообусловленных блоков. **Установочно-целевой блок** включает социальный заказ от вуза-участника академической мобильности на осуществление управления адаптацией иностранных студентов с целью создания академической среды, способствующей достижению студентами успешной адаптации в максимально комфортных условиях. **Методологический блок** включает *подходы* (системный, социокультурный, средовой, знаниевый, личностный, аксиологический, компетентностный) и *факторы* (средовые и индивидуальные), лежащие в основе модели управления социокультурной адаптацией. **Организационно-технологический и ресурсный блок** включает участников-исполнителей социального заказа, ресурсы для управления социокультурной адаптацией иностранных студентов и задачи, стоящие перед участниками-исполнителями. **Результативный блок** демонстрирует структуру и содержание социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, составляющих межкультурную адаптационную компетентность.
5. На этапе экспериментальной проверки эффективности реализации модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов в России и Израиле (с использованием методов математической статистики) определены диапазоны вероятной эффективности применения рекомендаций. Наибольшая вероятность эффективности среди

иностранных студентов в России выявлена в сфере взаимодействия с местным населением и в сфере питания; среди российских студентов в Израиле – в сферах аренды жилья, сервиса, питания, поведения и взаимодействия с местным населением, педагогами и студентами, а также в общении на иврите. Наименьшая вероятность эффективности среди иностранных студентов в России выявлена в сфере русского языка; среди российских студентов в Израиле – в сфере климата.

Вероятность эффективности от применения рекомендаций для российских студентов в Израиле оказалась выше вероятности эффективности рекомендаций для иностранных студентов в России с точки зрения соотношения количества областей, в которых есть риск возникновения адаптационных трудностей.

6. Разработанные и апробированные рекомендации для студентов, обучающихся в зарубежных вузах (Россия и Израиль), способствуют предотвращению и снижению адаптационных трудностей в социокультурной, академической и лингво-коммуникативной сферах.

Структурно диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

1.1. Понятие и сущность социокультурной адаптации иностранных студентов

Адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям среды, а также его результат совместно с комплексом сформировавшихся в процессе прохождения адаптации личностных качеств. Это «сложный, динамический, многоуровневый и многосторонний процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми для него условиями[2]. **Социокультурная адаптация** – это форма «взаимодействия субъекта со сферой повседневности <…> и освоения различных форм социальной деятельности, <…> освоение новых, нестандартных ситуаций в повседневной жизни»[3]. При этом социокультурная адаптация представляет собой обширное явление, включающее широкий спектр потенциальных адаптационных проблем, куда входят трудности, связанные с особенностями повседневной жизни (питание, жилье, транспорт, покупки, пользование медицинскими и иными услугами и т. д.), с усвоением норм, традиций и правил нового общества, с процессом обучения в новых условиях, с трудностями коммуникации с местным населением и т. д. Исходя из названия, социокультурная адаптация базируется на социальной и культурной составляющих и связана с сосуществованием людей, с построением межгруппового, межличностного взаимодействия, а также

[2] Фисоченко О. Н. Математическое и программное обеспечение для поддержки принятия решений при управлении процессом адаптации иностранных студентов российских вузов: дисс. … канд. тех. наук. Томск., 2017. С. 29.

[3] Лондаджим Т. Социокультурная адаптация. Сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 111.

взаимодействия между личностью и группой в рамках общества[4]. Под социальным подразумевается поведенческая активность субъекта в отношении общества, социально направленные действия, а под культурным - созданные людьми объекты и понятия, вроде норм, ожиданий, правил, ценностей, интерпретаций, встроенные в это общество и сопровождающие социально направленное действие[5].

Механизмы адаптации активизируются с момента погружения человека в новую среду и начала взаимодействия с ней. Попадая в новые обстоятельства, человек оказывается в условиях конфликта между тем, к чему он привык и хорошо знает, и тем, что ему ново и незнакомо. Постоянное столкновение этих двух факторов, их противоборство порождает ощущение дискомфорта и тревоги в человеке, что, в свою очередь, подталкивает его начать активно анализировать каждое новое для его понимания событие, происходящее вокруг, стараться выделить и сформулировать некие общие параметры, характерные для внешних событий, пытаясь тем самым понять, определить и сформулировать для себя, какого поведения, действий и реакций требует от него новая среда, какие задачи она перед ним ставит. В результате анализа складывается образ новой среды, в соответствии с которым начинается работа над собой, изменение себя и своего поведения с целью соответствовать новым требованиям, приспособиться и эффективно функционировать в новых условиях. Все это выражается в проверках на практике различных **адаптивных стратегий** с целью найти наиболее действенную.

Выбор стратегии – это активный и, в некотором смысле, творческий процесс: не всегда первая выбранная стратегия окажется подходящей, вследствие чего адаптанту придется продолжать активные поиски, пробуя

---

[4] Орлова Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия //Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2, № 1 (2). С. 160-175.

[5] Лондаджим Т. Социокультурная адаптация. Сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 109-112;

Орлова Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия //Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2, № 1 (2). С. 160-175.

разные варианты, объединяя или разъединяя различные стратегии, направленные «на возможно лучшее решение личностных, межличностных или профессиональных проблем <…> и восстановление психологического благополучия»[6]. Выбор стратегии во многом зависит от[7]:

1. среды – ее требований к адаптанту и изначально установившихся отношений между адаптантом и средой;
2. личности адаптанта, включая потенциал к изменениям, мотивы, ценностные ориентации, коммуникативные навыки, способность к саморегуляции и т. д.;
3. оценки адаптантом физических и психологических затрат для реализации выбранной стратегии.

В широком смысле адаптивные стратегии и адаптивный процесс в целом делят на два типа, для первого из которых характерно активное влияние человека в ситуации адаптации на среду, а для второго – пассивное, конформное принятие существующих условий. Однако, не все авторы согласны с определением конформности как пассивного принятия предлагаемых условий существования. Основными доводами в поддержку данной точки зрения[8] выступает то, что:

- речь идет не о пассивности, а о направлении действий адаптанта, где в одном случае усилия направлены на изменение среды, а во втором – на изменение самого себя в соответствии с требованиями среды. При этом по

---

[6] Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики сope // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Т. 10, №1. С. 84.

[7] Бутакова Д. А. Активные стратегии социальной адаптации студенческой молодежи современного российского общества: дисс. … канд. соц. наук. Иркутск., 2009. - 191 с.;

Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. — СПб., 2002. 2-е изд. — М.; СПб., 2006;

Тимченко Н. С., Кочетова Ю. Ю. Копинг-стратегии в ситуации адаптации иностранных студентов к обучению в медицинском вузе // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 498–512.

[8] Бутакова Д. А. Активные стратегии социальной адаптации студенческой молодежи современного российского общества: дисс. … канд. соц. наук. Иркутск., 2009. - 191 с.;

Заякина Р. А. Анализ адаптивных стратегий студентов: нормативно-интерпретативный подход // Идеи и идеалы. 2012. №2. С. 58-63;

Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. — СПб., 2002. 2-е изд. — М.; СПб., 2006.

степени сложности задачи самоизменение может быть не легче, а иногда и труднее изменения среды;

- конформизм может быть жизненной позицией, осознанно выбранной тактикой поведения, имеющей свои на то причины;
- конформность может давать положительные результаты в случае, например, когда довлеющая среда является высокоморальной, побуждающей адаптанта к активным действиям и включенности в новую среду, к взаимодействию с местным населением, тем самым делая его активным участником повседневных процессов и способствуя пониманию мотивов и правил функционирования новой среды, межличностного взаимодействия и особенностей языковой коммуникации внутри неё. Непосредственно иностранцам выбор конформного поведения может помочь избежать изоляции и получить столь необходимую поддержку, когда сам студент еще не в силах быть полностью самостоятельным и независимым.

Помимо указанных стратегий выделяют еще несколько, среди которых:

- фоновая адаптивная стратегия, для которой характерна пассивность как среды, так и адаптанта, когда, с одной стороны, все участники процесса осознают наличие новизны и неизвестности, но среда не пытается оказать влияния на адаптанта, а адаптант, в свою очередь, не фиксирует этих отличий и не пытается целенаправленно приспособиться к ним;
- встречная адаптивная стратегия, при которой среда рассматривает адаптанта как самостоятельную, независимую, активную личность, которая, находясь в рамках неиерархичной, децентрализованной, открытой к волеизъявлению всех участников среды, является активным участником всех происходящих в ней процессов. Важную роль при реализации данной стратегии играет коммуникативная компетентность, которая дает возможность адекватного общения;
- с позиции адаптанта, в случае отказа как от попыток повлиять на среду, так и конформно следовать ее правилам, человек может либо попытаться найти в социальном пространстве некую третью среду, в

условиях которой он сможет адаптироваться, либо попробовать совместить отдельные черты двух основных типов стратегий, создав таким образом некий промежуточный, но более комфортный вариант для адаптации.

Одной из основополагающих теорий в рамках темы адаптации является теория аккультурации Дж. Берри[9]. **Аккультурация** происходит там, где есть наличие нескольких групп, члены которых являются носителями разных культур, и мирное сосуществование которых в идеале требует определенных усилий от представителей каждой из них. Участников процесса аккультурации можно разделить на две крупные группы, где одна является группой большинства и, следовательно, носителем культуры, а вторая – группой меньшинства, которой предстоит пройти процесс знакомства, понимания и усвоения ценностей и норм новой для нее культуры большинства. В нашем случае речь идет об иностранных студентах, которые представляют собой группу меньшинства, и коренных жителях страны, в которую эти студенты приехали на обучение, и которые являются группой большинства и носителями новой культуры.

Характер и успешность аккультурации во многом зависят от выбранных обеими группами стратегий аккультурации и их «аккультурационных» ожиданий друг от друга. Наиболее предпочтительными считаются стратегия интеграции для группы меньшинства и мультикультурализма для большинства, поскольку первая позволяет меньшинству не утратить собственной идентичности, освоив при этом особенности культурной идентичности группы большинства, а вторая способствует принятию большинством меньшинства с учетом их возможных отличий и особенностей. В идеале обе стратегии должны быть добровольными, хотя в целом выбор стратегии представляет собой

[9] Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review. 46 (1). Pp. 5-34;
Berry J. W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues. 57 (3). Pp. 615-631;
Berry J. W. (2011). Integration and multiculturalism: ways towards social solidarity. Papers on Social Representations. Peer Reviewed International Journal. 20. Pp. 2.1-2.21.

достаточно гибкий процесс, где выбор может зависеть от множества факторов [10] . Исследования в отношении непосредственно иностранных студентов также показали, что, с одной стороны, выбор стратегии интеграции способствует более низкому уровню аккультурационного стресса[11]. При этом есть исследования, продемонстрировавшие, что наиболее успешной стратегией является не интеграция, а та из них, которая будет выбрана добровольно[12]. Таким образом, принудительная интеграция может оказаться неэффективной, в то время как даже добровольная маргинализация в некоторых случаях может способствовать более успешной адаптации иностранного студента.

Таким образом, адаптация – это двусторонний процесс, требующий от одной стороны усилий и желания адаптироваться, а от второй – принять и встроить в свою систему новую группу[13].

Для построения продуктивных межкультурных отношений необходимо овладение человеком **межкультурной компетентностью**, то есть набором значимых компетенций, а внутри последних – набором знаний, умений и навыков в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах, позволяющих эффективно коммуницировать с представителями различных культур,

---

[10] Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review. 46 (1). Pp. 5-34;

Berry J. W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues. 57 (3). Pp. 615-631;

Berry J. W. (2011). Integration and multiculturalism: ways towards social solidarity. Papers on Social Representations. Peer Reviewed International Journal. 20. Pp. 2.1-2.21;

Phinney J. S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an interactional perspective. Journal of Social Issues. 57 (3). Pp. 494-510.

[11] Sullivan Ch., Kashubeck-West S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. Journal of International Students. 5 (1), Pp. 1-11.

[12] Krsmanovic M. (2020). 'I was new and I was afraid'': the acculturation strategies adopted by international first-year undergraduate students in the United States. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 954-975.

[13] Михайлова О. Б., Косталес А. И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29-33;

Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социс. 2011. № 3. С. 50-55.

трансформируя свои восприятие и поведение в соответствии с чужим культурным кодом[14].

Согласно K. I. Taylor[15], человек проходит пять этапов, с каждым из которых чувствительность как к родной, так и к чужой культурам возрастает. Первые два этапа характеризуются монокультурным мышлением и подразумевают фиксацию на родной культуре, третий этап является переходным, а для четвертого и пятого характерно уже не моно-, а межкультурное мышление. Первый этап называется «отрицание», когда человек не замечает, отрицает или избегает культурных отличий в силу отсутствия достаточного опыта взаимодействия с другими культурами или отсутствия интереса к ним, относя все отличия к личностным и индивидуальным факторам, нежели чем к национально-культурному. Второй этап носит название «поляризация» и характеризуется восприятием, направленным на разделение на диаметрально противоположные категории, вроде «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». На данном этапе человек начинает замечать присутствие «чужого» и ощущать сопутствующий этому дискомфорт от столкновения с незнакомым. Третьим этапом является «минимизация», на котором люди стремятся минимизировать отличия и, наоборот, подчеркивать и выделять сходства, что способствует снижению уровня страха перед «чужим», ощущению психологического комфорта и препятствует возникновению конфликтов на почве межкультурных отличий. Два последних этапа называются «принятие» и «адаптация». Этап принятия

---

[14] Гриценко В. В., Хухлаев О. Е., Зинурова Р. И., Константинов В. В., Кулеш Е. В., Малышев И. В., Новикова И. А., Черная А. В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 102—112;

Hammer M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, K.H. Lou (Eds.), Student Learning Abroad (Ch. 5, pp.115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing;

Yarosh M., Lukic D., Santibanez R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. International Journal of Intercultural Relations. 66 (6). Pp. 52-72.

[15] Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada.

тесно связан с практикой взаимодействия с представителями других культур, а не с мыслями, допущениями и предположениями о них. Формируется умение активно замечать, принимать и психологически комфортно себя ощущать в условиях межкультурного взаимодействия. И только на последнем этапе происходит перестройка поведения, когда человек способен как на когнитивном уровне сопоставлять культурные множества в своей картине мира, так и на поведенческом управлять своими действиями в условиях межкультурного взаимодействия.

Таким образом, в процессе движения от этапа к этапу происходит постепенное освоение культурных знаний, представляющих когнитивный компонент адаптации[16], на основе которых осваиваются соответствующие поведенческие навыки и вырабатываются индивидуальные «стратегии по борьбе со стрессовыми ситуациями»[17]. Изначальный их дефицит во многом и порождает межкультурное недопонимание [18] . Развитие когнитивного компонента происходит на протяжении четырех этапов, и только частично на четвертом и полноценно на пятом формируется поведенческий.

---

[16] Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada;

Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

[17] Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. Studies in Higher Education. 33 (1). P. 69.

[18] Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357;

Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada;

Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

E. W. Taylor[19] предлагает рассматривать формирование межкультурной компетентности как процесс преобразующего обучения, где первым этапом считается предшествующий опыт человека, который является почвой для последующих преобразований, и куда входят переломные жизненные ситуации, повлиявшие на становление человека, цели и предшествующий опыт межкультурного взаимодействия. Далее идет этап «культурной разбалансировки», когда адаптант начинает ощущать влияние культурных отличий на свою жизнь и испытывать связанные с этим неудобства, в результате чего зарождается внутреннее стремление вернуться к состоянию комфорта. Это аффективный этап, на котором человек может испытывать состояние растерянности, страха, одиночества и т. д. За этим следует этап осмысленных или неосмысленных когнитивных ориентаций, когда человек либо «отпускает ситуацию» и интуитивно набирается опыта, просто продолжая находиться в новой культуре, либо подключает критическое мышление и прилагает мыслительные усилия, пытаясь определить, в чем конкретно корень затруднительных ситуаций, в которые он/а попадает. На следующем этапе включается поведенческая составляющая, в рамках которой адаптант выбирает одну из трех стратегий:

1) «наблюдатель», в рамках которой человек не взаимодействует с местным населением, а только наблюдает за ним, слушает, а также, например, читает местные газеты, смотрит местное телевидение и т. д.;

2) «участник», которая подразумевает б***о***льшую включённость адаптанта в местную повседневную жизнь и взаимодействие с людьми. Это может быть работа в коллективе местных жителей, питание местными продуктами и блюдами местной кухни, совершение покупок в местных магазинах и т. д.;

3) «друг», которая предполагает установление длительных и устойчивых взаимоотношений с представителями новой культуры.

[19] Taylor E.W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. Adult education quarterly. 44 (3). Pp. 154-174.

На завершающем этапе происходит развитие межкультурной идентичности, когда человек уже не настолько привязан только к родной культуре, но становится более чутким к проявлениям иных культур и гибким в коммуникации с их представителями. По мнению автора, данный этап в некотором смысле является бесконечным, поскольку вряд ли можно установить момент полного освоения иных культур. Человек все равно будет продолжать сталкиваться с новыми ситуациями, которые будут обогащать его опыт межкультурного взаимодействия.

Таким образом, межкультурная компетентность и связанная с ней адаптация представляют собой ряд хронологических этапов, связанных, по мнению некоторых авторов, с длительностью пребывания в чужой культуре[20].

Несмотря на логичность изложения процесса формирования межкультурной компетентности, существует риск потенциальных **затруднений** на пути построения эффективного межгруппового диалога. Первым из таких затруднений может стать само понятие **культуры**, а точнее сила ее влияния на человека – носителя данной культуры. Если исходить из понимания культуры как системы символов и значений, разделяемых людьми, родившимися в одном обществе, то вместе они составляют некий код, которому следует абсолютное большинство членов одного культурного сообщества. Таким образом, культура – это система знаний, верований и значений, соответствующих способов их понимания и интерпретации, а также связанного с ними поведения, которые формируются между членами одного сообщества в виде прописных истин, негласных правил и неосознанного взаимосогласия относительно того, что и как должно быть,

[20] Brown L., Holloway I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English University. Journal of research in International Education. 7 (2). Pp. 232-249;
Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144.

что является правильным, а что нет[21]. Это система «знаний и практик, которые формируют нашу идентичность, придают нашей жизни значение и цель и формируют восприятие каждого единичного опыта»[22]. В результате, культурное наследие, укоренившееся в природе человека, продолжает влиять на восприятие, реакции и поведение на протяжении всей жизни, где бы человек ни находился, как бы ни менял образ жизни, и на каком высоком уровне ни была бы его/её межкультурная компетентность. Также от того, насколько схожи или отличны ценности и нормы родной и новой культур, зависит потенциальная социальная дистанция между членами групп, то есть «степень близости или принятия, которые члены одной группы будут готовы проявить относительно участников другой»[23].

Иными культурными особенностями, основанными на ценностных ориентирах сообществ и способными повлиять на установление и характер межгрупповых отношений, являются[24]:

1) коллективизм – индивидуализм, где в первом случае превыше всего в обществе ставятся нужды и цели целого сообщества как единого организма, а во втором – интересы каждой отдельно взятой личности в рамках сообщества;

2) уровень избегания неопределенности, где представителям культур с высоким уровнем избегания требуются максимально детальные и четкие пояснения относительно правил поведения и взаимодействия во избежание тревожности и эмоциональной напряженности; и наоборот в случае культур с низким уровнем избегания;

---

[21] Gudykunst W. B. (1997). Cultural variability in communication. Communication Research. 24 (4). Pp. 327-348; Keesing R. (1974). Theories of culture. Annual Review of Anthropology. 3. Pp. 73-97.

[22] Kirmayer L. J., Guzder J., Rousseau C. (2014). Development and evaluation of the cultural consultation service. In book: Cultural Consultation: Encountering the other in mental health care. Chapter: Development and evaluation of the cultural consultation service. Publisher: New York : Springer SBM Publications. P.1.

[23] Sagiv L., Schwartz S. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. Journal of Personality and Social Psychology. 69 (3). P. 437.

[24] Hofstede G., Bond H. B. (1984). Hofstede's culture dimensions. An independent validation using Rokeach's Value System. Journal of cross-cultural psychology. 15 (4). Pp. 417-433.

3) степень дистанцированности от власти, где членам культурных сообществ с высокой дистанцированностью свойственно практически безоговорочное выполнение указаний от вышестоящих лиц в отличие от представителей сообществ с низкой дистанцированностью;

4) маскулинность – феминность, где в первом случае социальные роли мужчин и женщин в обществе строго и четко разграничены в зависимости от половой принадлежности, а во втором – взаимозаменяемы, и где от преобладающего общественного порядка во многом зависит система ценностных ориентаций в обществе.

К вышеуказанной типологии можно добавить положение Э. Холла[25] о низкоконтекстных и высококонтекстных культурах, где для первой характерно поведение, в рамках которого коммуникатор прямо озвучивает свои мысли, цели, требования и пожелания, в отличие от высококонтекстных культур, для которых характерна избирательность выражений, самоконтроль и своего рода недосказанность, подразумевающая наличие фоновых знаний у собеседника по обсуждаемой теме.

Еще одно затруднение связано с тем, что с социокультурными нормами и ценностями связан вопрос сохранения **социальной идентичности**[26]. Членство в хорошо знакомых, понятных, «родных» группах, включая своё национально-культурное сообщество, дает человеку ощущение принадлежности, единства, защиты и безопасности, то есть гарантирует удовлетворение базовых психологических потребностей. При этом наличие внешнего неизвестного, непонятного, «чужого» несет потенциальную угрозу стабильности в удовлетворении этих потребностей, что может вызвать

[25] Hall E. T. (1976). Beyond Culture. New York: Anchor Press/Double day. - 298.

[26] Gargano T. (2012). Grounded identities, transient lives: the emergence of international student voices in an era of cosmopolitan learning. Journal of International Students. 2 (2). Pp. 144-156;
Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

разной степени напряжение как в самом человеке, так и в его/ее отношениях с новым окружением, начиная с нежелания взаимодействовать до активизации стереотипов и различных видов интолерантного поведения[27]. Некоторые авторы считают развитие адаптантом идентичности космополита[28] или интернациональной идентичности[29] решением данного затруднения. Однако и здесь существуют опасения относительно сохранения баланса между погружением в новую культуру и сохранением родного наследия: важно, чтобы развитие интернациональной идентичности и межкультурной компетентности не превратилось в принудительную ассимиляцию или «культурную гомогенизацию»[30] в смысле чрезмерного влияния европейской/западной культуры, представители которой чаще всего являются поставщиками международных образовательных программ, на наиболее отличные культуры, в особенности вроде африканской, латиноамериканской, китайской и т. д., представители которых часто являются потребителями международных образовательных программ[31].

Помимо культурных особенностей заметное влияние на успешность адаптации оказывает ряд факторов, которые можно разделить на **средовые** и **индивидуальные**, где средовыми факторами являются те, которые относятся к организации условий внешней среды, окружающей иностранца, а индивидуальными – личностные особенности адаптанта, как врожденные, так и наработанные в течение жизни.

---

[27] Tajfel H., Turner J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), Political psychology: Key readings. Pp. 276–293.

[28] Gargano T. (2012). Grounded identities, transient lives: the emergence of international student voices in an era of cosmopolitan learning. Journal of International Students. 2 (2). Pp. 144-156.

[29] Freeman K., Li M. (2019). “We are a ghost in the class.” First year international students’ experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38.

[30] Gargano T. (2012). Grounded identities, transient lives: the emergence of international student voices in an era of cosmopolitan learning. Journal of International Students. 2 (2). P. 144.

[31] Guo Y., Guo Sh., Yochim L., Liu X. (2021). Internationalization of Chinese higher education: is it Westernization? Journal of Studies in International Education. Pp. 1-18.

Часть исследователей основное внимание уделяет средовым факторам[32]. То есть тому, каким образом должна быть организована деятельность учебного заведения, его сотрудников и местных студентов для того, чтобы создать условия максимального комфорта для иностранных студентов. Подробнее о существующих способах организации среды будет рассказано в следующем параграфе в рамках описания существующих способов помощи в адаптации.

Другая часть исследователей считает, что основным недостатком средового подхода является то, что в таком случае сам иностранный студент получается пассивной фигурой в процессе адаптации, в то время как личностные особенности также играют важную роль[33], поскольку, помимо влияния среды на человека, существует влияние человека на среду и, следовательно, иностранный студент должен проявлять самостоятельность и

[32] Dhillon J. K., McGowan M., Wang H. (2008). How effective are institutional and departmental systems of student support? Insights from an investigation into the support available to students at one English university. Research in Post-Compulsory Education. 13 (3). Pp. 281-293;

Madden-Dent T., Wood D., Roskina K. (2019). An inventory of international students services at 200 U.S. Universities and Colleges: descriptive data of pre-departure and post-arrival supports. Journal of International Students. 9 (4). Pp. 993-1008;

Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191;

Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137.

[33] Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668;

Bartram B. (2012). “Going the other way”: the motivations and experiences of UK learners as ‘international students’ in Higher Education. In book: International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspectives. Publisher: Routledge. Pp. 226-238;

Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346;

Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357;

Smiljanic I. (2017). The role of attachment, travel experiences and English proficiency in international students' acculturative stress and depressive symptoms. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 188-203;

Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students’ perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66;

Yang Y., Zhang Y., Sheldon K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. International Journal of Intercultural Relations. 63. Pp. 95-104.

инициативу, выходить из зоны комфорта, а не ожидать, что абсолютно всё будет сделано за него/неё. Студент не должен быть только потребителем созданных средой условий, но и сам должен прилагать усилия с целью адаптироваться. Приверженцы данной точки зрения призывают к балансу между теми возможностями, которые предлагает среда, и личностными усилиями студента. К значимым индивидуальным факторам, влияющим на успешность адаптации, относят следующие:

- ✓ **личностные черты**

В первую очередь речь идет о здоровой, положительной самооценке и инициативности. Вера в себя, в самоэффективность и отсутствие страха инициировать общение побуждают иностранного студента вступать в межличностные отношения и совместную деятельность с представителями местной культуры[34]. Помимо этого, положительно влияют экстраверсивная направленность, эмоциональная стабильность, низкий уровень невротизма, открытость и легкость в общении[35]. Эмоционально нестабильные люди и люди с низкой самооценкой часто предпочитают избегать контактов и занимать позицию защиты по причине неумения выстраивать эффективный диалог в условиях возникновения стрессовых ситуаций.

- ✓ **мотивация и самоопределенность**

Те иностранные студенты, в основе решения которых обучаться за границей лежало их личное желание, осознанное решение и

---

[34] Andrade M. S. (2006). International students in English-speaking universities. Adjustment factors. Journal of Research in International Education. 5 (2). Pp. 131-154;
Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357;
Hua J., Zhang G., Coco Ch., Zhao T., Hou N. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: the mediating role of adjustment self-efficacy. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 817-835.

[35] Poyrazli S., Thukral R. K., Duru E. (2010). International students' race-ethnicity, personality and acculturative stress. Journal of Psychology and Counseling. 2 (8). Pp. 25-32;
Yang Y., Zhang Y., Sheldon K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. International Journal of Intercultural Relations. 63. Pp. 95-104.

сформулированные цели и ожидания от обучения за рубежом, испытывали меньший психологический дискомфорт и успешнее адаптировались в новой социокультурной среде[36].

- ✓ **культурное наследие**

Речь идет о влиянии на человека его родной культуры, бороться с которой чрезвычайно сложно даже при условии понимания новой. Так, например, в некоторых культурах считается недопустимым и даже постыдным делиться подробностями своего эмоционального или физического состояния. В результате представителю такой культуры может быть вдвойне трудно, поскольку помимо объективных тягот адаптации родное культурное наследие и воспитание не позволят ему/ей открыто выражать и делиться своими переживаниями[37].

- ✓ **предшествующий опыт**

Считается, что наличие предшествующего опыта взаимодействия с представителями других культур благотворно влияет на адаптацию иностранного студента, поскольку помогает сформировать более реалистичные представления и ожидания, выработать б***о***льшую психологическую готовность к предстоящим столкновениям с культурными отличиями и тем самым понизить интенсивность потенциального культурного шока[38];

---

[36] Yang Y., Zhang Y., Sheldon K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. International Journal of Intercultural Relations. 63. Pp. 95-104.

[37] Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118;
Poyrazli S., Thukral R. K., Duru E. (2010). International students' race-ethnicity, personality and acculturative stress. Journal of Psychology and Counseling. 2 (8). Pp. 25-32.

[38] Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357;
Smiljanic I. (2017). The role of attachment, travel experiences and English proficiency in international students' acculturative stress and depressive symptoms. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 188-203.

- ✓ **возраст**

Одни авторы полагают, что люди старшего возраста адаптируются лучше и легче в силу того, что их жизненный опыт, как личный, так и учебно-профессиональный, значительно обширнее и разнообразнее, чем у людей юного возраста. Другая группа исследователей указывает на обратное: что этот самый опыт может оказать негативное влияние, поскольку у человека уже складывается определенная картина мира и соответствующий набор ожиданий и представлений о том, что и как должно быть[39], вследствие чего он/она менее открыт к новым идеям, менее «гибок» и одновременно с этим может быть более восприимчив и чаще испытывать страх в процессе адаптации[40];

- ✓ **пол**

Некоторые исследователи указывают на то, что иностранные студенты-юноши испытывают более сильный стресс и сильнее ощущают одиночество, чем студентки[41]. Однако на данный момент еще нет достаточного количества исследований на данную тему, чтобы с уверенностью утверждать о влиянии пола на процесс адаптации;

- ✓ **внешность**

Явное внешнее отличие от представителей принимающего общества может вызвать затруднения, поскольку может спровоцировать активизацию

---

[39] Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[40] Poyrazli S., Thukral R. K., Duru E. (2010). International students' race-ethnicity, personality and acculturative stress. Journal of Psychology and Counseling. 2 (8). Pp. 25-32;
Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

[41] Poyrazli S., Thukral R. K., Duru E. (2010). International students' race-ethnicity, personality and acculturative stress. Journal of Psychology and Counseling. 2 (8). Pp. 25-32;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

проявлений интолерантного поведения со стороны некоторых представителей местного населения[42].

Помимо обозначенных факторов, в целом важен уровень индивидуальной адаптационной готовности (АГ) иностранного студента – предрасположенности «личности к адаптационным действиям, проявляющейся в готовности изменяться согласно условиям учебно-профессиональной деятельности, социокультурного и образовательного пространства»[43]. АГ рассматривают либо как свойство личности, либо как систему приобретенных свойств, навыков и умений, что дает право предположить, что, во-первых, АГ – это то, что уже частично сформировано в человеке до момента попадания в новую социокультурную, академическую и языковую среду (то есть до момента непосредственного столкновения с социокультурными, академическими и языковыми трудностями) и, во-вторых, что это динамичное, изменчивое образование, которое поддается влиянию, и, следовательно, ее можно дополнительно развить посредством воздействия извне. В качестве возможного внешнего способа развития адаптационной готовности иностранных студентов Е. А. Бондарь[44] и А. Я. Алеева[45] называют организацию этапа подготовительного года обучения с учетом создания определенных условий, способствующих последующему успешному овладению студентами выбранной образовательной программой.

В структуре АГ выделяют следующие компоненты: активационный, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, эмоционально-волевой,

---

[42]Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118;
Taylor E.W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. Adult education quarterly. 44 (3). Pp. 154-174.

[43] Иванчин С. А. Формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования: дисс. … канд. психол. наук. Саратов. 2021. С. 63.

[44] Бондарь Е. А. Формирование адаптационной готовности иностранных граждан к освоению образовательных программ в вузе: дисс. … канд. пед. наук. Белгород., 2019. - 217 с.

[45] Алеева А. Я. Методика адаптации иностранных студентов к учебно-информационной среде вуза посредством информационных технологий: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Тамбов., 2000. – 24 с.

операционно-исполнительский и биографический И. В. Арендачук[46], иными словами – резистентность к трудностям, способность к саморегуляции, наличие комплекса мотивов, ценностей и установок личности, владение набором знаний, умений и навыков о самом себе и своей деятельности, наличие определенного жизненного опыта, приобретенного человеком в процессе взросления и становления.

В структуре АГ иностранных студентов к обучению в российском вузе Е. А. Бондарь[47] выделяет: мотивационный компонент как синтез учебной мотивации и владения моделями речевого общения; когнитивный как комплекс базовых и специальных знаний об образовательном процессе, выбранной программе и особенностях коммуникации в местных условиях; коммуникативно-операциональный, который включает владение лингвистическим аппаратом и способами решения учебно-познавательных задач; и рефлексивный как способность осознать, проанализировать и оценить происходящее и себя в сложившихся условиях.

А. Я. Алеева[48] в учебно-профессиональной АГ иностранцев выделяет мотивационный компонент, к которому относит заинтересованность в профессии и стремление продемонстрировать свою состоятельность и освоить язык специальности; когнитивный как знания о содержании выбранной профессии, предметной области и цели подготовительного этапа обучения; операциональный, куда включены владение лингвистическим аппаратом, навыками самостоятельной учебной деятельности и решения учебно-профессиональных задач; эмоционально-волевой, куда входят такие качества, как самоорганизация, стремление преодолеть трудности, уверенность в успехе и т. д.; информационный, куда входят речевая, прагматическая и предметная компетенции.

---

[46] Арендачук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. №10 (30).

[47] Бондарь Е. А. Формирование адаптационной готовности иностранных граждан к освоению образовательных программ в вузе: дисс. … канд. пед. наук. Белгород., 2019. - 217 с.

[48] Алеева А. Я. Методика адаптации иностранных студентов к учебно-информационной среде вуза посредством информационных технологий: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Тамбов., 2000. – 24 с.

Адаптация иностранных студентов является следствием процессов мировой **академической мобильности**, которая, в свою очередь, относится к процессам интернационализации образования.

Одной из первых и часто затрагиваемых тем в рамках рассмотрения академической мобильности и интернационализации образования является тема понятийного аппарата: авторы указывают на существующее многообразие трактовок основных терминов и, как следствие, отсутствие единого, устоявшегося понятийного аппарата. Так, например, U. Teichler[49] определяет интернационализацию как «тренд (стратегию), нацеленный на более интенсивную передачу знаний и связанных с этим видов деятельности, предполагающих пересечение государственных границ, а также как возможный тренд на увеличение схожести высшего образования в мире». N. Jiang, V. Carpenter[50] говорят об интеграции международного/межкультурного компонента в спектр услуг вуза. J. Knight [51] указывает на зависимость трактовки от страны и заинтересованной стороны, а также об очень широком понимании термина, его использовании относительно всего, что относится к межкультурному, глобальному и международному. Так, под интернационализацией может подразумеваться и набор видов деятельности, и международное партнерство в различных его формах, и создание учебных программ, проведение международных исследований, предоставление образовательных программ посредством создания сетевых филиалов и франчайзинга, и включение межкультурного компонента в учебный процесс и т. д. Сама автор определяет интернационализацию как «процесс

[49] Teichler U. (2015). Academic mobility and migration: what we know and what we do not know. European Review. 23 (S1). P. 7.

[50] Jiang N., Carpenter V. (2014). A case study of emerging challenges and reflections on internationalization of higher education. International Education Studies. 7 (9). Pp. 56-68.

[51] Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). Pp. 5-31;
Knight J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in comparative and international education. 7 (1). Pp. 20-33;
Knight J., de Wit H. (2018). Internationalization of higher education: past and future. International higher education. 95. Pp. 2-4.

интеграции международного, межкультурного и глобального параметров в цель, функции и процесс реализации высшего образования», где международность относится к взаимоотношениям между странами, культурами или нациями, межкультурность – к созданию таких условий обучения в родной стране, для которых характерно включение межкультурного компонента в образовательный процесс с целью создания культурного разнообразия в домашних условиях (‘internationalisation-at-home’), глобальность характеризует охват – мировые масштабы интернационализации, а использование слова «процесс» отражает развивающийся характер определяемого явления[52].

Понятие академической мобильности также определяется по-разному: Е. В. Останина[53] определяет ее как «…временное перемещение студента или сотрудника на определенный период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации». A. Wells приводит следующее определение: «период официального или неофициального обучения за рубежом или индивидуальной мобильности, совершаемой юным или взрослым человеком с целью официального/неофициального обучения, а также личностного и профессионального развития» [54] . Непосредственно студенческую мобильность B. M. Kehm определяет как организованное (не хаотичное), целенаправленное (не с размытой целью) «принятие иностранных студентов и отсылка своих студентов за рубеж» [55] . Из указанных определений ясно, что явление академической мобильности может трактоваться достаточно широко с точки зрения потенциальных

[52] Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). P. 11.

[53] Останина Е. В. академическая мобильность как важнейшая составляющая высшего образования // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».

[54] Wells A. (2014). International student mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 143. P. 20.

[55] Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). P. 18.

участников, их целей и географии перемещения: это может быть перемещение студентов, профессиональных кадров сферы образования, включая педагогов, научных сотрудников, исследователей и т. д, мобильность учебных программ и курсов и даже мобильность не только с целью получения официального образования, но и как стремление к личностному росту как внутри родной страны, так и за рубежом.

Что касается соотношения понятий «интернационализация» и «мобильность», то J. Knight определяет академическую мобильность как один из видов международной деятельности, относящейся к интернационализации [56]; U. Teichle называет физическую мобильность наиболее явной составляющей интернационализации [57]; B. M. Kehm – «индикатором степени интернационализации» [58]; «ключевым» и «определяющим» элементом интернационализации[59]. Таким образом, общим является понимание мобильности как части, входящей в состав интернационализации, и как одного из наиболее наглядных её примеров для ряда авторов.

Понятие «иностранный студент» также имеет несколько трактовок. U. Teichler в основу этого понятия, как и в случае с интернационализацией, закладывает факт пересечения границ. Bista et al говорят, что за основу чаще всего берут триады «гражданство/национальность/паспорт» и «нация/виза/оплата». При этом общей является идея о том, что иностранный студент – это «чужой», которому позволены въезд и обучение на территории страны. В подтверждение своих слов авторы приводят следующие примеры определений иностранного студента: «допускаемый к въезду, не относящийся к иммиграции класс прибывающих; иностранец, прибывающий

[56] Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). Pp. 5-31.

[57] Teichler U. (2015). Academic mobility and migration: what we know and what we do not know. European Review. 23 (S1). Pp. S6-S37.

[58] Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). P. 18.

[59] Academic mobility. HED – мультиязычный журнал для иностранных абитуриентов / https://hedclub.com/ru/library/academic_mobility.

на время с целью прохождения полного курса обучения по утвержденной программе в высшем, профессиональном или ином правомочном образовательном учреждении»; «студенты, пребывающие по студенческой визе <…> и полностью оплачивающие обучение»; «студенты, пребывающие по студенческой визе, или беженцы, в обоих случаях не имеющие статуса постоянного места жительства»[60]. A. Wells[61] говорит о мобильных студентах как о краткосрочных мигрантах.

Отсутствие единого понятийного аппарата и разнообразие видов академической мобильности приводят к трудностям ведения статистики и оценки тенденций в данной области[62]. Встает множество вопросов, в том числе, кого именно мы считаем иностранными студентами: если исходить из того, что иностранный студент – это человек другой национальности, имеющий иное гражданство и паспорт другой страны по факту рождения, то что делать, например, с теми, кто сначала ставил цель иммигрировать в страну, сделал это и только потом решил пойти учиться. Или, к примеру, можем ли мы ставить в один ряд студентов, участвующих в краткосрочной мобильности, и получение полноценной степени – или нужно определить конкретный минимальный период обучения, необходимого для отнесения всех категорий студентов к одной и той же статистике? U. Teichler также упоминает тенденцию говорить о значительном росте количества иностранных студентов в мире, при этом не учитывая того факта, что общее количество студентов возросло практически на столько же и, следовательно, если принять во внимание этот факт, рост числа иностранных студентов окажется уже не столь высоким.

---

[60] Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey. P. 3.

[61] Wells A. (2014). International student mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 143. Pp. 19-24.

[62] Teichler U. (2015). Academic mobility and migration: what we know and what we do not know. European Review. 23 (S1). Pp. S6-S37;
Wells A. (2014). International student mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 143. Pp. 19-24.

Что касается классификаций академической мобильности, то, с точки зрения географии, мобильность делят на внутреннюю и международную[63], то есть на перемещение внутри своей страны и перемещение между странами, подразумевающее пересечение государственных границ; с точки зрения направления потока обучающихся – на студентов, прибывающих в страну и выезжающих за ее пределы; с позиций целеполагания – на вертикальную и горизонтальную[64], где в первом случае студенты из стран и регионов с более низким экономическим и образовательным уровнем развития перемещаются в страны с более высокими и стабильными показателями, а во втором случае перемещение происходит между странами, находящимися на примерно одинаковом уровне экономического и академического развития. В случае вертикальной мобильности прослеживается тенденция движения студенческих потоков с Востока на Запад и с Юга на Север с предпочтением полноценных образовательных программ (бакалавриат, магистратура и т. д.). Лидерами вертикальной мобильности считаются индустриализированные страны, с развитой экономикой и крепкой, устоявшейся системой высшего образования, предоставляющие программы на английском языке.

К студенческой мобильности обычно относят следующие основные формы деятельности:

- длительное обучение за рубежом с получением полноценной степени;
- краткосрочное обучение, когда студент уезжает не с целью получения полноценной степени, а на относительно недолгий отрезок в рамках программы, по которой он/а обучается в образовательном учреждении на Родине;

---

[63] Wells A. (2014). International student mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 143. Pp. 19-24.

[64] Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey. P. 3;
Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). Pp. 18-24;
Teichler U. (2015). Academic mobility and migration: what we know and what we do not know. European Review. 23 (S1). Pp. S6-S37.

- обучение, подразумевающее сотрудничество образовательных учреждений. Это может быть обучение по принципу 2 или 3 года на Родине и 1 или 2 года в зарубежном вузе, получение полноценной степени с присвоением квалификации (единой или двойной) по программе, разработанной и реализуемой совместно несколькими образовательными учреждениями. Это также может быть использование местным вузом отдельных курсов и программ, разработанных и предоставленных зарубежным вузом, что позволяет расширить спектр преподаваемых дисциплин по специальности, при этом не требует студенческой мобильности как таковой;
- исследовательская работа;
- стажировки и иные способы приобретения практического опыта;
- семинары, симпозиумы, научные секции;
- виртуальная/дистанционная мобильность в условиях современного мира.

Изначально в основу интернационализации высшего образования и академической мобильности были заложены исключительно благие цели, среди которых[65]:

- создание общемирового образовательного пространства и научного

[65] Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346;
Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey;
Jiang N., Carpenter V. (2014). A case study of emerging challenges and reflections on internationalization of higher education. International Education Studies. 7 (9). Pp. 56-68;
Jones E., Leask B., Brandenburg U., De Wit H. (2021). Global social responsibility and the internationalization of higher education for society. Journal of Studies in International. 25 (4). Pp. 330-347;
Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). Pp. 18-24;
Momeni F., Karimi F., Mayr Ph., Peters I., Dietze St. (2022). The many facets of academic mobility and its impact on scholars' career. Journal of Infometrics. 16 (2). Doi.org/10.1016/j.joi.2022.101280;
Netz N., Hampel Sv., Aman V. (2020). What effects does international mobility have on scientists' careers? A systematic review. 29 (3). Pp. 327-351;
Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240;
Waters J. L. (2018). International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. Journal of International Students. 8 (3). Pp. 1459-1478.

капитала в результате свободного доступа участников образовательного процесса в мировые центры образования и науки, взаимообмена знаниями, совместной работы над получением нового знания, технологическое продвижение, улучшение качества образования и как следствие - развитие мирового сообщества;

- разрешение проблем глобального масштаба посредством совместного поиска решения/знания;
- предоставление возможности талантливым студентам и педагогам, а также студентам из стран, не имеющих хорошо развитой системы образования, получить доступ к лучшим образовательным учреждениям и качественному образованию в мире, получить знания и квалификации, недоступные на Родине;
- распространение межкультурной грамотности среди будущих специалистов;
- развитие взаимопонимания в результате межкультурного взаимодействия, и как следствие - становление социальной справедливости, равенства, толерантности, широты взглядов, мира и адаптации к неизвестным ранее условиям.

Достижение обозначенных целей планировалось выполнять в условиях согласованности местных и международных организаций, предоставляющих образовательные программы, с обязательным учетом потребностей мировых сообществ и пониманием социальной ответственности, лежащей на них, с целью взаимной пользы для всех участников процесса. Несмотря на высокие цели и благие намерения, авторы указывают на возникшие затруднения, способные навредить им. В первую очередь исследователи говорят о коммерциализации образования: иностранные студенты стали источником прибыли для вузов и в целом для экономики многих стран, а само образование рискует перейти в категорию товара, где экономическая выгода грозит стать выше образовательных целей. То есть мы можем наблюдать переход от культурных мотивов и объединения сил с целью вклада в мировое

сообщество к экономической выгоде, как на государственном уровне – через укрепление экономических связей между странами, так и на институциональном, поскольку привлечение платежеспособных иностранных студентов стало источником дохода для образовательных учреждений[66].

Во-вторых, отмечается заметное влияние процессов внутренней и внешней политики и идеологии стран на ход интернационализации и направление потоков академической мобильности. Что касается внутренней политики, то в качестве успешного примера ее реализации приводятся страны, которые всячески развивают область академической мобильности как на государственном уровне, так и на институциональном: работают над улучшением уровня образования, инвестируют в образование, ведут активную исследовательскую деятельность, создают международные программы, в том числе финансируемые государством, создают визовые послабления для иностранных студентов и специалистов, проявляют толерантность и гостеприимство к представителям всех стран и национальностей, развивают сотрудничество с целью создания совместных программ и учебных планов, проведения конференций и семинаров и т. д. Иными словами, инициируют определенные виды деятельности,

[66] Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668;
Bartram B., Terano M. (2011). Supporting international students in higher education: a comparative examination of approaches in the U.K. and U.S.A. Learning and Teaching. 4 (2). Pp. 30-44;
Healey N. M. (2008). Is higher education in really “internationalizing”? Higher Education. 55 (3). Pp. 333-355;
Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). Pp. 18-24;
Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). Pp. 5-31;
Knight J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in comparative and international education. 7 (1). Pp. 20-33;
Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students’ perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66;
Waters J. L. (2018). International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. Journal of International Students. 8 (3). Pp. 1459-1478.

способствующие привлечению студентов со всего мира и достижению академических, культурных, экономических, научных, технологических и иных целей[67].

Что касается внешней политики, то основное внимание обращается на расстановку политических сил в мире, характер взаимоотношений между странами и намеченные в этих взаимоотношениях цели. Также отмечается, что, определённым образом, скачку мобильности могла способствовать возросшая миграция народов, связанная с экономическими кризисами, урбанизацией, военными действиями, голодом и иными явлениями, нарушившими местные трудовые уклады[68].

Также отмечается, что стремление к экономической выгоде и, как следствие, соперничество между вузами способствовали потере культурной идентичности и культурной гомогенизации вместо изначальных стремлений к обмену знаниями, идеями, достижениями и просвещению в области социокультурной специфики.

Одним из рисков мобильности является утечка мозгов: помимо целей, связанных со взаимообменом опытом и знаниями, а также совместной работой, страны могут быть заинтересованы в импорте образовательных программ и кадров с целью увеличения человеческого капитала своей страны и развития качества образования и науки. С этой целью происходит привлечение талантливых педагогических и научных кадров и отбор наиболее талантливых студентов.

Среди иных трудностей, связанных с интернационализацией образования и академической мобильностью, указывают на:

- осознание иностранными студентами того факта, что их готовность

---

[67] Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey;
Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). Pp. 5-31.

[68] Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey.

платить высокую цену за иностранное образование является их «оружием» и в результате – более требовательное отношение к выбору учебного заведения, в том числе, к мерам поддержки в адаптации, оказываемым иностранным студентам[69];

- необходимость интернационализации учебного плана[70] таким образом, чтобы он являлся пригодным и эффективным как для местных, так и для иностранных студентов и отвечал требованиям, которые выдвигаются перед обеими группами молодых специалистов при трудоустройстве. С одной стороны, включение в учебный план социокультурных и страноведческих компонентов, нацеленность на глобальную перспективу [71] являются чрезвычайно полезной практикой. Однако в данном случае речь идет о необходимости создания некоего универсального учебного плана и общемировых образовательных стандартов на одном для всех языке, что представляется чрезвычайно сложной задачей и идет вразрез с принципами учета социокультурного и языкового многообразия иностранных студентов. Более того, если для гуманитарных наук подобная инициатива теоретически возможна, то для точных и естественных введение социокультурной составляющей в учебный процесс является практически или вовсе невыполнимой задачей.

Иные проблемы касаются распределения профессиональной нагрузки педагогов, оплаты труда сотрудников вуза, работающих с иностранными студентами, финансирования образовательного процесса и финансовой

---

[69] Brown L., Holloway I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English University. Journal of research in International Education. 7 (2). Pp. 232-249.

[70] Brandenburg U., De Wit H., Jones E., Leask B., Drobner A. (2020). Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies). Bonn: DAAD;

Guo Y., Guo Sh., Yochim L., Liu X. (2021). Internationalization of Chinese higher education: is it Westernization? Journal of Studies in International Education. Pp. 1-18;

Shadowen N. L., Williamson A. A., Ammigan R., Drexler M. L. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: implications for university support offices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 129-148;

Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[71] Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346.

поддержки иностранных студентов, этических вопросов взаимодействия работников вузов – участников интернационализации высшего образования, формирования партнерских отношений между ними, вероятности и последствий нарушения этих отношений и т. д.[72]

Таким образом, адаптация в рамках академической мобильности – это процесс, через который в той или иной степени проходит каждый иностранный студент. С одной стороны, опыт обучения в зарубежной стране и адаптации к ее культуре способствуют формированию межкультурной компетентности, самостоятельности, развитию толерантности, уменьшению стереотипизации, лучшему овладению иностранным языком. Иначе говоря, способствует формированию сензитивного к межкультурным отличиям человека и специалиста, который может стать связующим звеном в условиях мировой глобализации[73]. Сами студенты, уже прошедшие через опыт обучения за границей, оценивают его как важный, благоприятный и полезный для профессионального и личностного развития[74]. При этом

---

[72] Brandenburg U., De Wit H., Jones E., Leask B., Drobner A. (2020). Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies). Bonn: DAAD;
Jiang N., Carpenter V. (2014). A case study of emerging challenges and reflections on internationalization of higher education. International Education Studies. 7 (9). Pp. 56-68;
Lanko D. (2021). Fear of brain drain: Russian academic community on internationalization of education. Journal of Studies in International Education. 1-17;
Waters J. L. (2018). International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. Journal of International Students. 8 (3). Pp. 1459-1478.

[73] Елгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. С. 162-166;
Микова И. М. Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. 2011. Т. 4, № 3-4 (15-16). С. 66-70;
Фисоченко О. Н. Математическое и программное обеспечение для поддержки принятия решений при управлении процессом адаптации иностранных студентов российских вузов: дисс. … канд. тех. наук. Томск., 2017. - 205 с;
Хорев И. М. Социальная адаптация студентов вузов как актуальная психолого-педагогическая проблема // Вестник ЮУрГГПУ. 2012. №12. С. 140-148.
Van Hoof H. B., Verbeeten M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. Journal of Studies in International Education. 9 (1). Pp. 42-61.

[74] Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668;
Costello J. (2015). Students' stories of studying abroad: reflections upon return. Journal of International Students. 5 (1). Pp. 50-59;
Freeman K., Li M. (2019). "We are a ghost in the class." First year international students' experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38;

студенты также указывают и на то, что путь к этим результатам сопровождался множеством болезненных ситуаций, неоправданных ожиданий, необходимостью вынужденного риска, чувством страха и одиночества в результате попадания в новые социокультурные и академические условия. Иными словами, процесс адаптации сопровождается столкновением с множеством социокультурных, академических, языковых и психологических стрессоров. При этом отсутствуют гарантии того, что этот путь закончится адаптацией, а не дезадаптацией, избежать которой во многом может помочь правильно организованное управление принимающей стороной процессом адаптации. Основным адаптационным трудностям иностранных студентов и существующим способам их разрешения посвящен следующий параграф.

1.2. Специфика управления и педагогического сопровождения социокультурной адаптации иностранных студентов

Существует три точки зрения относительно трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе адаптации:

1) сторонники первой считают, что иностранные студенты сталкиваются с уникальным набором проблем и, следовательно, нуждаются в постоянном сопровождении и поддержке[75];

2) сторонники второй полагают, что нужды иностранных студентов сильно преувеличены, и они нуждаются в той же помощи, что и местные студенты, а чрезмерная опека только избаловывает их[76];

Krsmanovic M. (2020). 'I was new and I was afraid'': the acculturation strategies adopted by international first-year undergraduate students in the United States. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 954-975;

Van Hoof H. B., Verbeeten M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. Journal of Studies in International Education. 9 (1). Pp. 42-61.

[75] Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191.

[76] Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668.

3) третья группа занимает промежуточную позицию, принимая тот факт, что и местные, и иностранные студенты испытывают затруднения, однако, для иностранцев адаптация проходит сложнее, чем для местных студентов в силу разных на то причин[77].

Большинство стран-участниц академической мобильности работают над мерами поддержки иностранцев в процессе адаптации. Тем не менее, отсутствует четкое понимание, как именно эта помощь должна быть организована, и что именно она должна включать, учитывая тот факт, что иностранные студенты – это не гомогенный коллектив, а чрезвычайно разнородный, где у каждого студента свой культурный код, свои мотивы, ожидания и, следовательно, свое понимание трудностей и ожидаемой помощи[78].

Прибывая в условия новой культуры, иностранные студенты сталкиваются с рядом адаптационных трудностей, которые одни авторы систематизируют более детально, а другие – более компактно. Так, например, B. Bartram [79] выделяет 7 групп возможных адаптационных стрессоров: практические, эмоциональные, культурные и интеграционные, языковые, педагогические, относящиеся к учебному плану и оценке знаний и связанные с результатами деятельности. J. Hyun et al.[80] выделяют проблемы, связанные

---

[77] Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158;
Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

[78] Bartram B., Terano M. (2011). Supporting international students in higher education: a comparative examination of approaches in the U.K. and U.S.A. Learning and Teaching. 4 (2). Pp. 30-44;
Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[79] Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668.

[80] Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118.

с повседневной жизнью (еда, жилье, транспорт и т. д.), образовательным процессом и университетской средой, социокультурные трудности (усвоение норм и соответствующего поведения), психологические трудности. S. Sovic[81] выделяет культурные, социальные и академические стрессоры; W. T. Gebregergis et al., P. Roberts et al.[82] – академические, социокультурные и эмоциональные; K. G. Rice et al.[83] – социокультурные, личностные и профессиональные проблемы; J. Hua et al.[84] – академические, социокультурные, языковые и психологические стрессоры; И. О. Кривцова[85] – психофизиологические, учебно-познавательные и социокультурные и т. д. На основе данных классификаций кажется возможным сгруппировать существующие потенциальные адаптационные трудности в 4 крупных вида: социокультурные, академические, психологические и лингво-коммуникативные.

Социокультурные трудности включают, во-первых, незнание норм, ценностей и правил нового общества, что не позволяет иностранцу ни правильно считывать поведение местных жителей, ни самому вести себя соответствующим образом, что отражается на успешности взаимодействия с представителями местного населения; во-вторых, особенности, связанные с повседневной жизнью и местным бытом, такие как питание, совершение покупок, поиск жилья, пользование общественным транспортом,

---

[81] Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[82] Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357;

Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137.

[83] Rice K. G., Choi C. C., Zhang Y., Morero Y. I., Anderson D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among International Students. The Counseling Psychologist. 40. Pp. 575-600.

[84] Hua J., Zhang G., Coco Ch., Zhao T., Hou N. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: the mediating role of adjustment self-efficacy. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 817-835.

[85] Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8. С. 284-288.

банковскими услугами, услугами здравоохранения и т. д. Столкновение с новыми социокультурными реалиями часто становится причиной культурного шока, в котором S. Sovic[86] относительно иностранных студентов выделяет этапы «медового месяца», дезориентации, реинтеграции, автономности, независимости и «бикультурной компетентности».

Академические трудности связаны со спецификой образовательного процесса, его участниками и академической средой. Возникновение академических стрессоров происходит по двум основным причинам:

• отсутствие знаний об отличиях образовательного процесса в рамках других культур как у иностранного студента, прибывающего на обучение, так и у местных сотрудников вуза и студентов, которые будут взаимодействовать с иностранным студентом;

• ошибочные взаимные ожидания, связанные с незнанием этих отличий[87].

Так, например, понимание того, что является плагиатом, отличается в разных странах: в одних местах им считается копирование чужой мысли наряду с отсутствием у студента инициативы и устремления сгенерировать и оформить собственное знание, что отличается, например, культур, где заучивание и передача мыслей и результатов авторитетных исследователей прошлого и настоящего являются одной из основ обучения, которые поощряются, иногда даже требуются и не расцениваются как плагиат[88].

---

[86] Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[87] Andrade M. S. (2006). International students in English-speaking universities. Adjustment factors. Journal of Research in International Education. 5 (2). Pp. 131-154;
Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191;
Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

[88] Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346;
Kingston E., Forland H. (2004). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. Paper presented at the European conference on educational research, September 2021, University of Crete;
Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240.

Также для европейского/западного образования в целом актуально стремление развивать у студентов критическое мышление и умение анализировать [89], что практикуется не во всех культурах – зачастую отсутствие их у студента европейский педагог может воспринять как недостаток. Могут отличаться стили академического письма, где сложно сформулированные мысли, и соблюдение определенного языкового регистра являются требованием для одних культур и не являются таковым для других. Может разниться ожидаемый педагогом уровень проявления студентом самостоятельности, индивидуальности и креативности в процессе обучения, который в коллективистских культурах практически отсутствует по сравнению с культурами индивидуалистического типа[90]. Разное отношение может быть к получаемым оценкам, поскольку в одних странах к оценкам в дипломе относятся спокойно, а в других это один из важнейших показателей для работодателей, и, следовательно, студенты переживают за результат. В некоторых местах студенты, практически, самостоятельно формируют учебный процесс, выбирая б***о***льшую часть курсов из предлагаемого списка согласно выбранному направлению. Существует множество других отличий.

Психологические трудности относятся к состояниям, сопровождаемым отрицательными эмоциями, вроде ощущения одиночества, растерянности, страха, депрессии, тревожности, изолированности, безразличия и т. д., которые иностранные студенты в той или иной мере испытывают в результате расставания с Родиной и попадания в новую культуру [91]. Оказываясь в условиях высоких требований, невозможности

---

[89] Andrade M. S. (2006). International students in English-speaking universities. Adjustment factors. Journal of Research in International Education. 5 (2). Pp. 131-154.

[90] Kingston E., Forland H. (2004). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. Paper presented at the European conference on educational research, September 2021, University of Crete;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[91] Михайлова О. Б., Косталес А. И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29-33;
Cemalcilar Z., Falbo T., Stapleton L. M. (2005). Cyber communication: a new opportunity for international students' adaptation? International Journal of Intercultural relations. 29. Pp. 91-110;

контроля ситуации и отсутствия или недостатка поддержки, человек испытывает сильное психологическое напряжение [92]. Именно в такой ситуации находится иностранный студент в начале адаптации, сталкиваясь с новыми ожиданиями и требованиями как в процессе обучения, так и в повседневной жизни, при этом имея малую возможность или вообще не имея возможности контролировать ситуацию по причине отсутствия необходимых знаний, умений и навыков.

Одним из эффективных способов борьбы с психологическими стрессорами является выстраивание новых социальных контактов с населением в новой стране и одновременно с этим поддержание старых с близкими на Родине [93]. Взаимодействие с близкими помогает сохранять родные ценности, поддерживать идентичность, избежать чувства одиночества, получить поддержку, помощь, одобрение. Все это положительно влияет на самооценку и снижает уровень стресса. При этом параллельная социализация в новой культуре способствует естественному

Chai D. S., Van H. Th. M., Wang Ch.-W., Lee J., Wang J. (2020). What do international students need? The role of family and community supports for adjustment, engagement, and organizational citizenship behavior. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 571-589;

Li L., Peng W. (2019). Transitioning through social media: international students' SNS use, perceived social support, and acculturative stress. Computers in Human Behavior. 98. Pp. 69-79;

Sullivan Ch., Kashubeck-West S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. Journal of International Students. 5 (1), Pp. 1-11;

[92] Shu F., Ahmed S. F., Pickett M. L., Ayman R., McAbee S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. International Journal of Intercultural Relations. 74. Pp. 136-148;

[93] Rui J. R., Wang H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. Computers in Human Behavior. 49. Pp. 400-411;

Shu F., Ahmed S. F., Pickett M. L., Ayman R., McAbee S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. International Journal of Intercultural Relations. 74. Pp. 136-148;

Sullivan Ch., Kashubeck-West S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. Journal of International Students. 5 (1), Pp. 1-11;

Ward C., Fox S., Wilson J., Stuart J., Kus L. (2010). Contextual influences on acculturation processes: the roles of family, community and society. Psychological Studies. 55(1). Pp. 26-34.

знакомству с ее спецификой и более плавному вхождению в нее[94]. Чем разнообразнее будут контакты (дружеские, профессиональные, учебные), и чем разнообразнее будет их характер (деловой, учебно-профессиональный, личностно-эмоциональный), тем положительнее будет их влияние на процесс адаптации. При этом желательно сохранять баланс в количестве взаимодействия с близкими на Родине, с земляками в рамках новой культуры и с представителями новой культуры: перевес в общении с одной из сторон и недостаток общения с другой может негативно повлиять на адаптацию[95].

Во многом способствуют налаживанию коммуникаций современные цифровые технологии[96]. Безусловно, они не могут полностью заменить общение лицом к лицу, но способны дополнить и расширить возможности общения на расстоянии. Так, например, средства видеосвязи способствуют сохранению эмоциональной составляющей общения с родными. Или, например, общение в социальных сетях не требует мгновенности ответа и, следовательно, дает время и возможность более правильно его сформулировать с лингво-коммуникативной точки зрения, что важно для психологического самочувствия иностранных студентов в их первых попытках коммуницировать в новой стране. Социальные сети также позволяют быть в курсе событий, происходящих в стране и в образовательном учреждении.

---

[94] Sullivan Ch., Kashubeck-West S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. Journal of International Students. 5 (1), Pp. 1-11.

[95] Rui J. R., Wang H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. Computers in Human Behavior. 49. Pp. 400-411.

[96] Billedo Ch. J., Kerkhof P., Finkenauer C. (2020). More Facebook, less homesick? Investigating the short-term and long-term reciprocal relations of interactions, homesickness, and adjustment among international students. International Journal of Intercultural relations. 75. Pp. 118-131;

Cemalcilar Z., Falbo T., Stapleton L. M. (2005). Cyber communication: a new opportunity for international students' adaptation? International Journal of Intercultural relations. 29. Pp. 91-110;

Croucher S. M. (2011). Social networking and cultural adaptation: a theoretical model. Journal of International and Intercultural Communication. 4 (4). Pp. 259-264;

Li L., Peng W. (2019). Transitioning through social media: international students' SNS use, perceived social support, and acculturative stress. Computers in Human Behavior. 98. Pp. 69-79;

Sandel T. (2014). "Oh, I'm Here!": social media's Impact on the cross-cultural adaptation of students studying abroad. Journal of Intercultural Communication Research. 43 (1). Pp. 1-29.

Лингво-коммуникативные трудности касаются овладения языком страны и специфики коммуникации с местным населением. С одной стороны, обучение за рубежом – прекрасная возможность овладеть иностранным языком на высоком уровне. С другой – изучение языка, использование его в повседневной жизни, языковой барьер – это проблемы, которые признают как сами иностранные студенты, так и педагоги[97]. Последние согласны с тем, что иностранные студенты очень часто образованны, старательны, прилежны и привносят этнокультурное разнообразие в группу, что является чрезвычайно важным в условиях современного мира. Тем не менее, наличие языкового барьера отражается и на межличностной коммуникации, и на образовательном процессе[98].

Что касается межличностного взаимодействия, то «языковой шок»[99], с которым сталкиваются студенты-иностранцы, зачастую провоцирует чувства страха, нервозности, стыда, паники, неуверенности, смущения и т. д. при попытках взаимодействовать с носителями языка[100]. К тому, же не все иностранные студенты столь смелы, чтобы инициировать знакомство или общение с местными жителями[101], в то время как именно регулярная коммуникация с местным населением и активная социализация являются одними из основных принципов успешности адаптации иностранцев, как

---

[97] Bhochhibhoya A., Dong Y., Branscum P. (2017). Sources of social support among international college students in the United States. Journal of International Students. 7 (3). Pp. 671-686;
Freeman K., Li M. (2019). “We are a ghost in the class.” First year international students’ experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38;
Kingston E., Forland H. (2004). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. Paper presented at the European conference on educational research, September 2021, University of Crete;
Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students’ perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[98] Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 111-121.

[99] Brown L., Holloway I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English University. Journal of research in International Education. 7 (2). P. 239.

[100] Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240.

[101] Hua J., Zhang G., Coco Ch., Zhao T., Hou N. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: the mediating role of adjustment self-efficacy. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 817-835.

лингво-коммуникативной, так и социокультурной, и академической[102]. В результате языковой барьер иногда становится одной из причин сегрегации и группирования иностранных студентов[103].

Что касается образовательного процесса, то из-за языкового барьера студенты могут стесняться проявлять активность на семинарах, даже владея материалом[104]; у них могут возникать трудности с проверочными работами, например, в случае сложной формулировки вопроса, быстрого темпа речи педагога или ограничений по времени, отведенному на выполнение работы[105]. Серьёзную трудность представляет восприятие лекций: иностранные студенты могут недопонимать лекции, вследствие чего на самостоятельный разбор тематических разделов им приходится тратить много времени, которое было бы полезно перенаправить на общение с местным населением и знакомство с местной культурой[106].

Множество авторов единогласны в том, что адаптационные трудности взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга: так, например, из-за социокультурных проблем высока вероятность снижения академической

---

[102] Brown L., Holloway I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English University. Journal of research in International Education. 7 (2). Pp. 232-249;
Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137.

[103] Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[104] Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[105] Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144;
Krsmanovic M. (2020). 'I was new and I was afraid'': the acculturation strategies adopted by international first-year undergraduate students in the United States. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 954-975.

[106] Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144;
Shadowen N. L., Williamson A. A., Ammigan R., Drexler M. L. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: implications for university support offices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 129-148.

успеваемости[107]. Верно и обратное утверждение: неудачи в образовательном процессе могут повлиять на успешность социокультурной адаптации[108]. Социокультурная адаптация также взаимосвязана с психологической адаптацией и наоборот[109]. Проблемы психологического характера также могут воздействовать на академическую успеваемость[110]. Недостаточные языковые навыки часто являются серьезной причиной как академических, так и социокультурных проблем[111].

На данный момент в мире уже применяется большое количество мер, направленных на содействие адаптации иностранных студентов. Из них можно выделить следующие[112]:

---

[107]Madden-Dent T., Wood D., Roskina K. (2019). An inventory of international students services at 200 U.S. Universities and Colleges: descriptive data of pre-departure and post-arrival supports. Journal of International Students. 9 (4). Pp. 993-1008;

Smiljanic I. (2017). The role of attachment, travel experiences and English proficiency in international students' acculturative stress and depressive symptoms. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 188-203;

Yang Y., Zhang Y., Sheldon K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. International Journal of Intercultural Relations. 63. Pp. 95-104.

[108] Rice K. G., Choi C. C., Zhang Y., Morero Y. I., Anderson D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among International Students. The Counseling Psychologist. 40. Pp. 575-600.

[109] Ward C., Okura Y., Kennedy A., Kojima T. (1998). The U-curve on trial: a longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. International Journal of Intercultural Relations. 22 (3). Pp. 277-291.

[110] Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118.

[111] Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191;

Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

[112]Горшков Е. А., Атрощенко С. А., Первушкина Е. А. Особенности организации обучения иностранных студентов в смешанных группах // МНКО. 2019. № 2 (75). С. 163-165;

Hammer M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, K.H. Lou (Eds.), Student Learning Abroad (Ch. 5, pp.115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing;

Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137;

Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada.

- разделение процесса сопровождения адаптации на три этапа: поддержка до прибытия в страну, меры поддержки в первый месяц пребывания в стране и меры поддержки в процессе дальнейшего пребывания;
- создание и развитие сайтов или отдельных оналайн страниц для иностранных студентов с подробным описанием предлагаемых учебных программ, а также культурных, академических, юридических и иных нюансов пребывания в стране и предлагаемых способов поддержки. Наличие подобных ресурсов может быть полезным как для еще не прибывших иностранных студентов, так и значительно повысить осведомленность уже обучающихся;
- наличие тьюторов и координаторов, круглосуточно доступных для связи;
- использование на начальном этапе специальных опросников, направленных на измерение индивидуального уровня межкультурной компетентности, на основе результатов которого даются индивидуальные рекомендации по её развитию. Например, ‘Intercultural development inventory’;
- организация совместных культурно-досуговых мероприятий, вроде ознакомительных недель, экскурсий, пикников, кинопоказов, конкурсов и т. д.;
- помощь в повседневной жизни: получение водительских прав, поиск работы, ассистирование при первом походе в продуктовый магазин, банк, иные общественные учреждения и т. д.;
- организация помощи семьям иностранных студентов, например, создание детских садов для тех студентов, у которых есть маленькие дети;
- создание центров психологической помощи;
- создание центров письма («writing centers»), где специально

подготовленный профессиональный состав обучает и помогает иностранным студентам в написании статей и научных работ на неродном для них языке в соответствии с местными требованиями;

- создание языковых курсов разной направленности;
- развитие в вузе системы студенческих объединений, способствующих взаимодействию иностранных студентов с местными. Например, “buddy clubs”, где к иностранному студенту прикрепляется местный студент, выполняющий роль товарища и тьютора одновременно. Подобная практика позволяет завести первых друзей, способствует более открытому, легкому и регулярному общению, более естественному и безболезненному погружению в новую среду и культуру;
- создание как официальных тематических студенческих организаций в рамках университета, так и студенческих коллективов по интересам, созданных по инициативе самих студентов, что обеспечивает развитие коммуникативных навыков в условиях многонационального коллектива, а также развивает организационные, управленческие навыки и чувство ответственности за созданную организацию, что важно для последующей профессиональной деятельности.

Несмотря на разнообразие вариантов помощи в адаптации, сам факт наличия средств помощи ещё не гарантирует успеха по нескольким причинам:

- представления сотрудников образовательных учреждений и самих иностранных студентов о том, какая именно форма помощи и поддержки является наиболее востребованной и необходимой для иностранных студентов, могут существенно отличаться[113]. В связи с этим нередко даже в

[113] Bhochhibhoya A., Dong Y., Branscum P. (2017). Sources of social support among international college students in the United States. Journal of International Students. 7 (3). Pp. 671-686;
Costello J. (2015). Students’ stories of studying abroad: reflections upon return. Journal of International Students. 5 (1). Pp. 50-59;

тех вузах, где активно практикуются меры содействия в адаптации, существует недовольство относительно качества оказываемой поддержки[114];

- социокультурные отличия могут касаться самого факта необходимости в оказании поддержки: в рамках конкретной страны может отсутствовать культура помощи не именно иностранным студентам, а студентам в целом. То есть если в одних странах принято относиться к ученикам (в том числе иностранным) трепетно и внимательно, то в других отношение к ним более сдержанное[115];

- многие студенты не знают или знают лишь частично о существовании предоставляемых вузом услуг, что является организационным упущением системы[116];

- некоторые из видов предлагаемой помощи могут быть не востребованы определенными группами иностранных студентов по причине культурных отличий. Например, психологическая помощь, которая в одних странах является естественной и распространенной практикой, в других может быть невостребованной[117];

- важен баланс между организованными в рамках академической среды

---

[114] Dhillon J. K., McGowan M., Wang H. (2008). How effective are institutional and departmental systems of student support? Insights from an investigation into the support available to students at one English university. Research in Post-Compulsory Education. 13 (3). Pp. 281-293;
Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137;
Van Hoof H. B., Verbeeten M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. Journal of Studies in International Education. 9 (1). Pp. 42-61.

[115] Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[116] Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191;
Reimer Z. (2020). Institutional support systems for international students. Towards a peer-support model for post-secondary international students in Canada;
Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[117] Bartram B., Terano M. (2011). Supporting international students in higher education: a comparative examination of approaches in the U.K. and U.S.A. Learning and Teaching. 4 (2). Pp. 30-44.

средствами поддержки и самостоятельностью, инициативностью студента, его/её стремлением адаптироваться[118].

Важнейшее влияние на успешность адаптации отводится процессу социализации и педагогическому сопровождению.

Социализация. Многие исследователи единогласны в том, что социализация, регулярная активная коммуникация и вовлеченность иностранных студентов в учебные и внеучебные активности нового общества и образовательного коллектива активно способствует формированию межкультурной компетентности иностранных студентов, их психологическому комфорту и академической успеваемости[119]. Не умаляя значимости единичных действий по содействию адаптации (экскурсии, тематические занятия, походы в кино и т. д.), авторы подчеркивают, что именно **регулярная** вовлеченность в социальную активность и совместную деятельность дает наиболее эффективный, полный и пролонгированный результат. То есть помощь, в идеале, должна быть **процессом**, а не единичным или краткосрочным действием и, возможно, неким образом должна быть включена в учебный план[120].

Взаимодействие с педагогами, работниками вуза и студентами положительно влияет на эмоциональное состояние и даже во многом может заполнить тот пробел, который возникает в результате нахождения вдали от

---

[118] Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346.

[119] Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 9-17;

Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 60-69;

Мариненко О. П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 124-133;

Bartram B., Terano M. (2011). Supporting international students in higher education: a comparative examination of approaches in the U.K. and U.S.A. Learning and Teaching. 4 (2). Pp. 30-44.

[120] Dhillon J. K., McGowan M., Wang H. (2008). How effective are institutional and departmental systems of student support? Insights from an investigation into the support available to students at one English university. Research in Post-Compulsory Education. 13 (3). Pp. 281-293;

Freeman K., Li M. (2019). “We are a ghost in the class.” First year international students’ experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38;

Taylor E.W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. Adult education quarterly. 44 (3). Pp. 154-174.

родственников и друзей и который способствует развитию стресса, ощущения одиночества, ненужности и др. и их многочисленных возможных последствий для психологического и физического здоровья студента[121]. A. Trice & J. Yoo[122] считают ошибочным мнение о том, что иностранцы сами не желают взаимодействовать с местными студентами, предпочитая группироваться «со своими». На самом деле у них может быть большое желание, но они не делают этого из-за незнания, как именно принято выстраивать личные контакты в рамках новой культуры. K. Freeman & M. Li [123] утверждают, что и местные студенты не проявляют инициативы в общении с иностранными по той же самой причине – они не знают, как правильно это сделать и, следовательно, испытывают волнение и страх перед неизвестным, в результате чего предпочитают избегать межличностного взаимодействия. При этом именно межстуденческое дружеское взаимодействие со сверстниками, может обеспечить наиболее полноценный эмоциональный комфорт, который отношения с педагогами, кураторами и другими представителями профессорско-административного состава вуза обеспечить не могут, поскольку даже в случае теплых отношений, они изначально выстраиваются в формальном ключе с сохранением определенной дистанции[124].

Z. Reimer [125], J. Kaya [126] связывают эффективность взаимодействия между иностранным студентом и коллективом нового вуза с

---

[121] Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240;
Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

[122] Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

[123] Freeman K., Li M. (2019). "We are a ghost in the class." First year international students' experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38.

[124] Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191.

[125] Reimer Z. (2020). Institutional support systems for international students. Towards a peer-support model for post-secondary international students in Canada.

[126] Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144.

социокультурной теорией развития Л. С. Выготского: через постоянное социальное взаимодействие с более знающим посредником-наставником человек научается и эффективно овладевает новым знанием и навыком. Именно в качестве подобных наставников и выступают в первую очередь местные педагоги и студенты. И поскольку подобное взаимодействие подразумевает регулярное межличностное общение, то, с педагогической точки зрения, становится возможным учет зоны ближайшего развития иностранного студента, которая подразумевает разрыв между уже имеющимся знанием и новым – социокультурным, академическим или языковым, которым необходимо овладеть.

Важная роль в адаптации иностранных студентов отводится **педагогическому сопровождению**, в основе которого лежат идеи гуманизма, уважения к личности, толерантности, помогающего поведения, а каждый студент воспринимается как личность, в которой скрыты индивидуальный потенциал, талант, способности, и задача педагога – направить, мотивировать и найти педагогические методы для пробуждения в студенте активности, помогая тем самым раскрыть свои таланты и способности [127] . Центральные места в педагогическом сопровождении занимают вопросы саморазвития и самореализации студента, и одна из первостепенных задач педагога – способствовать их развитию[128].

Педагогическое сопровождение – это «деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным

---

[127] Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. - 296 с.;

Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 9-17;

Мариненко О. П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 124-133.

[128] Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: дисс. … канд. пед. наук. Краснодар., 2005. - 164 с.

продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением» [129] . Таким образом, педагогическая помощь, во-первых, включает в себя превентивную помощь, то есть направленную на предотвращение потенциальных проблем в жизнедеятельности студента, а также анализ и разрешение уже существующих проблем[130] как учебного, так и личного характера. В процессе сотрудничества, через опосредованное участие педагога, с учетом индивидуальных особенностей, в студенте происходит развитие самостоятельности таким образом, что в будущем он/она будет способен справляться с подобными проблемами самостоятельно. Таким образом, педагогическая помощь становится связующим звеном между социализацией и индивидуализацией личности[131].

Педагогическая поддержка является универсальным понятием, поскольку может потребоваться каждому учащемуся – как иностранному, так и местному. Тем не менее, поддержка иностранных студентов является более сложным процессом, поскольку формирование и управление поликультурными студенческими коллективами требует большей гибкости, дипломатичности и чуткости, а также разрешения качественно новых задач в учебном процессе, как на уровне методики преподавания, так и на уровне межличностных отношений. И. А. Гребенникова дает следующее определение педагогическому сопровождению иностранных студентов: «нелинейная, гибкая, адаптивная, пролонгированная форма, создающая условия для принятия иностранными студентами оптимальных решений в различных ситуациях общения и взаимодействия в иносоциокультурной

---

[129] Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. С. 180.

[130] Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. - 296 с.;

Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 60-69;

Мариненко О. П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 124-133.

[131] Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: дисс. … канд. пед. наук. Краснодар., 2005. - 164 с.

среде, содействующих адаптации <…> оптимальный способ педагогического воздействия, позволяющий <…> создать условия для сохранения культурной идентичности адаптантов, получить информацию о многообразии и самоценности различных культур, осознать необходимость толерантного отношения к другим культурам и уважения культурных ценностей»[132].

Фигура преподавателя в процессе поддержки в адаптации оказывается практически центральной, поскольку, будучи представителем вуза и культуры страны, именно педагог становится первым и основным проводником в мир научного знания и ретранслятором культурных ценностей и норм образовательного учреждения в частности и общества в целом[133]. Описывая основные характеристики «помогающих отношений», то есть таких, где «одна из сторон намеревается способствовать другой в личном росте, развитии, налаживании жизнедеятельности, обретении зрелости, в умении ладить с другими», К. Роджерс [134] отмечает, что невозможно помочь человеку, используя исключительно обучающие или интеллектуальные подходы. Эффективная помощь возможна только в результате построения между коммуникантами определенных межличностных отношений, основанных на правдивости, принятии, эмпатии и свободе от оценки, в процессе которых человек найдет в себе силы, желание и способность развиваться. Таким образом, перед педагогом, помимо передачи научных и культурных знаний, также стоит задача выстроить определенные межличностные отношения, которые смогут побудить студента к саморазвитию и дадут ему/ей ощущение безопасности, защиты, уважения, которые являются одними из базовых психологических

---

[132] Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 10.

[133] Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде. Монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. - 257 с.;
Шаповал Г. Н. Личность преподавателя как главного ретранслятора культурных и социальных норм при обучении иностранных студентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. № 32.

[134] Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / psylib.org.ua URL: http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm.

потребностей человека. При этом, будучи примером, педагог во многом является отправной точкой воспитания эмпатии и, в целом, манеры поведения самих студентов [135] : если педагог будет демонстрировать студентам уважительность и терпимость в отношениях с представителями разных культур, способность понимать и ставить себя на место другого, то возрастают шансы на схожую модель поведения среди студентов.

Одной из главных проблем в вопросах педагогического сопровождения адаптации является следующее противоречие: с одной стороны, система предъявляет высокие требования к педагогам, работающим с иностранными студентами, но одновременно с этим отсутствует как таковая конкретика относительно того, что именно требуется от педагога: какими профессиональными и личностными знаниями, навыками, умениями и качествами должен обладать педагог. Нет четких критериев отбора преподавателей, готовых к взаимодействию с поликультурным коллективом, отсутствует единая четкая система педагогического сопровождения адаптации[136]. Из различных источников можно сформировать следующий базовый набор качеств и умений, которыми должен обладать педагог, готовый к работе с иностранцами[137]:

- поликультурная компетентность, куда входит широкий спектр

---

[135] Чевтаева Н. Г., Никитина А. С., Вишневская А. В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 12. С. 33-44; Шаповал Г. Н. Личность преподавателя как главного ретранслятора культурных и социальных норм при обучении иностранных студентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. № 32.

[136] Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 60-69; Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46-56.

[137] Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 9-17; Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде. Монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. - 257 с.

профессиональных, предметных и энциклопедических знаний и умений в области межкультурного взаимодействия, поликультурного образования и специфики различных этнокультур;

- наличие обширного личного опыта взаимодействия с представителями разных культур, поколений, социальных групп и т. д.;
- владение иностранным языком;
- наличие таких личностных качеств, как сформированность собственной системы норм и ценностей, четкая самоидентификация, самодостаточность, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, толерантность;
- наличие организационно-управленческих качеств, готовность к принятию управленческих решений, регулярный анализ педагогической поддержки в аспекте ее эффективности;
- умение применять всё вышеперечисленное для организации образовательного процесса в поликультурной среде и предвидения возможных трудностей межкультурного характера.

Из указанных в литературе [138] практических рекомендаций по педагогической работе с иностранными студентами можно выделить следующие:

- организацию совместной учебной и внеучебной деятельности иностранных и местных студентов;
- внедрение практики «наставничества» во взаимодействии между местными и иностранными студентами;

---

[138] Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 9-17;
Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде. Монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. - 257 с.;
Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240;
Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

- организацию индивидуальных консультаций по вопросам, связанным с трудностями академической и социокультурной адаптации;
- организацию собственной педагогической деятельности, а именно:
- адаптацию курсов и учебных материалов под нужны и возможности иностранных студентов;
- использование индивидуальных заданий;
- проведение разъяснительных работ и работ над ошибками;
- четкую формулировку ожиданий и требований;
- предоставление большого количества примеров для выполнения заданий;
- уточнение и переспрашивание с целью контроля понимания тем, заданий, дедлайнов и т. д.;
- повторение важной информации в письменной форме на доске, а не только проговаривание;
- контроль собственного темпа речи и сложности используемой во время занятий лексики.

Также рекомендуется не торопить и не перебивать студента во время ответа, предоставлять, при необходимости, больше времени на формулирование мысли.

1.3. Модель управления социокультурной адаптацией иностранных студентов

Перед тем как перейти к описанию модели (см. Рисунок 1 ниже), необходимо указать на несколько факторов, которые были учтены при её разработке.

1. Процесс адаптации естественен по своей природе и, следовательно, возможен: то есть, успешная адаптация не является чем-то невозможным и неосуществимым, потому что, во-первых, в человеке изначально заложена установка на стремление к балансу и выживание через приспособление к

условиям окружающей среды[139]. Во-вторых, сама адаптация в основе своей – процесс постоянный, динамичный и изменчивый, то есть гибкий. В-третьих, в процессе адаптации человек является не пассивным элементом, а активным организмом, который, сталкиваясь с незнакомыми раздражителями, активизирует свои эмоциональные, когнитивные и поведенческие усилия.

2. Рассмотрим, что дает нам право полагать, что мы можем повлиять и управлять процессом социокультурный адаптации. В первую очередь, это факт двойственной природы адаптации: сам человек не встроится в систему, если система не будет стремиться его интегрировать, и наоборот. Во-вторых, это понимание того, что процесс социокультурной адаптации можно рассматривать как процесс научения[140], а значит, как процесс, где один из участников учится, а второй учит, а сама социокультурная адаптация в определенной мере содержит в себе то, чему можно научить. В-третьих, это то, что адаптацию мы можем рассматривать как систему, состоящую из взаимосвязанных факторов, её формирующих, а в соответствии с положениями системного подхода, упорядоченность функционирования элементов системы создается двумя основными способами: через самоуправление, происходящее внутри системы, и посредством применения внешних механизмов управления [141] . Так, под самоуправлением мы рассматриваем инициативность самих иностранных студентов, а под внешними механизмами управления – предпринимаемые меры и создаваемые условия, разрабатываемые работниками вуза, а также прилагаемые для их осуществления усилия.

---

[139] Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социс. 2011. № 3. С. 50-55.

[140] Taylor E.W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. Adult education quarterly. 44 (3). Pp. 154-174;

Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada.

[141] Репин С. А., Циринг Р. А. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5, № 1. С. 34-42.

3. Рассмотрим, почему необходимо работать над организацией управления адаптацией. Во-первых, по причине уважения к личности и принципа гуманности относительно каждого студента, для которого процесс получения образования и проживания в новой стране должен стать не мучительной ситуацией, о которой он не захочет вспоминать и в страну не возвращаться, а полезным опытом, который позволит человеку выполнять как академические задачи, став специалистом в выбранной области, так и социокультурные, сформировав в нем/в ней «человека мира». Ранее проведенные исследования уже показали, что овладевшие культурным кодом иностранцы более успешны[142]. Напротив, дезадаптация может вылиться в деструктивные действия, направленные как против самого себя, так и против окружения, например, в виде асоциального поведения, совершения действий, вредящих психическому и физическому здоровью, нарушений в самооценке и идентичности и т. п[143]. Вторая причина – это заинтересованность мировых вузов в поддержании процессов академической мобильности, в рамках которой количество иностранных студентов является показателем престижности вуза на мировой образовательной арене и источником дохода. При этом, учитывая ранее указанный факт о том, что современные иностранные студенты уже осознали свое право выбирать образовательные программы, за которые они платят деньги, логично предположить, что ясная и организованная адаптационная среда, предлагающая множество ресурсов для успешной и максимально безболезненной адаптации, имеет больше шансов привлечь их.

4. Необходимо отметить, что модель разрабатывалась с целью внести вклад в формирование межкультурной адаптационной компетентности иностранных студентов, при этом она не является способом полного,

---

[142] Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240.

[143] Михайлова О. Б., Косталес А. И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29-33.

всеобъемлющего, абсолютного формирования межкультурной адаптационной компетентности.

5. Автор данной работы полностью разделяет мнение о значении и неотъемлемости психологической составляющей процесса социокультурной адаптации иностранных студентов. Однако при разработке модели были учтены только те факторы, изучение которых являлось частью эксперимента, проведенного в рамках данной работы: социокультурные, академические и лингво-коммуникативные.

Предлагаемая модель управления социокультурной адаптацией иностранных студентов состоит из четырех взаимообусловленных блоков: установочно-целевого, методологического, организационно-технологического и ресурсного, результативного (Рисунок 1). Рассмотрим, что включает в себя каждый блок.

- **Установочно-целевой блок**

указывает на наличие социального заказа со стороны участников процесса академической мобильности на осуществление управления адаптацией иностранных студентов с целью создания академической среды, способствующей достижению студентами успешной адаптации в максимально комфортных условиях. В предлагаемой модели инициатором социального заказа является вуз-участник процессов академической мобильности.

- **Методологический блок**

включает *подходы* и *факторы*, лежащие в основе модели управления социокультурной адаптацией.

✓ *Подходы:*

- *системный подход*[144] реализуется в том, что мы рассматриваем

[144] Репин С. А., Циринг Р. А. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5, № 1. С. 34-42.

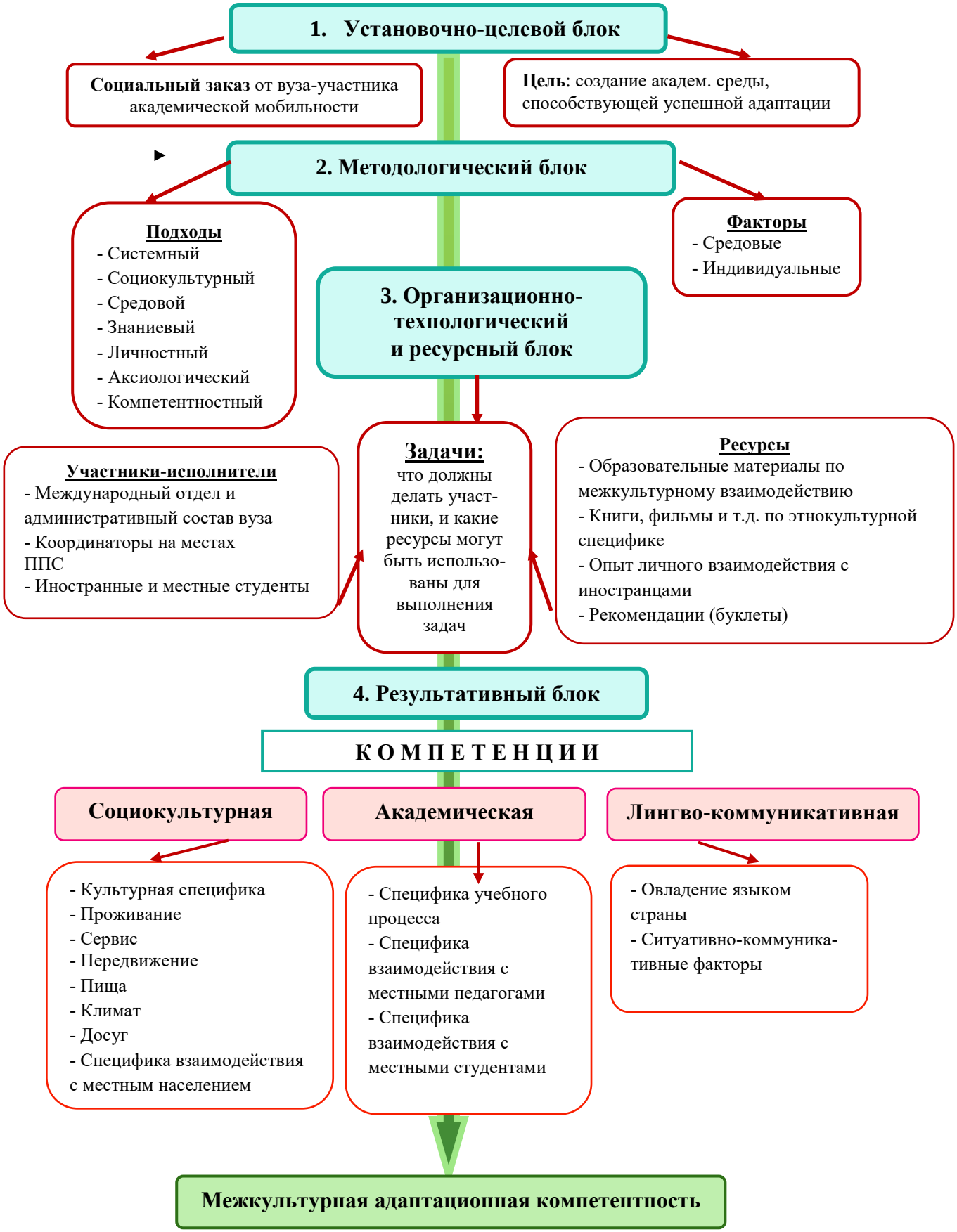


Рис. 1. Модель управления социокультурной адаптацией иностранных студентов

адаптацию как систему, включающую набор компетенций и являющуюся частью большей системы – образовательной;

- *социокультурный подход* [145] раскрывается в одной из задач исследования, которая заключается в выявлении социокультурной специфики российского и израильского обществ с целью передать иностранным студентам знания о социокультурной специфике двух стран;
- *средовой подход* [146] находит выражение во внедрении в образовательную среду вуза разработанных в результате исследования рекомендаций для иностранных студентов (в форме буклетов) в качестве ресурса, способствующего более успешной адаптации иностранцев;
- *знаниевый подход* [147] реализуется в том, что выявленные социокультурные особенности России и Израиля представлены в рекомендациях (буклетах) в виде информации, знание и усвоение которой позволит иностранному студенту избежать многих трудностей на начальном этапе адаптации;
- *личностный подход* [148] обнаруживается в гуманистической цели исследования – помочь иностранному студенту в процессе адаптации. При этом предлагаемые рекомендации представляют из себя не принудительный метод передачи знаний, а направленный на порождение внутреннего интереса человека, его личной инициативы к узнаванию новой культуры;

---

[145] Кадочникова Г. А. Социокультурный подход в педагогике // В сборнике: Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Материалы XI Международной конференции. В 5 частях. 2008. Ч. 3. С. 47-50.

[146] Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. 2014. № 18.1 (77.1). С. 49-51;

Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 52. С. 70-82.

[147] Жукоцкая А. В., Чёрненькая С. В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба и единство // Вестник МГПУ. 2017. № 3 (23). С. 64-71.

[148] Соловьева И. П. Личностный подход как методология и технология научно-методического сопровождения педагогических коллективов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 3. С. 61-70.

- *аксиологический подход* [149] находит выражение, во-первых, в тех социокультурных ценностях, которые студент усваивает в рамках нового общества; во-вторых, в тех ценностных ориентирах, на которых должны строиться отношения между студентом и работниками вуза: это ценность уникальности и самореализации личности учащегося и нравственные ценности, такие как доброта, милосердие, справедливость, ответственность, честь и т. п., которым педагог должен научить и примером которых должен стать для своих учеников;
- *компетентностный подход* [150] реализуется в разработанной модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов, где «результативно-целевой основой» [151] является освоение социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, включающих отобранные области социокультурных, академических и языковых знаний, которые должны быть освоены для последующей актуализации в виде межкультурной адаптационной компетентности.

✓ *Факторы*

Предлагаемая модель учитывает как *средовый*, так и *индивидуальные факторы* в качестве важных и необходимых для максимального понижения риска негативных последствий адаптации:

- *средовый фактор* – хорошо организованная академическая среда может предложить множество вариантов, которые мотивируют студента стать активным участником процесса своей же адаптации;
- *индивидуальные факторы* – если студент не будет пользоваться тем, что ему предлагает среда, не будет прилагать усилий и

[149] Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.

[150] Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27-40; Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.

[151] Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 5.

заинтересованности в собственной адаптации, то и эффективность предлагаемых средой мер может оказаться незначительной.

- **Организационно-технологический и ресурсный блок включает** *участников-исполнителей социального заказа*, *ресурсы для управления социокультурной адаптацией* и *задачи*, стоящие перед участниками-исполнителями, для решения которых используются вышеобозначенные ресурсы.

Рассмотрим составляющие данного блока.

✓ К *участникам-исполнителям* социального заказа относятся:

- международный отдел вуза;
- административный состав вуза;
- координаторы на местах;
- профессорско-преподавательский состав;
- иностранные и местные студенты.

✓ *Ресурсы* для управления социокультурной адаптацией иностранных студентов, включают:

- образовательные материалы по этнической, кросс-культурной психологии и межкультурному взаимодействию;
- материалы российских и зарубежных вузов, участвующих в процессах академической мобильности, по применяемым ими мерам помощи иностранным студентам;
- фильмы, книги, статьи, лекции и иные материалы по этнокультурной специфике;
- опыт личного взаимодействия с иностранцами;
- разработанные по результатам проведенного исследования рекомендации-буклеты, где первый предназначен для иностранных студентов, планирующих обучение в России, а

второй – для российских студентов, планирующих обучение в Израиле.

В процессе сбора информации и разработки рекомендаций-буклетов были учтены следующие замечания, основанные на результатах ранее проведенных исследований:

a) **мнение студентов относительно того, какая помощь и в чем им необходима, и мнение работников вуза по данному вопросу могут не совпадать**[152]. Во избежание данного недочета, опросник был составлен таким образом, чтобы узнать мнение самих студентов о том, с какими проблемами они сталкиваются в повседневной и академической жизни, а не просто предложить и проверить наличие или отсутствие затруднений в тех вопросах, которые, на наш взгляд, могут представлять потенциальные адаптационные трудности;
b) **б*о*льшая часть исследований направлена на изучение адаптации иностранных студентов в стране, а не местных студентов за рубежом**[153]. Было проведено двустороннее исследование, в рамках которого было опрошено 100 российских студентов, имеющих опыт проживания и обучения в Израиле, и 207 иностранных студентов, имеющих опыт проживания и обучения в России;
c) **большинство исследований направлено на бакалавров, в то время как студентам других ступеней образования не уделяется должного внимания.** В проведенном исследовании респонденты были представителями разных ступеней образования.

✓ *Задачи*, которые стоят перед *участниками-исполнителями* и для исполнения которых существуют, разрабатываются и могут быть

[152] Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346.
[153] Bartram B. (2012). “Going the other way”: the motivations and experiences of UK learners as ‘international students’ in Higher Education. In book: International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspectives. Publisher: Routledge. Pp. 226-238.

использованы перечисленные *ресурсы*. Так, для представителей международного отдела, административного состава и координаторов на местах можно обозначить следующие основные *задачи* в процессе управления социокультурной адаптацией иностранных студентов:

- информирование, поддержка и контроль соблюдения документальных и организационных требований по передвижению и проживанию до прибытия и на протяжении всего периода пребывания (виза, регистрация, прохождение медицинского осмотра и иных необходимых процедур, заселение в общежитие и т. д.);
- информирование о существующих в вузе молодежных организациях (клубы, кружки, секции) и событиях (лекции, презентации, форумы, конференции, праздничные мероприятия и т. д.);
- организация ознакомительных мероприятий в стенах вуза по прибытии (знакомство с вузом, внутренними правилами, городом пребывания, с представителями вуза и подразделений, координаторами, ППС и т. д.);
- организация мероприятий с целью совместного учебного и внеучебного времяпрепровождения местных и иностранных студентов (поездки, экскурсии, пикники, посещение музеев, выставок, театров и т. д.);
- организация фестивалей культуры в стенах вуза;
- организация психологической помощи;
- знание иностранного языка.

✓ К *задачам ППС* относятся:

- профессиональная готовность к взаимодействию с поликультурным коллективом: наличие обширных теоретических, предметных, энциклопедических знаний о межкультурных отличиях, наличие опыта взаимодействия и работы с представителями других культур,

умение адаптировать материалы и собственное поведение в соответствии с условиями и т. д.;

- личностная готовность к взаимодействию с поликультурным коллективом: наличие ряда личностных качеств, таких как доброта, любовь к детям (студенты-первокурсники относятся, как правило, к старшему подростковому возрасту), толерантность, милосердие, понимание и т. д.;
- психологическая готовность к взаимодействию с поликультурным коллективом: готовность к возникновению трудностей в коллективе, основанных на межкультурных отличиях, стремление проявлять вышеуказанные профессиональные и личностные качества в случае таких ситуаций, готовность уделять часть личного времени для ррешения возникающих вопросов и т. д.;
- знание иностранного языка;
- организация учебной и внеучебной деятельности, способствующей регулярной коммуникации местных и зарубежных студентов.

✓ *Задачи, стоящие перед студентами*:

- личностная и психологическая готовность к взаимодействию с иностранцами со стороны как местных, так и зарубежных студентов;
- знание иностранного языка, умение пользоваться им в повседневном общении со стороны как местных студентов, так и иностранцев;
- готовность проявлять инициативу и пользоваться предлагаемыми вузом мерами поддержки.

➢ **Результативный блок**

Мы предполагаем, что при наличии социального заказа, активной вовлеченности указанных участников-исполнителей, при условии учета упомянутых факторов и подходов, использования предложенных ресурсов и выполнения указанных задач, у иностранных студентов сформируются три **компетенции** – социокультурная, академическая и лингво-коммуникативная.

✓ *Социокультурная компетенция*

На основании анализа существующих работ, Е. Э. Шишлова делает вывод, что основной функцией социокультурной компетенции является «формирование готовности обучающихся к межкультурной коммуникации на основе знания культурных традиций и национальных особенностей представителей отдельных государств»[154]. Е. Е. Новгородова определяет социокультурную компетенцию как «готовность человека опираться на культурный опыт в системе эмоционально-ценностного отношения к миру, а также усвоение культурных норм и ценностей»[155]. Мы, в свою очередь, к социокультурной компетенции относим знания о:

- культурной специфике: знание культурных особенностей, влияющих на повседневный уклад жизни в стране;
- проживании: поиск жилья, особенности проживания в нем, необходимые процедуры и документы для законного проживания;
- сервисе: специфика работы и получения услуг в местных организациях (банки, почтовые отделения, поликлиники, магазины);
- передвижении: пользование общественным транспортом, построение маршрутов, приобретение проездных билетов и т. п.;
- пище: понимание специфики местной кухни, знание местных продуктов питания, поиск и покупка необходимых продуктов питания и т. д.;
- климате: знание местных погодных условий, умение адаптироваться к новым погодным условиям;
- досуге: владение информацией о возможных способах свободного времяпрепровождения в стенах вуза и за его пределами (секции, кружки, театры, музеи, парки и т. д.;
- специфике взаимодействия с местным населением.

---

[154] Шишлова Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дисс. … докт. пед. наук. М., 2021. - 447 с.

[155] Новгородова Е. Е. Формирование социокультурной компетентности молодежи в условиях досуга: дисс. … канд. пед. наук. Казань., 2018. - 201 с.

Таким образом, **социокультурную компетенцию можно определить как готовность студента учитывать социокультурную специфику страны обучения**.

✓ *Академическая компетенция*

По мнению Н. В. Горденко, академическая компетенция – это «компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с различными познаваемыми объектами»[156]. Мы рассматриваем **академическую компетенцию как часть социокультурной адаптации**, вследствие чего определяем её как готовность учитывать специфику:

- учебного процесса (учебный календарь, формирование учебных групп, формы проведения занятий, зачетов, экзаменов и пересдач, написание выпускной квалификационной работы и т. д.);
- взаимодействия с педагогами и студентами страны обучения.

✓ *Лингво-коммуникативная компетенция*

Лингво-коммуникативная компетенция, как явствует из её названия, включает в себя лингвистическую и коммуникативную составляющие, поскольку знание языка не является достаточным условием для общения – необходимо уметь применять знание языка в различных речевых ситуациях, т. е. осуществлять процесс коммуникации. Е. В. Тихомирова полагает, что *лингвистическая компетенция* – это «способность строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, собственные высказывания и воспринимать чужие», которая проявляется «в правильном употреблении лингвистических форм на иностранном языке»[157].

---

[156] Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Ставрополь., 2006. – 28 с.

[157] Тихомирова Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального сообщения (Французский язык, неязыковой ВУЗ): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. - 27 с.

М. В. Стурикова определяет *коммуникативную компетенцию* как «способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки»[158].

Таким образом, мы можем заключить, что **лингво-коммуникативная компетенция** – это **способность продуцировать (с соблюдением языковых норм) и воспринимать иноязычные высказывания и использовать иностранный язык в ситуативно значимом контексте с соблюдением норм невербальной коммуникации и экстралингвистических факторов**.

Сформированность и интегративность вышеуказанных компетенций в совокупности приведет к формированию **межкультурной адаптационной компетентности** «как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими в процессе решения разнообразных задач»[159].

[158] Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С 27-32.

[159] Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 9.

Выводы по Главе 1

1. Адаптация – это двусторонний процесс, подразумевающий, что успешная адаптация является результатом взаимных встречных действий мотивирующей, способствующей адаптации среды, с одной стороны, и инициативы адаптанта с другой. В случае иностранных студентов речь идет о местной академической среде вуза, которая готова принять студента с учетом его этнокультурных особенностей и создать максимально комфортные условия для прохождения им процесса адаптации и о самом иностранном студенте, готовом проявлять инициативу и пользоваться предоставляемыми возможностями, чтобы узнать и понять местную среду и культуру, встроиться в нее и эффективно функционировать.

2.Адаптация и приобретение межкультурной компетентности - это процесс, который требует времени и усилий, а не единичное действие или набор единичных действий. Это процесс постепенной трансформации личности, формирования межкультурной идентичности и перехода от отсутствия знаний о новой культуре к формированию соответствующих компетенций. Первым в этом процессе активизируется аффективный компонент, затем когнитивный и в последнюю очередь поведенческий, когда на основе приобретаемых знаний, наблюдений и совершаемых действий происходит постепенное наращивание соответствующего, адекватного поведенческого ответа на происходящее.

3. Важное место в процессе адаптации иностранного студента занимает педагог, на плечи которого во многом ложится ответственность по выстраиванию межличностных отношений, включающих как интеллектуальный, так и личностный компоненты, которые в результате должны сподвигнуть студента к саморазвитию и стать связующим звеном между его индивидуализацией и социализацией.

4. Культурное разнообразие иностранных студентов делает сложновыполнимой задачу создания единой системы управления социокультурной адаптацией, которая была бы одинаково эффективна для всех иностранных студентов. Тем не менее, управление социокультурной адаптацией возможно с учетом специфики принимающей академической среды и специфики группы иностранных студентов.

5. Предлагаемая модель управления социокультурной адаптацией российских студентов в Израиле и иностранных студентов в России предполагает формирование межкультурной адаптационной компетентности, способствующей дальнейшему комфортному погружению в новую культуру. Формирование межкультурной адаптационной компетентности складывается из социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций, формирующихся, в свою очередь, в результате содействия участников-исполнителей социального заказа, выполняющих стоящие перед ними задачи, с учетом указанных факторов и подходов и использованием существующих ресурсов.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

2.1. Социокультурные, академические и лингво-коммуникативные трудности адаптации иностранных студентов в России

На этапе **констатирующего эксперимента** было проведено анкетирование с целью выявления социокультурных, академических и лингво-коммуникативных адаптационных трудностей – по мнению самих студентов. С этой целью был разработан опросник на русском и английском языках, состоящий из трех основных блоков, включающих закрытые вопросы, открытые вопросы и вопросы смешанного типа о потенциальных социокультурных, академических и лингво-коммуникативных трудностях. В закрытых вопросах был возможен выбор только одного варианта ответа, в случае смешанных вопросов – несколько вариантов, а также свой вариант ответа, в случае открытых – свой вариант ответа. С помощью закрытых вопросов определялось наличие или отсутствие проблемы, с помощью смешанных и открытых – её содержание.

Пример закрытого вопроса: «У Вас возникали проблемы с пользованием общественным транспортом?». Варианты ответа: «да/нет».

Пример открытого вопроса: «Если возникали, то какие?». Далее следует самостоятельный ответ респондента.

Важно отметить, что вопросы формулировались однотипно и с использованием очень простых формулировок с той целью, чтобы текст опросника был доступен максимальному количеству респондентов, независимо от их уровня владения русским языком. Данному решению также

способствовало то, что опросник получился объемным, и его заполнение занимало 15-20 минут.

В исследовании приняли участие 207 иностранных студентов в России и 100 российских студентов в Израиле. Важным критерием отбора респондентов было наличие у них опыта проживания и обучения как в родной стране, так и в зарубежной с целью сравнения академической, социокультурной и языковой специфики проживания и обучения в двух странах. В нашем случае это были:

- российские студенты, родившиеся, выросшие, воспитанные в России и имеющие опыт обучения как в России, так в Израиле;
- иностранные студенты, родившиеся и выросшие в рамках родной культуры и затем отправившиеся на обучение в Россию.

В результате, на этапе констатирующего эксперимента мы смогли **выявить и сформулировать адаптационные трудности**, с которыми сталкивались иностранные студенты, в соответствии с обозначенными в разработанной модели сферами знаний, необходимых для развития социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенций.

Проанализируем результаты констатирующего эксперимента.

а) Социокультурные, академические и лингво-коммуникативные трудности иностранных студентов в России

До того, как задать респондентам вопросы, направленные на выявление социокультурных, академических и языковых трудностей, им были предложены два общих вопроса:

- *Насколько Ваши представления о России до приезда совпали с реальностью?*
- *Оцените возможности обучения иностранного студента в России с точки зрения цен.*

58% опрошенных указали, что их представления о России до приезда частично совпали с реальностью. Представления 36 % респондентов

ответили, что их представления совпали полностью, а 6 % сообщили, что их представления о России не совпали с реальностью (Рисунок 2).

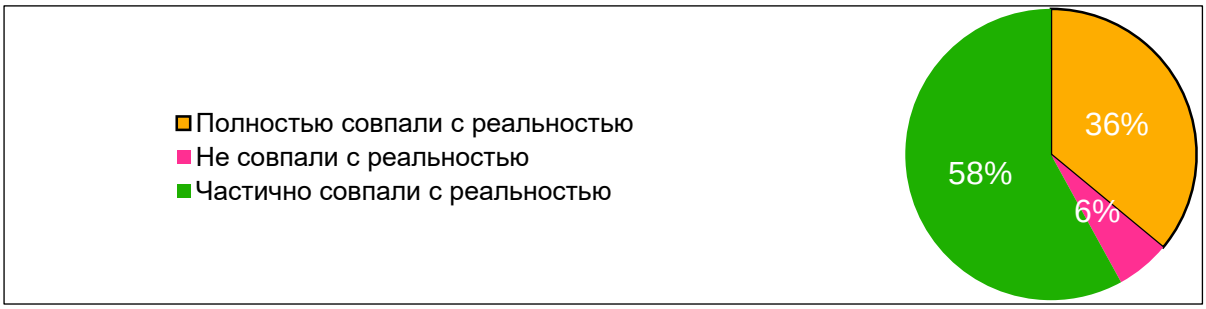


Рис. 2. Представления о России до приезда

С финансовой точки зрения, возможность проживания для иностранного студента в России представлена следующим образом:

– 19% опрошенных выбрали вариант «все доступно»;

– 54% опрошенных ответили, что «многое доступно»;

– 25% респондентов выбрали ответ «мало что доступно»;

– 2% респондентов сообщили, что проживание «недоступно» (Рисунок 3).

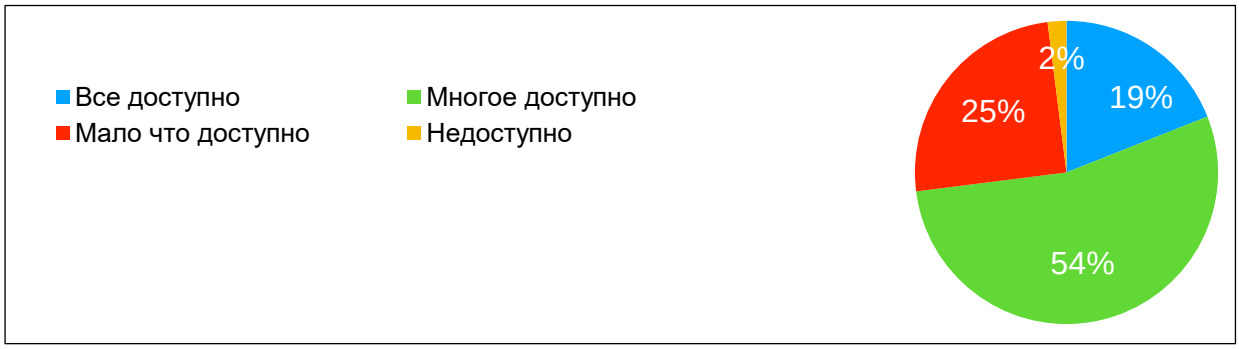


Рис. 3. Финансовые возможности для проживания в России

При этом некоторые студенты пояснили, что для полноценного проживания появляется необходимость либо обращаться за материальной помощью к родственникам на Родине, либо совмещать учебу и работу, а это может отрицательно сказываться на учебном процессе, в том числе повлечь за собой пропуски занятий и привести к отсутствию достаточного количества времени для добросовестного выполнения заданий. Некоторые респонденты

предположили, что действенным способом разрешения данной проблемы может стать создание вузом рабочих мест для иностранных студентов.

Теперь обратимся к результатам ответов на вопросы по каждой из областей знания, необходимых для развития социокультурной компетенции.

✓ **Социокультурные трудности иностранных студентов в России**[160]

- *Проживание*

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *Вы жили в общежитии во время обучения в России?*
  - *если жили, у Вас были проблемы, связанные с проживанием в общежитии?*
  - *если были проблемы, то какие?*
- *Вы снимали жилье в России?*
  - *если снимали, у Вас были проблемы, связанные с арендой жилья?*
  - *если были проблемы, то какие?*

Анализ результатов показал, что 74% респондентов имеют *опыт проживания в общежитии*. 47% опрошенных отметили, что сталкивались с проблемами во время проживания. Более конкретно были названы следующие:

- трудности, связанные с бытовым устройством общежития. Так, некоторые студенты не знали о наличии прачечной в общежитии, не имели навыков обращения с газовой плитой, в том числе, например, не умели ее включать. Представители стран, где развита культура сортировки мусора, не знали о том, что весь мусор может выбрасываться в один контейнер, и тратили много времени на понимание того, как и куда его выбрасывать. Некоторые респонденты выразили разочарованность санитарными условиями проживания;

[160] Соколова Е. В., Воевода Е. В., Морозов В. М. Социокультурные адаптационные стрессоры иностранных студентов в России // Перспективы науки и образования. 2022. №5 (59). С. 476-490.

- трудности, связанные с взаимодействием с работниками общежития, которые, в первую очередь, касались языкового барьера вследствие незнания или недостаточного знания английского языка работниками и незнания или недостаточного знания русского языка иностранным студентом;
- трудности различного характера, связанные с совместным проживанием с другими студентами.

32% опрошенных имеют *опыт аренды жилья*, при этом 18% сталкивались с трудностями. В 10% трудности были связаны с взаимодействием с хозяевами жилья. 9% респондентов столкнулись с проблемами в вопросах оформления договора, 4% студентов не знали, где и как искать съемное жилье. Также 12% опрошенных дали свой вариант ответа, где указали, что в случае аренды жилья, проблемой стало оформление и продление официальной регистрации по месту проживания. Еще 4% отметили, что бывают случаи, когда владельцы квартир не желают сдавать жилье иностранным студентам (Рисунок 4).

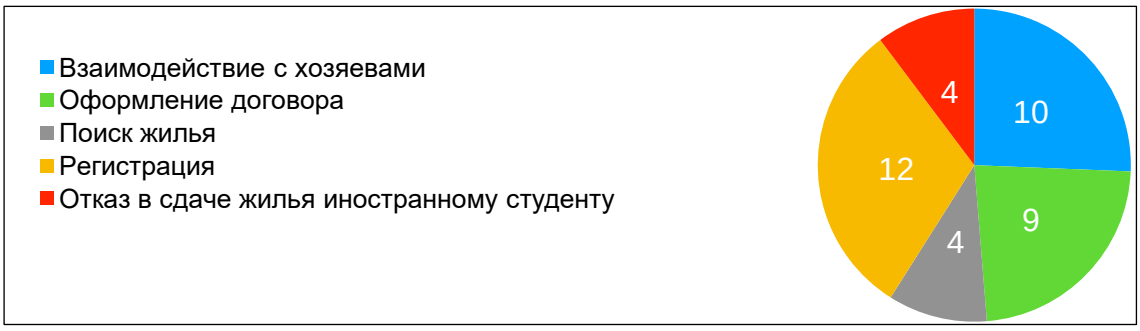


Рис. 4. Проблемы с арендой жилья (%)

- *Передвижение*

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *У Вас возникали проблемы с пользованием общественным транспортом?*
  - *если возникали, то какие?*

82% опрошенных ответили, что не сталкивались с проблемами в вопросах пользования общественным транспортом. Из тех 18%, которые

сталкивались с трудностями, наиболее часто указывали на проблемы, связанные с маршрутами как наземного транспорта, так и метро: на протяжении длительного времени некоторым студентам было сложно понять, каким образом добраться до конкретного места в городе. В результате приходилось постоянно пользоваться такси, что увеличивало финансовые расходы. При этом, некоторые участники отметили, что попытки узнать у представителей местного населения, как куда-либо добраться, также часто оказывались неудачными по причине языкового барьера. Некоторые студенты столкнулись с трудностями в оформлении проездных билетов, особенно льготных. В целом, вопрос прав на льготы и способов их оформления (проездные, социальная карта и т. д.) остался для многих иностранных студентов неясным.

- *Климат*

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *Вам было трудно привыкнуть к российскому климату?*
  - *если было трудно, то почему?*

47% респондентов испытывали трудности с привыканием к местным погодным условиям. Среди основных трудностей наиболее часто указывали холод и сырость, влажность, ветреность, а также связанные с ними страхи и риск заболеть. Многие участники отметили отсутствие солнца и, следовательно, серость, короткий световой день осенью и зимой и связанные с этим перемены настроения. Некоторым участникам с трудом далось отсутствие моря. При этом некоторые из них, указывая на все эти неудобства, отметили, тем не менее, что им нравится снежная зима («как сказка»), нравится дождь, новая теплая одежда, которую они до этого никогда не носили. Представители данного мнения разделились, в свою очередь, на две группы: на тех, кто продолжает так считать и тех, кто изначально испытывал радость и эйфорию при «знакомстве» с холодом, но

со временем разочаровался в этих особенностях местного климата. Также были упомянуты такие местные погодные явления, как гололед и сосульки.

- *Сервис*

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *у Вас возникали проблемы при обращении в банк?*
- *у Вас возникали проблемы при обращении в поликлинику?*
- *у Вас возникали проблемы при обращении на почту?*

У 18% опрошенных были трудности при обращении в медицинские организации, у 13% – при обращении в банк, у 6% респондентов были проблемы, связанные с почтовым сервисом. Общие для упомянутых видов организаций трудности заключались в следующем:

- незнание того, как функционирует система;
- незнание алгоритма действий в каждом конкретном случае;
- сложность получения информации по телефону;
- недостаток информации на сайте;
- случаи неуважительного отношения со стороны сотрудников;
- языковой барьер.

- *Досуг*

Респондентам был задан следующий вопрос:

- *у Вас возникали трудности с организацией досуга?*

24% респондентов испытывали трудности, в то время как 76% опрошенных не испытывали трудностей с организацией свободного времени и посещали театры, музеи, выставки и иные места культуры и отдыха во время обучения в России.

- *Пища*

Относительно тем «пища» и «специфика взаимодействия с местным населением» были заданы вопросы, определяющие не трудности в этих областях, а наличие или отсутствие **новизны**.

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *Была пища, которую Вы впервые попробовали в России?*
- *Вы скучали по родной еде пока учились в России?*
- *Что из российской еды Вам понравилось, а что нет?*

74% опрошенных скучали по родной еде, находясь в России. 61% респондентов столкнулись в России с едой, которую попробовали впервые. В основном, новыми стали следующие блюда: холодец, окрошка, борщ, уха, щи, грибной суп и супы в целом как традиция «первого» блюда, икра, пельмени, блины, соленья, сырники, гречка, каша как блюдо, селедка под шубой, солянка, сочники, пюре, сметана, вареники, пироги, квас, хлеб (классические батон и буханка).

В целом респонденты тепло отзывались о новой для них российской кухне. Единственным блюдом, которое не понравилось или же вызвало некоторое недоумение у респондентов, стал холодец. Несколько участников отметили, что русская кухня показалась им более пресной по сравнению с родной вследствие меньшего количества специй и сахара (в зависимости от типа блюда). Еще несколько человек сделали замечание, которое относится не столько к еде, сколько к совершению покупок: они не знали, что существует практика самостоятельного взвешивания покупателем фруктов и овощей в супермаркетах.

- *Специфика взаимодействия с местным населением*

Респондентам были заданы следующие вопросы:

- *С кем Вы чаще всего общались в повседневной жизни, находясь в России?*
- *У Вас появились близкие друзья в России?*

- *Было ли что-то непривычное, незнакомое в поведении, внешнем виде, одежде россиян?*
    - *если было, то что?*

В повседневной жизни иностранные студенты *общались* как *с местным населением* (70%), так и *с другими иностранными студентами* (50%), а также *с земляками* (45%). Некоторые студенты дали свои варианты ответов, которые можно свести к 2 категориям:

1. Стеснялись общения с местным населением, в особенности, если это касалось необходимости попросить помощи. В таких случаях чаще всего прибегали к помощи земляков, имеющих больший опыт проживания в России.
2. Целенаправленно избегали общения с земляками. В основном этот ответ давали те иностранные студенты, которые изначально основной целью обучения в России называли максимально возможное ознакомление и освоение новой культуры, обучение (а не общение), а также совершенствование навыков русского языка.

У 76% иностранных студентов *появились близкие друзья* в России.

48% респондентов ответили, что *поведение и внешний вид* россиян отличаются от привычного на Родине. В основном были названы следующие отличия:

- неулыбчивость;
- чрезмерная серьезность;
- закрытость в общении;
- распространенность курения;
- отсутствие культуры ношения национальной одежды в России в повседневной жизни;
- влияние климатических условий на внешний вид. Например, некоторые студенты впервые увидели шубы и вязаные варежки (не перчатки);

- тот факт, что россияне в повседневной жизни часто носят одежду официального стиля и очень красивую одежду. Иными словами, в России зачастую акцент делается именно на внешний вид, в то время как в зарубежных странах больше ориентируются на комфорт при выборе повседневной одежды;

- традиция придерживаться официального стиля в одежде при посещении вуза, в то время как на Родине акцент в студенческом гардеробе сделан опять же на комфорт;

- большое количество экспериментов в одежде, стремление к свободе самовыражения посредством внешнего вида. Иногда эта особенность оценивалась респондентами положительно, а иногда отрицательно;

- некоторые респонденты отметили свободу во внешнем виде как чрезмерную откровенность и неприемлемую открытость в одежде;

- некоторые студенты отметили, что в России одеваются намного ярче, чем в их родной стране, в то время как другим, наоборот, показалось, что россияне предпочитают темные, неяркие, «безликие» цвета и отсутствие формы.

- *Социокультурная специфика*

Что касается *знания социокультурной специфики*, то респондентам был задан ряд вопросов о праздниках в России, видах народного промысла, местных суевериях и т. д., а именно:

- *О каких российских праздниках Вы знали до приезда в Россию? (Новый год, 23 февраля, 8 марта, 1 мая, День Победы, День России, Масленица);*

- *Значение каких высказываний Вам понятно? (присесть на дорожку; не передавать что-либо через порог; веник ставить вверх ногами);*

- *Что из перечисленного Вы знаете? (кокошник, варежки, гжель и хохлома, частушка и былина).*

Среди праздников самыми известными стали Новый год (94%), День Победы (89%) и 8 марта (85%). Далее идут 23 февраля (76%) и 1 мая (70%). Наименее известными стали Масленица (65%) и День России (42%).

64% опрошенных знают, что такое хохлома и гжель, 72% – что такое «кокошник», 68% – что значит «частушка» и «былина», 81% знают, что представляют из себя варежки. 74% респондентов понимают значение

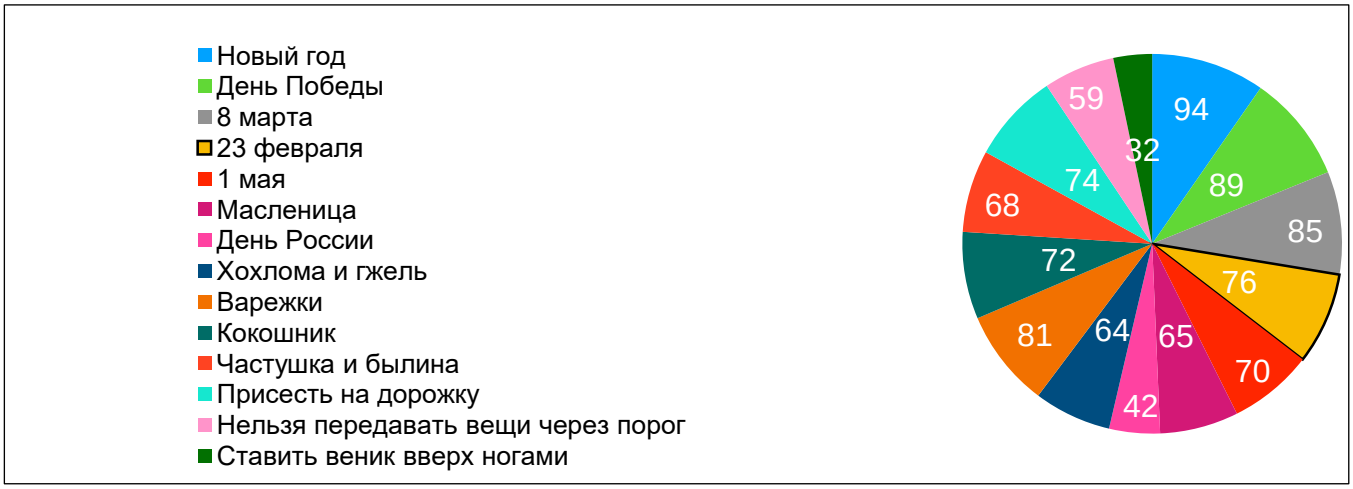


Рис. 5. Знание социокультурной специфики России (%)

высказывания «присесть на дорожку», 59% – почему нельзя передавать вещи через порог, наименее известным стало высказывание о необходимости ставить веник вверх ногами (32%) (Рисунок 5).

✓ **Академические трудности иностранных студентов в России**

В части опросника, посвященной академической адаптации, респондентам был задан ряд вопросов для определения их мотивов, знания специфики образовательного процесса, наличия трудностей при взаимодействии с местными педагогами и студентами и сравнения сложности обучения и сдачи экзаменов в России и в родной стране[161].

- *Мотивы*

1. [161] Соколова Е. В. Академические стрессоры иностранных студентов в России // ЦИТИСЭ. 2021. №4 (30). С. 386-397.

Для определения мотивов, подтолкнувших студентов обучаться в России, был задан вопрос:

- *Почему Вы решили уехать учиться в Россию?*

Основными **мотивами**, побудившими иностранных студентов выбрать Россию в качестве страны для получения образования, стали:

1) уровень получаемого образования: более высокое качество образования, выше стандарты, больше знаний и компетенций у преподавателей, чем на Родине;

2) культуро-ориентированные мотивы: интерес к знакомству с чужой культурой в целом и непосредственно к России и российской культуре, политике, желание переехать в Россию;

3) профессиональные мотивы: практика русского языка и изучение русской литературы для будущей профессиональной деятельности и иные личные профессиональные цели, для достижения которых необходимо получение образования в России (медицина, международные отношения между Россией и родной страной и т. д.), желание профессионально реализоваться и работать в России;

4) личностные мотивы: желание внести разнообразие в студенческую жизнь, попробовать жить самостоятельно, расширить взгляды, выйти из зоны комфорта, попробовать новый опыт, обрести новых друзей, заинтересованность в получении образования в конкретном вузе, престижность вуза, рекомендации.

- *Сложность обучения*

Для сравнения *сложности обучения и сдачи экзаменов* были заданы следующие вопросы:

- *Где легче, на Ваш взгляд, сдавать вступительные экзамены?*
- *Где легче, на Ваш взгляд, учиться? Почему?*
- *Где легче, на Ваш взгляд, сдавать экзамены? Почему?*

56% опрошенных считают, что легче сдавать вступительные экзамены на Родине.

66% опрошенных предполагают, что учиться легче в родной стране. Среди основных причин, усложняющих или упрощающих обучение в России, были названы:

- *Причины, **усложняющие** процесс обучения*

– отличия в менталитете, иная культура;
– более высокие требования в российских вузах;
– постоянный стресс вследствие большого количества проверочных работ;
– большой объем домашних заданий, презентаций и материалов для самостоятельного чтения;
– чрезмерная загруженность и состояние стресса вследствие неучета педагогами языковых и иных трудностей, осложняющих скорость выполнения задаваемых на дом заданий;
– программа курсов сложнее и объемнее, серьезно проходят пары;
– языковой барьер из-за недостаточного владения русским языком, что приводит к более длительному по времени выполнению заданий, необходимости полностью записывать лекции без понимая их содержания с последующим самостоятельным разбором дома, необходимости много раз перечитывать учебный материал;
– отсутствие родных людей, которые могли бы поддержать и помочь;
– случаи проявления нетолерантного поведения в сторону иностранного студента;
– меньший доступ к учебным ресурсам (библиотека, электронные источники).

- *Факторы, **упрощающие** процесс обучения*

– отсутствие высокой конкуренции: в российский вуз поступить легче, чем в вуз на Родине;
– высшее образование в России дешевле, чем в родной стране;

- на Родине студент испытывает больше давления, чем в России, со стороны родителей и педагогов, что способствует получению хорошего образования;
- возможность отправлять выполненные задания на почту педагога;
- лояльное и теплое отношение преподавателей, отсутствие предвзятости, мирная атмосфера, заинтересованность педагогов в талантливых студентах;
- возможность на экзамене помимо ответа выразить свою точку зрения по вопросу, что на Родине не принято;

Респонденты также указали наличие устных экзаменов и системы билетов в качестве того явления, с которым некоторые из них столкнулись впервые. При этом одни участники отнесли их к усложняющим факторам, в то время как другие, наоборот, к упрощающим.

63% студентов считают, что легче сдавать экзамены на Родине, потому что:

- на Родине экзамены сдаются в письменной форме, и, следовательно, устная форма сдачи экзаменов является незнакомой и более сложной;
- нет языкового барьера;
- комфортнее и спокойнее, всё знакомо и понятно;
- в России экзамен оценивается отдельно, независимо от заслуг студента в течение семестра;
- в России иногда к экзамену дается не список конкретных вопросов, а только обозначаются темы и виды заданий, которые будут на экзамене; либо информация и билеты к экзамену выдаются очень близко к дате экзамена, что ограничивает время для подготовки. Также несколько респондентов указали, что на Родине отсутствует практика заучивания материала по билетам;
- некоторые виды заданий являются сложновыполнимыми для иностранцев: например, ограниченное по времени эссе с требованием определенного

количества слов на русском языке для человека, не владеющего им свободно.

- *Специфика образовательного процесса в России*

Чтобы узнать, насколько студентам знакома *специфика образовательного процесса в России,* было перечислено несколько фактов, характерных для образовательного процесса, и требовалось указать, какие из них были известны до приезда в Россию (Рисунок 6). В результате, 76% иностранных студентов знали, что написание диплома является обязательным, 75 % респондентов знали, что в России – 2 семестра в учебном году; 64% – что в российских вузах существует традиция подниматься с мест при входе педагога в аудиторию; 67% опрошенных знали о запрете принимать пищу на занятиях, 73% – о необходимости поднимать руку перед тем, как что-либо спросить или сказать на уроке; 58% студентов знали о правиле оставлять предметы верхней одежды в гардеробе. Среди дополнительных комментариев основным был, что практика обучения показала, что многие из этих правил не соблюдаются. В особенности это касается традиции вставать с мест, когда преподаватель заходит в класс. Некоторые из студентов никогда с этим не сталкивались, другие указали, что такой традиции не существует, и некоторые считают неуместной данную традицию. Также это касается запрета принимать пищу на занятиях: некоторые респонденты указали, что есть на занятиях можно. Однако, скорее всего, комментарии больше касались возможности перекуса, а не полноценного приема пищи.

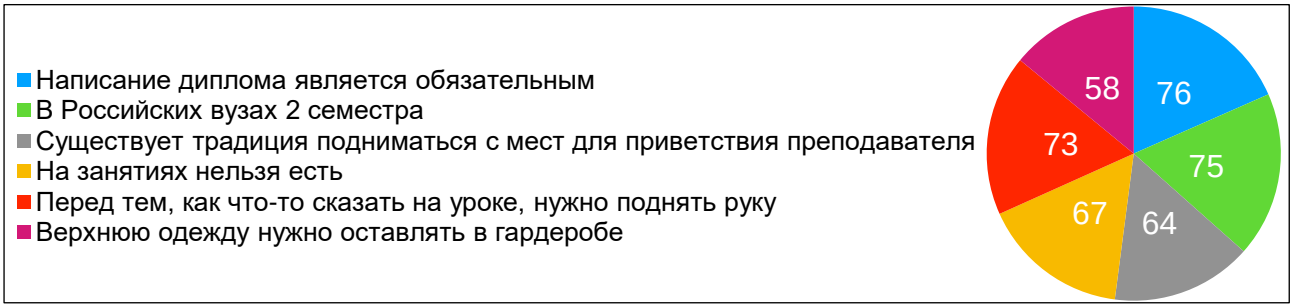


Рис. 6. Знание специфики образовательного процесса в России (%)

Также студентам был задан вопрос:

- *На сколько минут можно опаздывать на урок в России?*

49% респондентов указали 5 минут в качестве возможного опоздания, 21% – 10 минут и оставшиеся 30% – 15 минут (Рисунок 7).

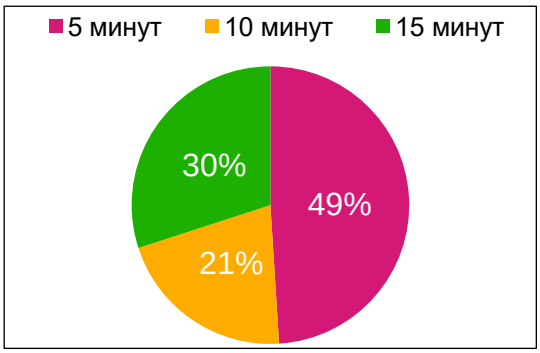


Рис. 7. Допустимое время опоздания на урок

- *Взаимодействие с российскими педагогами*

Чтобы выяснить, сталкивались ли иностранные студенты с трудностями при *взаимодействии с российскими педагогами*, были заданы вопросы:

- *У Вас возникали проблемы с российскими преподавателями?*
  - *если возникали, то какие?*

40% респондентов ответили, что сталкивались с трудностями в процессе взаимодействия с педагогами, 20% из которых были связаны с пониманием предмета, 18% – с отличиями в менталитете, 14% – с проблемами при межличностном общении и 12% – с языковым барьером (Рисунок 8).

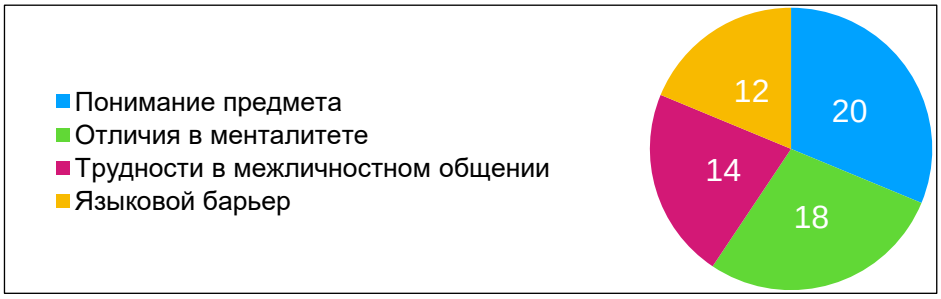


Рис. 8. Трудности взаимодействия с российскими педагогами (%)

- *Представление иностранных студентов о российских педагогах*

Также мы хотели узнать, каково представление иностранных студентов о российских педагогах. Для этого были заданы вопросы:

- *Как Вы считаете, отличаются ли российские преподаватели от преподавателей у Вас на Родине?*
  - *если отличаются, то чем?*
- *Какие качества российским преподавателям (или в целом системе образования) было бы полезно перенять у педагогов из Вашей страны?*

81% опрошенных считают, что российские преподаватели отличаются от преподавателей на Родине. Так, 58% назвали российских педагогов более профессиональными, 37% – более строгими и требовательными, 29% – менее дружелюбными, чем на Родине, и 27%, наоборот, – более дружелюбными, чем в родной стране (Рисунок 9).

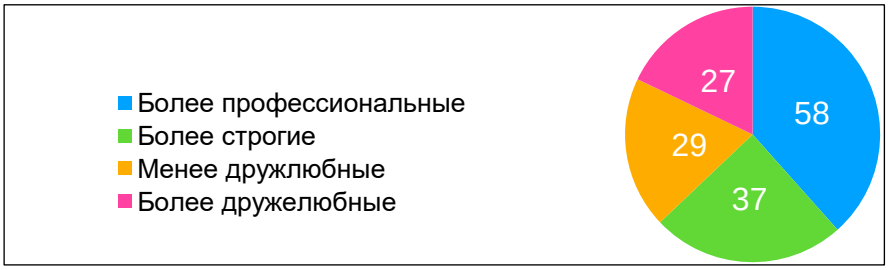


Рис. 9. Отличительные особенности российских преподавателей (%)

Помимо этого, были даны свои варианты ответа:

- профессиональные и личностные черты педагога не обязательно зависят от культуры и страны, в которой человек родился, живет и работает. Везде могут встретиться как профессионалы высокого класса, так и нет;
- среди российских преподавателей много людей молодого возраста;
- российские преподаватели не столько дружелюбны, сколько уважительны;
- некоторые педагоги и сотрудники демонстрируют превосходство над студентами;
- российские преподаватели могут дать студенту свой номер телефона;
- российские преподаватели прямо и честно говорят, что думают;

- российские педагоги опаздывают на урок;
- некоторые педагоги не уделяют достаточно времени развитию аналитических навыков и критического мышления, но делают чрезмерный упор на «зубрежку»;
- некоторые педагоги не уделяют достаточного внимания перепроверке того, насколько иностранные студенты поняли материал лекции.

Также студентам был предоставлен список из 40 *профессионально-личностных черт*, из которых их попросили выбрать 5, наиболее характерных для российского преподавателя [162]. Респонденты выделили следующие из них: вежливый (65%), образованный (64%), ответственный (59%), трудолюбивый (54%), пунктуальный (50%). Личностные характеристики (например, добрый, грубый, скромный, гордый, общительный, нетерпеливый и т. д.) не набрали высокого процента голосов. Самый высокий процент из списка личностных характеристик был отдан характеристике «уверенный в себе» (32%).

Среди качеств, которые *российским педагогам было бы полезно перенять у зарубежных коллег*, респонденты выделили, в основном, следующие:

– открытость, доброжелательность, терпимость, дружелюбность, доброта, отзывчивость, меньшая официальность, приветливость, гуманность, неравнодушие, широта взглядов, понимание трудностей, связанных с языковым барьером, диалог со студентом;
– *способность* «открывать свое сердце и идти навстречу студенту», принимать отличное от своего мнение, быть более открытыми к использованию технологических возможностей;

[162] Воевода Е. В., Соколова Е. В. Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по материалам экспериментального исследования) // Вестник Вятского государственного университета. 2021. №3 (141). С. 41-48.

– *умение* активнее привлекать студентов к участию на занятиях, мотивировать их больше говорить на английском, внедрять больше аналитической работы на занятиях;
– *возможность* пользоваться ноутбуками на занятии, участвовать в зарубежных стажировках для обмена опытом и т. д.

Многие респонденты также отметили, что:

– российским преподавателям не нужно перенимать никаких черт;
– отличия могут зависеть от культуры, менталитета, истории, быта и других особенностей страны и быть, таким образом, чем-то естественным и положительным в смысле привнесения культурного разнообразия, которое где-то обогащает, а где-то «закаляет».

▪ *Взаимодействие с местными студентами*

Относительно *взаимодействия с местными студентами*, респондентам были заданы следующие вопросы:

- *у Вас возникали трудности с российскими студентами?*
  - *если возникали, то какие?*
- *было ли что-то непривычное для Вас во внешнем виде или поведении российских студентов (одежда, общение, поведение на лекциях и т. д.)?*
  - *если было, то что?*

35% опрошенных сталкивались с проблемами при взаимодействии с местными студентами, при этом 24% отнесли их к трудностям межличностного общения, 41% отметили, что столкнулись с новыми для них особенностями в поведении и внешнем виде российских студентов. Например:

- существование практики списывания;
- раскрепощенность как в положительном, так и отрицательном смыслах. С одной стороны, это бесстрашие показаться необычным, непохожим на других, свобода самовыражения. С другой стороны, это некая

чрезмерность, открытость, вседозволенность как в поведении, так и во внешнем виде;

- наличие большого количества одежды люксовых брендов; чрезмерная нарядность с самого утра; отличие внешнего вида от официально требуемого университетской культурой в России;
- либо зажатость, осторожность, закрытость в общении, либо, наоборот, открытое проявление неуважения к преподавателям, сокурсникам, иностранным студентам;
- нецензурная речь;
- массовость курения;
- привычка собираться в группы и громко говорить, обсуждая что-то; свободная демонстрация личных отношений как между юношами и девушками, состоящими в романтических отношениях, так и в целом: объятия и поцелуи в щеку при встрече и прощании между однокурсниками и знакомыми (в том числе представителями разных полов), использование уменьшительно-ласкательных форм и названий животных в обращении (вроде «котик»), использование большого числа «смайликов».

Как и в случае с педагогами, респондентам был представлен список, включающий 40 черт, из которого было необходимо выбрать 5, наиболее характерных для российского студента. Респонденты выбрали следующие из них: образованный (52%), уверенный в себе (45%), трудолюбивый (38%), вежливый (35%), гордый (30%).

- *Лингво-коммуникативные трудности иностранных студентов в России*

Для выявления потенциальных лингво-коммуникативных трудностей студентам были заданы следующие вопросы:

- *Вы выучили русский язык за время обучения в России?*
- *Что показалось Вам самым сложным в изучении русского языка?*

- *Вам было легко понимать лекции на русском языке?*
- *Вам было легко участвовать в семинарах на русском языке?*
- *Вам было легко сдавать экзамены на русском языке? Если было сложно, то почему?*

Анализ результатов анкетирования показал следующее[163]:

- 48% опрошенных считают, что они выучили русский язык за время обучения в России;

- 27% студентов указали, что им было сложно понимать лекции на русском языке;

- 31% студентов отметили трудности работы на семинарах на русском языке.



Рис. 10. Степень трудности формирования речевых навыков (%)

Что касается формирования речевых навыков (Рисунок 10), то 30% респондентов не испытывали сложностей в процессе изучения русского языка, 22% студентов наиболее сложным назвали говорение, 15% – понимание речи на слух (аудирование) и письмо, 9% – перевод и 5% – чтение. Несколько участников предложили свой вариант, указав, что наиболее трудным в процессе овладения навыками было овладение грамматикой русского языка (но это уже не речевой, а языковой навык).

Респондентов также просили указать, что конкретно вызывало у них наибольшие трудности. Полученные результаты можно разделить на **3**

[163] Соколова Е. В. Языковая коммуникация и адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №8 (100). С. 277-282.

группы: в первую входят трудности, связанные с грамматикой языка, во вторую группу – стилистические особенности языка и речевая практика, в третью группу – экстралингвистические факторы.

В первую группу включены следующие лексико-грамматические и фонетические явления:

- категории падежа и рода (в том числе, род существительных, оканчивающихся на «ь»);
- имя прилагательное;
- спряжение глаголов, совершенный и несовершенный виды глаголов, глаголы движения;
- фразеологизмы;
- правила написания «н / нн»;
- изменение значения слова в зависимости от приставки;
- произношение (особенно длинных слов;
- наличие большого количества слов-исключений.

Во вторую группу вошли трудности, связанные с речевой практикой, академическим дискурсом и терминологией:

- изменение значения слов в зависимости от контекста;
- разнообразие близких по смыслу слов, когда одну и ту же мысль можно выразить разными способами, что затрудняет формулировку мысли;
- знание ответа на вопрос, но трудность, связанная с подбором слов на русском языке;
- отличие языка академического дискурса (общение на занятиях, учебная литература) от языка, используемого в повседневно-бытовом дискурсе.

К третьей группе трудностей относятся следующие:

- частые перебивания;

- высокая скорость речи преподавателей и русскоязычных студентов, в результате чего происходит искажённое понимание информации и возникает необходимость тратить много времени на самостоятельное изучение материала с помощью учебников, фильмов и т. п.;
- неготовность местных студентов общаться с сокурсниками-иностранцами;
- влияние стрессовых ситуаций в повседневной жизни;
- застенчивость, неуверенность, ощущение стыда и обеспокоенности при необходимости говорить на русском языке вследствие небольшого словарного запаса и неуверенности в собственных знаниях.

30% опрошенных указали, что им было сложно сдавать экзамены на русском языке. На вопрос, что являлось причиной затруднений, многие респонденты высказали следующее мнение: они знали ответ на вопрос, **но**:

– формулировка вопроса была сложной, без разъяснения более простыми словами не смог(ла) бы ответить; в случае письменных проверок помимо формулировок также возникали сложности с орфографией и грамматикой при ответе;
– высокая скорость речи и употребление экзаменаторами сложных слов, из-за чего не всегда был понятен вопрос;
– из-за волнения требуется больше времени, чтобы вспомнить русские слова и речевые обороты – мгновенно ответ приходит в голову либо на родном языке, либо на английском;
– сложность в правильном формулировании мыслей на русском языке, при этом один из респондентов отметил, что осознание самого факта, что знание материала есть, но на родном или английском языке ответ звучал бы значительно лучше и полнее, ведет к неудовлетворенности

собственным ответом и, как следствие, отрицательно влияет на мотивацию в целом;

– сложность в овладении и использовании научного стиля языка и профессиональной терминологии;
– в целом – трудность говорения на русском языке, недостаток словарного запаса, непонимание отдельных слов.

Участников анкетирования также попросили предложить возможные способы улучшения преподавания русского языка для иностранных студентов. Для этого был задан вопрос:

- *Что, по Вашему мнению, можно улучшить в преподавании русского языка иностранным студентам?*

И хотя некоторые респонденты ответили, что полностью удовлетворены преподаванием, был выдвинут целый ряд предложений:

- тщательнее формировать группы – так, чтобы участники с более высоким уровнем владения русским языком могли продвигаться дальше, вместо изучения того, что им уже известно; применять индивидуальный подход в процессе обучения и при составлении проверочных материалов – в зависимости от уровня подготовки студента; проводить дополнительные занятия для студентов, которым язык дается хуже;
- точнее формулировать цели и задачи конкретных заданий;
- упрощать содержание уроков, использовать более простую лексику и формулировки при объяснении и изучении тем – особенно таких, которые вызывают трудности даже у носителей языка;
- предлагать и разъяснять примеры использования юмора, пословиц и поговорок, прецедентных текстов и т. п., смысл которых часто неясен иностранным студентам;
- приводить больше примеров, иллюстрирующих изучаемый материал;
- обучать не только академическому языку и грамматике в контексте получения научного знания, но и разговорной речи (по словам одного из респондентов – давать «больше человеческого языка»);

- помимо учебной литературы использовать современные песни, фильмы;
- предоставлять больше возможностей для внеакадемического общения между преподавателем и студентами, а также между местными и иностранными студентами, в том числе, например, в форме организации экскурсий, прогулок, разговорных клубов и других способов совместного времяпрепровождения;
- быть более терпеливыми и с пониманием относиться к тому, что студент – иностранец;
- преподавать не только язык, но и историю страны, конкретного города, особенности культуры, быта и менталитета.

Все студенты, участвовавшие в анкетировании, отмечали необходимость использования социокультурного компонента в преподавании языка, предлагая, «привязывать» учебный материал к повседневной жизни, не ограничиваясь материалом учебника. Например, использовать материалы текущих новостей, политических и культурных событий.

Респонденты привели конкретные примеры, демонстрирующие необходимость введения культурного компонента для избегания коммуникативных сбоев в повседневном взаимодействии на русском языке. Некоторым иностранным учащимся было непривычно слышать уже ранее упомянутое свойственное местной молодёжи употребление уменьшительно-ласкательных форм, вроде «малыш, рыбка, Ванюша, Танечка» и т. д.

Интересно наблюдение относительно способов проявления негативных эмоций в российской культуре. Так, в повседневной жизни люди могут ссориться, используя уважительные по форме слова, например, «уважаемый/ая, вы не видите, что я здесь стою?!». Таким образом, по ситуации видно, что имеется в виду негативная импликация, но язык при этом используется уважительный. Возникали сложности с пониманием обращений: например, «некоторым из вас было бы полезно…». Отсутствие конкретики в данном обращении для представителей некоторых культур является затруднением, поскольку чувствуется отрицательный посыл, но

непонятно, к кому конкретно он относится.

b) Социокультурные, академические и лингво-коммуникативные трудности российских студентов в Израиле

Поскольку для обеих групп студентов использовался одинаковый опросник с разницей лишь в названии страны, в отношении которой проводится опрос (Россия или Израиль), то и вопросы, задаваемые респондентам обеих групп, практически полностью идентичны, вследствие чего в данной части повторяющиеся вопросы не будут дублироваться.

✓ **Социокультурные трудности российских студентов в Израиле**

66% опрошенных указали, что их представления об Израиле до отъезда частично совпали с реальностью, представления 19% респондентов совпали полностью и 15% не совпали (Рисунок 11). При этом у 55% опрошенных были родственники/близкие в стране, которые помогли адаптироваться. У 76% респондентов появились близкие друзья в Израиле.

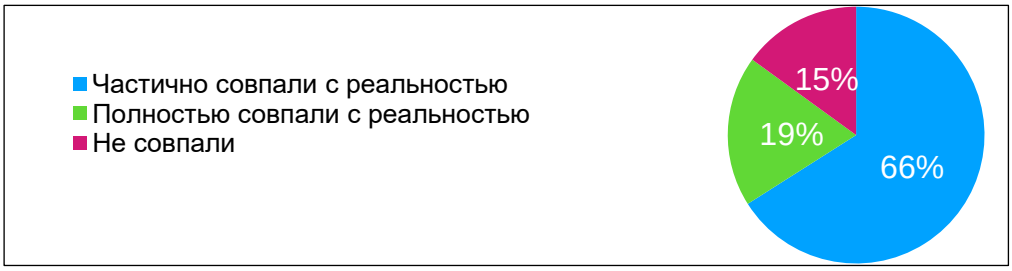


Рис. 11. Представления об Израиле до приезда

С финансовой точки зрения, 54% опрошенных считают, что в Израиле мало что доступно, 31% – многое доступно, 9% – недоступно и 6% – все доступно (Рисунок 12).

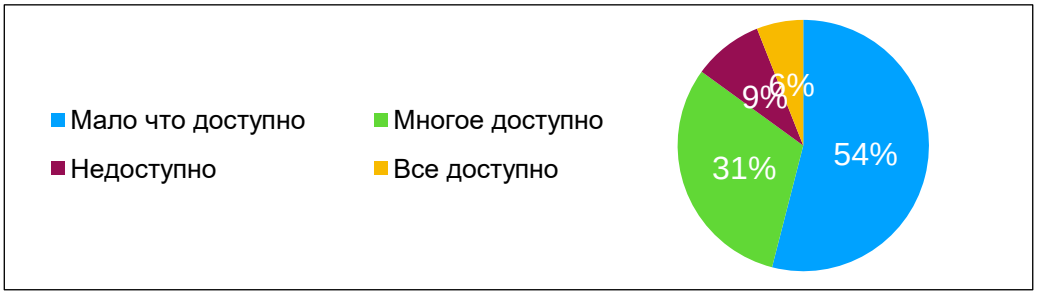


Рис. 12. Финансовые возможности для проживания в Израиле

На вопрос, приходилось ли им подрабатывать, 76% студентов ответили, что приходилось, и в 63% случаев подработка не была связана с областью получаемого образования.

- *Проживание*

49% опрошенных имеют *опыт проживания в общежитии*, и только у 14% возникали трудности с проживанием, из которых 12% касались взаимодействия с соседями по комнате/этажу/общежитию.

86% респондентов имеют *опыт аренды жилья*, при этом 68% из них сталкивались с проблемами. Чаще всего упоминались трудности, связанные с оформлением договора (41%), взаимодействием с хозяевами жилья (33%), 17% не знали, где и как искать жилье (Рисунок 13).

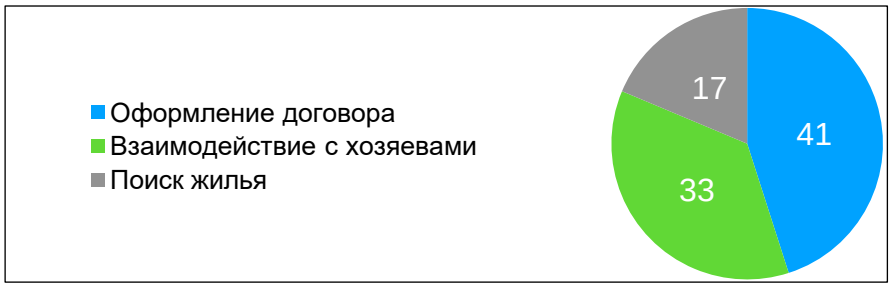


Рис. 13. Проблемы с арендой жилья (%)

Некоторые респонденты дали свои варианты ответа, среди которых можно выделить:

- трудности с соседями, как по квартире, так и с жильцами других квартир;
- большое количество местных насекомых, самые пугающие из которых – большие летающие жуки, похожие на тараканов;
- сложно найти чистое, опрятное жилье по приемлемой цене;
- отсутствует центральное горячее водоснабжение и отопление;
- если что-то случилось с коммуникациями, то мастера вряд ли придут срочно чинить поломку. А если неполадка произошла накануне или в шабат, то, например, без воды придется остаться как минимум до окончания шабата;
- аренда жилья в Израиле – это, в целом, сложная тема.

- *Передвижение*

У 38% опрошенных возникали трудности с пользованием общественным транспортом. В 30% случаев проблемы касались приобретения проездных билетов, в 21% – языкового барьера. Также были даны следующие варианты ответов:

- несоответствие движения автобусов расписанию;
- автобус проезжает мимо остановки, не останавливаясь;
- быстрая и резкая манера вождения автобусов;
- трудности с построением маршрутов;
- отсутствие метро.

- *Климат*

57% респондентов легко привыкли к особенностям местного климата. Наименее известным явлением стал хамсин (песчаные бури, сопровождаемые сильным ветром с резким, высоким повышением температуры воздуха), о котором до приезда в Израиль не знали 55% респондентов.

- *Сервис*

При обращении в банк проблемы возникали у 50% опрошенных, в поликлинику – у 30% и на почту – у 29%. Наиболее частой проблемой стал языковой барьер: новоприбывшие в Израиль еще не владеют ивритом, а работники организаций далеко не всегда владеют английским или русским языком. Причем незнание иврита влияет не только на возможность общения между клиентом и представителем организации, но и на возможность получения некоторых банковских и медицинских услуг.

Второе наиболее частое упоминаемое замечание касается качества *сервиса*: в основном медленного и не очень ответственного обслуживания. Израильтяне, в целом, никуда не спешат. Так, например, работники могут отвлечься на личную светскую беседу, несмотря на очередь, могут забыть о чем-то, потерять какой-то документ или посылку. Некоторые услуги,

исполнение которых в России занимает время от мгновенного до суток, в Израиле может растянуться. При этом остается неясным, кого, как и о чем спросить для решения проблемы. Отсутствуют четкие сроки и правила оказания услуг, отсутствует практика оказания услуг по телефону, клиент должен самостоятельно контролировать ход выполнения услуги организацией, напоминать о себе и своей проблеме.

- *Досуг*

71% опрошенных научились организовывать свободное времяпрепровождение в Израиле. Одновременно с этим, 65% указали, что всё равно скучали по театрам, музеям, циркам и иным культурным мероприятиям в России.

- *Пища*

91% опрошенных столкнулись с едой, которую впервые попробовали в Израиле. В основном, были названы следующие продукты и блюда: кнафе, малаби, джахнун, куббе, хумус, тхина, хацилим, кошерные сладости, шакшука, фалафель с хумусом и питой.

29% указали, что скучали по русской еде, находясь в Израиле, 24% – не скучали, и 55% – не скучали, но по той причине, что нашли в Израиле «русские» магазины и рестораны, где можно было найти «русскую» еду.

Среди недостатков израильской кухни респонденты отметили:

- влияние правил кашрута как на местную, так и на иностранные кухни: например, пицца или гамбургеры, в которых одновременно не может быть сыра и мясных продуктов, или отсутствие некоторых морепродуктов. Соблюдение правил кашрута также может отражаться на вкусе, качестве и стоимости мясной продукции. Безусловно, в Израиле можно найти некошерную продукцию, но не везде, и некошерные продукты могут стоить дороже;
- очень жирная кухня, много теста;
- много острой пищи, острых приправ;

- безвкусные или невкусные колбасные изделия (наиболее приемлемые по вкусу можно найти в «русских» магазинах);
- фрукты в Израиле восхитительные, однако овощи отличаются от российских (особенно огурцы, помидоры и картошка); очень часто они водянистые и лишены выраженного вкуса.

- *Специфика взаимодействия с местным населением*

93% опрошенных ответили, что существуют отличия во внешнем виде и поведении россиян и израильтян. Можно выделись два основных блока ответов:

- в Израиле все проще (общение, поведение, необходимость выглядеть определенным образом и т. д.). Сюда мы относим ответы следующего типа: «в Израиле проще, в Израиле можно все, израильтяне не заморачиваются, в Израиле спокойнее, больше простоты» и т. д.;
- что касается внешнего вида, то, во-первых, значимое влияние оказывает жаркий климат, а во-вторых, на первое место израильтяне ставят комфорт, личные предпочтения и представления о красоте и стиле. В Израиле отсутствует давление моды, стереотипов и давление мнения окружающих на человека. Если вы выйдете из дома в пижаме или в невыглаженной одежде, то вероятность встретить неодобряющий, удивленный, возмущенный, осуждающий взгляд или получить замечание вообще отсутствует или минимальна. Никого не волнует, насколько чистоплотно, аккуратно, модно и стильно вы выглядите.

Что касается повседневного общения (Рисунок 14), то 85% опрошенных, в основном, общались с русскоговорящими, 25% – с англоговорящими (не израильтянами); с коренными израильтянами (не выходцами из стран СССР) на иврите общалось 39% респондентов; 2% респондентов указали, что ни с кем не общались в силу личной

некоммуникабельности; 1% опрошенных в качестве основного источника повседневного общения указал население, говорящее на арабском.

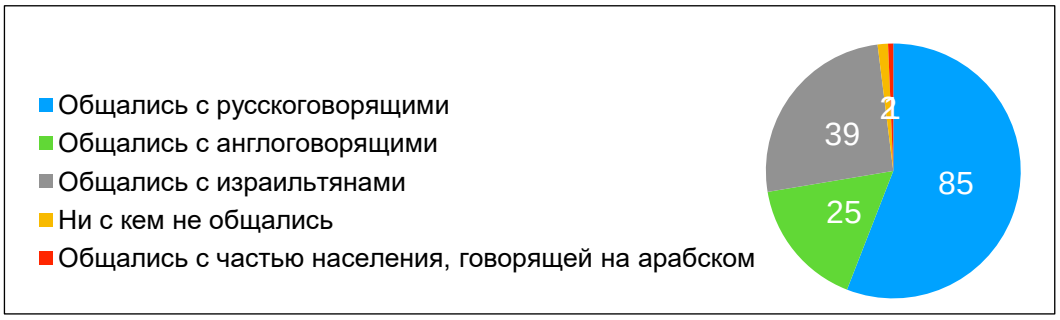


Рис. 14. Частота общения в Израиле (%)

На вопрос, с кем легче всего удавалось выстраивать общение (Рисунок 15), 71% респондентов ответили, что с русскоговорящими, 30% – с англоговорящими, 24% – с израильтянами на иврите. 4% опрошенных указали, что легко выстраивали отношения с представителями всех трех групп.

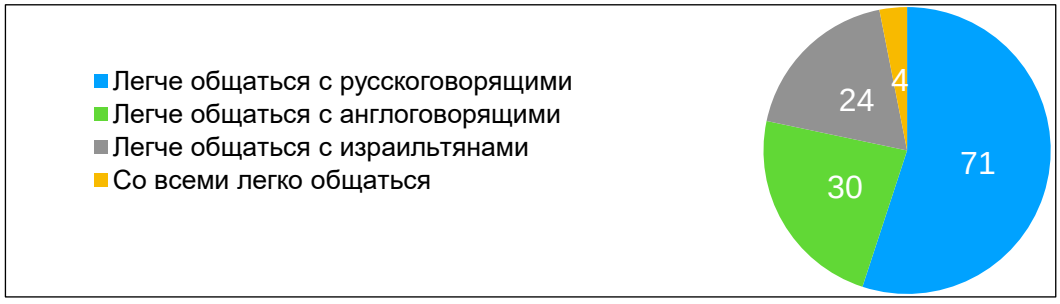


Рис. 15. Простота общения в Израиле (%)

На вопрос, с кем было легче работать, 55% опрошенных указали русскоговорящих, 44% – коренных израильтян и 26% – англоговорящих. 9% респондентов указали, что комфорт в работе для них не был связан с этнической или языковой принадлежностью человека, а, скорее, с личностными особенностями коллег (Рисунок 16).

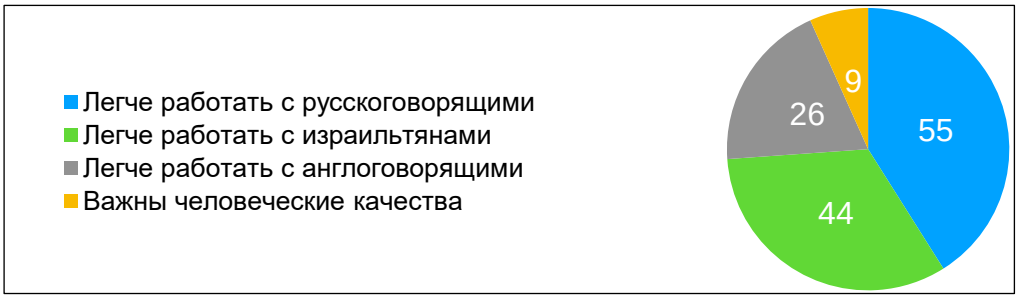


Рис 16. Особенности коммуникации в работе (%)

- *Социокультурная специфика*

Чтобы определить, знакомы ли респонденты со спецификой повседневной жизни и культуры Израиля, им был предложен список, в котором было необходимо отметить те особенности, о которых они знали до приезда в Израиль, а также было задано несколько дополнительных вопросов:

- *До приезда в Израиль Вы знали, что рабочая неделя там длится с воскресенья по пятницу?*
- *Вы легко привыкли к рабочей неделе с воскресенья по пятницу?*
- *До приезда в Израиль Вы знали, что на важные религиозные и государственные праздники большинство мест (в зависимости от города) закрыто, иногда на несколько дней подряд?*
- *Вы испытывали неудобства из-за этого?*
- *Вы испытывали неудобства из-за того, что в Шаббат большинство (в зависимости от города) общественных мест закрыто?*
- *до приезда в Израиль Вы знали об особенностях празднования дня Йом-Кипур?*

78% респондентов знали, что рабочая неделя в Израиле длится с воскресенья по пятницу. 24% опрошенных отметили, что им было сложно привыкнуть к такой рабочей неделе. 64% респондентов испытывали неудобства из-за того, что в Шаббат большинство общественных мест (в

зависимости от города) закрыто. 63% знали, что на важные религиозные и государственные праздники закрыто большинство мест, иногда на несколько дней подряд. Из-за этого 57% респондентов испытывали неудобства.



Рис. 17. Знание социокультурной специфики Израиля (%)

70% знали о существовании ультраортодоксальных кварталов и городов, в которых необходимо соответствовать определенным правилам поведения и внешнего вида. Что касается праздников и памятных дней, то 53% опрошенных до приезда знали об особенностях празднования дня Йом-Кипур в Израиле; 38% – что значит «Шоа»; 59% респондентов знали, что в Израиле не празднуются новогодние праздники (за исключением нескольких категорий населения страны), и нет связанных с ними каникул. 43% участников опроса знали, что в определенные дни года утром звучит сирена, на время звучания которой все люди и транспорт останавливаются и замирают; 42% – что израильтяне не разуваются дома. 19% опрошенных знали об особенностях оставления чаевых в Израиле, и 24% знали о

существовании месяца ЛГБТ-культуры, заканчивающегося парадом в Тель-Авиве (Рисунок 17).

- ✓ **Академические трудности российских студентов в Израиле**
  - *Мотивы*

Основными *мотивами* поехать учиться в Израиль стали:

1) репатриация, идентификация с еврейской культурой, при этом у одних респондентов на первом месте стояла именно репатриация с последующим решением пройти обучение в стране, а для других, напротив, обучение стало способом интеграции в общество и изучения языка для последующего комфортного проживания;
2) в случае студентов-неевреев – желание получить опыт проживания за рубежом и обучения в иностранном вузе, освоить новую культуру, приобрести новые навыки, попробовать свои силы вдали от дома и в новой языковой среде;
3) качество образования и отношение к учащимся: респонденты отмечают, что образование в Израиле – это образование международного уровня, получение диплома, котирующегося во всем мире, что, следовательно, дает б***о***льшие профессиональные перспективы; это более опытные и открытые к диалогу преподаватели; это общество, нацеленное на поддержание развития науки в стране, толерантно и с принятием относящееся ко всем желающим учиться, в том числе к людям уже взрослого возраста.

  - *Сложность обучения*

60% опрошенных считают, что обучаться в Израиле легче, чем в России. Основные доводы в пользу данной точки зрения были можно разделить на 2 группы:

1) специфика организации образовательного процесса: более практическая, а не теоретическая направленность израильского образования, в результате чего студент понимает, для чего дается

определенная информация, и каким образом она понадобится в будущей профессиональной деятельности. Сюда же относится возможность выбирать курсы. Тот факт, что курсы, в основном, профессионально ориентированные, а не общеобразовательные, делает обучение индивидуально ориентированным, гибким, позволяет самостоятельно распределять учебную нагрузку и приносит студентам больше удовольствия, поскольку позволяет изучать тот материал, который наиболее интересен;

2) специфика построения межличностных отношений в академической среде: б***о***льшая лояльность к учащимся, «уважение к человеческому достоинству», меньше формальностей, проще общение, более дружелюбные и теплые отношения между студентом и преподавателем, принятие как сильных сторон студента, так и слабостей, меньшая строгость и требовательность, меньше «моральной нагрузки», материал доносится простым языком, объективная оценка знаний. Сами преподаватели заинтересованы в своем предмете и увлечены делом.

40% респондентов, отдавшие *предпочтение российскому образованию,* в качестве причин своего выбора указали:

- постоянное наличие поддержки близких и родных;
- тот факт, что обучение проходит в рамках родной культуры и на родном языке;
- понятный стиль преподавания, система обучения, общий менталитет со студентами и преподавателями;
- подача знаний и процесс обучения более дисциплинирован, четче организован, систематизирован;
- уровень образования в России в целом выше, чем в Израиле.

- *Специфика академической среды Израиля*

Чтобы определить, насколько российские студенты знакомы со спецификой академической среды Израиля, им были заданы следующие вопросы:

- *До приезда в Израиль Вы знали, что написание ВКР не является там обязательным?*
- *Вы знали о возможности выбирать учебные курсы?*
- *Вы знали, что во многих вузах Израиля разрешено есть на занятиях (например, полноценно пообедать)?*
- *Имеется ли дресс-код в вузах Израиля?*

Результаты (Рисунок 18) показали, что до приезда 17% студентов знали, что в Израиле написание ВКР не является обязательным, 42% – что в Израиле можно выбирать курсы, 9% – что можно есть на занятиях. 94% указали, что в израильских вузах отсутствует дресс-код.

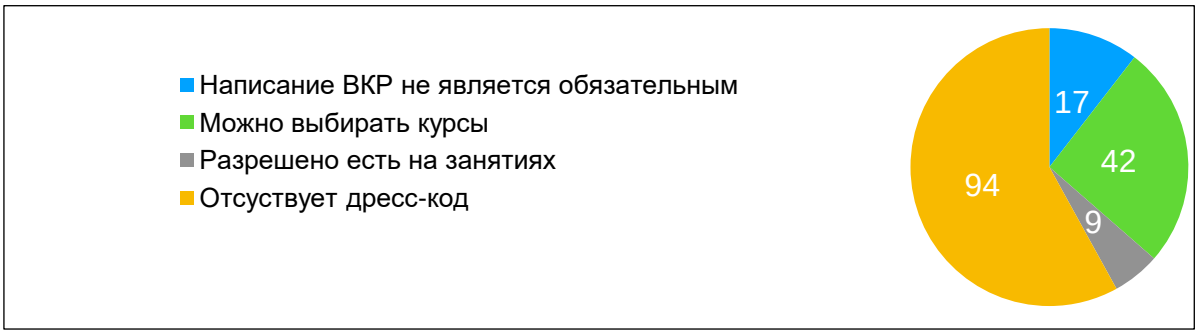


Рис. 18. Знание специфики образовательного процесса в Израиле (%)

Разрешенным временем опоздания на занятия большинство российских студентов назвали 5 минут в случае российского вуза (57%) и 15 минут в случае израильского (63%).

- *Взаимодействие с израильскими педагогами*

95% опрошенных считают, что российские и израильские педагоги отличаются. Более того, 91% опрошенных считает, что израильские педагоги – выходцы из СССР отличаются от «нерусских» израильских учителей.

42% респондентов сталкивались с трудностями при взаимодействии с израильскими педагогами: 29% отнесли их к отличиям в менталитете и 28% – к языковому барьеру.

На вопрос, в чем состоят основные отличия российских педагогов от израильских, 53% респондентов в качестве основного отличия называют меньшую дружелюбность и открытость российских педагогов по сравнению с израильскими; 45% считают, что они строже и требовательнее, 31% – что они профессиональнее (Рисунок 19).

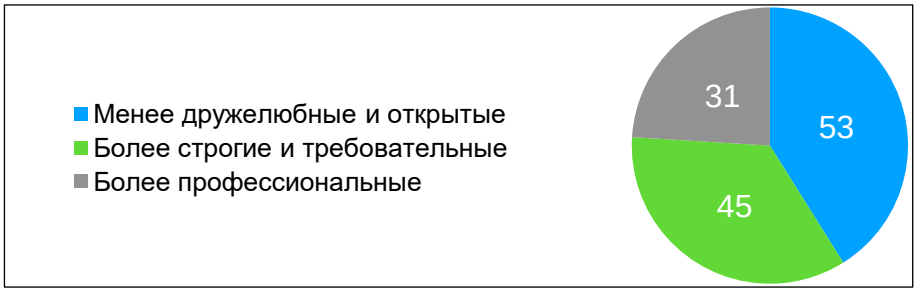


Рис. 19. Отличие российских педагогов от израильских (%)

Ранее, в случае иностранных студентов в России, мы пытались выяснить, каков образ российского педагога в глазах иностранцев. Тот факт, что респонденты являлись представителями более 40 стран, не позволил составить образ педагога в родной стране студентов-иностранцев. Рассмотрение пары стран (Россия-Израиль) позволяет нам сделать это. В результате, наиболее характерными чертами российского педагога были названы следующие: образованный (66%), пунктуальный (66%), ответственный (57%), трудолюбивый (42%), воспитанный (42%). Из результатов видно, что выбранные характеристики относятся к профессиональной области. Личностной характеристикой, набравшей большинство голосов, стала «холодный» (42%)[164].

Также респондентов попросили выбрать 5 черт, наиболее характерных для израильского педагога. Самыми частыми для образа израильского

[164] Воевода Е. В., Соколова Е. В. Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по материалам экспериментального исследования) // Вестник Вятского государственного университета. 2021. №3 (141). С. 41-48.

педагога оказались: общительный (62%), уверенный в себе (58%), эмоциональный (57%), оптимистичный (57%), дружелюбный (52%).

- *Взаимодействие с израильскими студентами*

33% российских студентов сталкивались с трудностями при *взаимодействии с израильскими студентами*, при этом 21% респондентов связали основные затруднения с языковым барьером.

58% опрошенных указали, что сталкивались с непривычными особенностями в поведении и внешнем виде израильских студентов (перед тем, как перечислить эти отличия, следует отметить, что их оценка российскими студентами отличается – одни положительно оценивают указанные отличия в то время, как другие – отрицательно):

- едят на занятиях (осуществляют полноценный прием пищи);
- чувствуют и ведут себя очень свободно и расслабленно на уроке: общаются между собой, могут не поднимать руку перед тем, как что-то сказать, сидят в удобной позе, могут свободно выйти поговорить по телефону, пользоваться гаджетами, заниматься своими делами во время занятия; также сюда можно отнести такие характеристики, как «некультурность, несобранность, чрезмерная непосредственность, разгильдяйство, вальяжность»;
- часто жалуются;
- придерживаются очень свободной формы одежды, проявляют небрежность во внешнем виде, неаккуратность, ходят на занятия в шлепанцах;
- неформально общаются с педагогами, могут спорить;

Российским студентам непривычно слышать, хотя и естественное для иврита, но чуждое для россиянина обращение на «ты» к педагогу.

Как и в случае с педагогами, респондентов попросили выбрать 5 черт, наиболее характерных для российского и израильского студентов. Самыми частотными для образа российского студента стали: трудолюбивый (57%),

ответственный (52%), вежливый (51%), воспитанный (51%), образованный (51%).

Наиболее частотными для образа израильского студента стали следующие показатели: эмоциональный (76%), уверенный в себе (71%), общительный (71%), дружелюбный (63%), оптимист (62%).

- *Лингво-коммуникативные трудности российских студентов в Израиле*

Анализ результатов анкетирования показал следующее:

– 45% опрошенных считают, что они выучили иврит за время обучения;
– 33% студентов указали, что им было сложно понимать лекции на иврите;
– 42% студентов отметили трудности работы на семинарах на иврите.
– 49% респондентов испытывали трудности при прохождении экзаменов на иврите.

Что касается формирования речевых навыков (Рисунок 20), то 15% респондентов не испытывали сложностей в процессе изучения иврита. 49% опрошенных наиболее сложным назвали говорение, 37% – понимание речи на слух (аудирование), 27% – чтение, 26% – письмо и 10% – перевод.

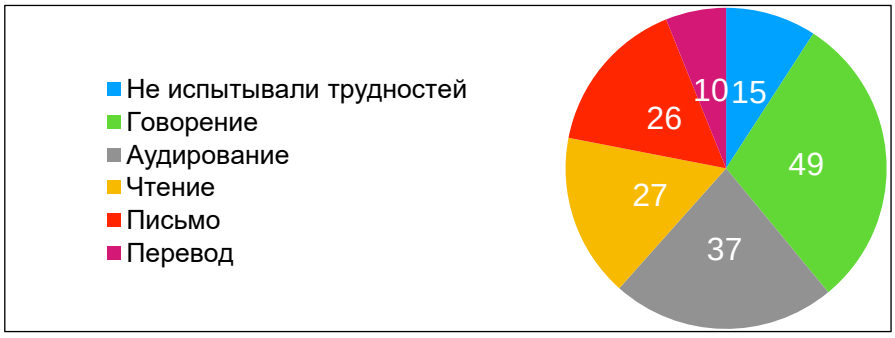


Рис. 20. Формирование речевых навыков (%)

Респондентов также попросили указать конкретные трудности, с которыми они сталкивались в процессе изучения иврита. Полученные результаты можно разделить на 3 группы.

В первую группу входят грамматические и фонетические явления:

- спряжение глаголов, временные формы глагола;
- категория рода: род многих слов в иврите и русском языке не совпадает, также в иврите отсутствует средний род;
- изменение формы местоимений в зависимости от рода;
- категория двойственного числа и её отличие от множественного: в иврите категория двойственного числа используется для парных от природы вещей и явлений, например, ножницы, ноги, брюки, глаза и т. д., и эта же форма является формой множественного числа для них, в то время как у других слов форма множественного числа образуется иначе;
- написание букв;
- произношение гортанных звуков;
- отсутствие гласных на письме: в иврите гласные буквы на письме либо заменяются на так называемые огласовки, либо не пишутся;
- наличие отличий в произношении в зависимости от того, к какой субэтнической группе еврейства относится человек, страны исхода, уровня образования.

Во вторую группу вошли трудности, связанные с речевой практикой и стилистикой языка:

- недостаточный словарный запас, проблемы при сдаче как устных, так и письменных экзаменов по причине нехватки слов;
- отсутствие формы «Вы» в иврите;
- овладение терминологией;
- овладение академическим письмом, написание академических работ;
- понимание и заучивание идиом и фразеологизмов;
- многозначность, описание нескольких процессов одним словом;
- отличие литературного иврита от повседневного разговорного;
- местные жители в повседневной жизни говорят очень быстро и используют сленг;
- забывание слов.

К третьей группе относятся экстралингвистические факторы:

- отсутствие самодисциплины («лень учить язык»);
- страх сказать что-то неправильно;
- чувство неловкости/стыда при говорении из-за неправильной речи;
- чувство того, что язык не родной, ощущение некой искусственности употребления языка, ограниченности возможностей.

Также сюда мы относим такую специфическую, характерную для Израиля проблему как отсутствие языковой практики, когда человек попадает в исключительно или преимущественно русскоязычную среду, и необходимость говорить на иврите отсутствует. Этот фактор также не способствует мотивации изучать иврит, поскольку в большинстве ситуаций человек обходится знанием русского и английского языков. Мы задали несколько дополнительных вопросов респондентам на данную тему. На вопрос, скучали ли они по общению на русском языке в Израиле, 53% сообщили, что не скучали, потому что часто его использовали; 13% ответили, что скучали; 34% – не скучали (Рисунок 21).

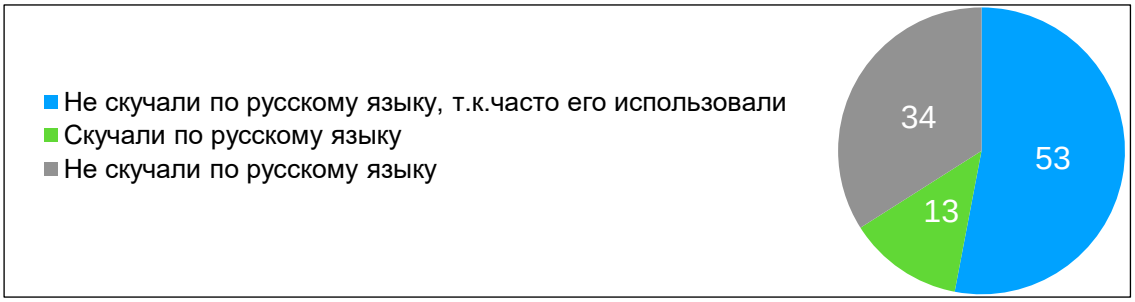


Рис. 21. Русский язык в Израиле (%)

На вопрос, нужно ли российскому студенту учить иврит, обучаясь в Израиле (Рисунок 22), 48% респондентов ответили, что в любом случае нужно; 37% – что нужно, но только в случае, если человек собирается репатриироваться и есть желание полностью адаптироваться к культуре; 35% опрошенных ответили, что стоит, но только в случае, если обучение

будет на иврите; 17% участников опроса ответили, что в Израиле можно свободно обойтись, зная английский и русский.

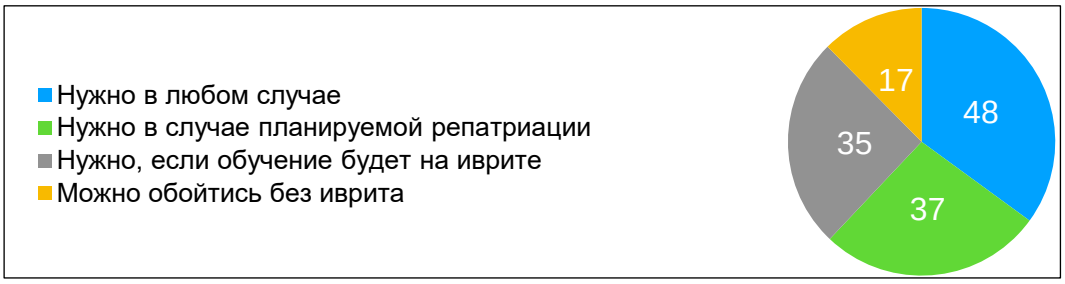


Рис. 22. Необходимость изучения иврита (%)

2.2. Реализация модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента были составлены рекомендации в форме двух буклетов, первый из которых предназначен для российских студентов, отправляющихся на обучение в Израиль, а второй – для иностранных студентов в России.

Рекомендации-буклеты составлены с целью использования в качестве одного из возможных **ресурсов** в процессе управления социокультурной адаптацией иностранных студентов. При этом использовать данный ресурс в своей работе может как педагогическо-административный состав вуза, занимающийся организацией поступления, пребывания и обучения иностранных студентов в стране, так и иностранные студенты в рамках самостоятельного ознакомления.

Предполагается, что в случае самостоятельного ознакомления наиболее целесообразным будет использование рекомендаций-буклетов в самом начале пребывания студентов в стране, либо до прибытия в страну. Таким образом, до приезда или на начальном этапе пребывания иностранные студенты уже будут владеть необходимым на первоначальном этапе набором общих знаний, который сделает их интеграцию в новую культуру менее проблематичной и более психологически комфортной.

В случае применения рекомендаций-буклетов административным составом вуза, информация, данная в них, может быть использована на начальном этапе пребывания в рамках ознакомительных встреч, ориентационных недель и различных внеучебных активностей и культурных мероприятий, направленных на знакомство иностранцев с новой культурой.

Профессорско-преподавательский состав может использовать рекомендации-буклеты для организации собственной педагогической деятельности с поликультурным коллективом. Например, включать информацию в программу обучения, учитывать её при личном взаимодействии с иностранными студентами и для организации совместной работы местных и иностранных студентов.

Далее перейдём к содержанию рекомендаций-буклетов. Важно обратить внимание на то, что количество глав, их содержание и количество информации относительно потенциальных адаптационных проблем несколько отличается в двух буклетах вследствие того, что некоторые из адаптационных проблем, которые наиболее часто упоминались российскими студентами в Израиле, не всегда совпадали с теми, которые наиболее остро стояли перед иностранными студентами в России.

- **Рекомендации (буклет) для иностранных студентов, отправляющихся на обучение в Россию**

Буклет включает десять глав. Во вступительной части указаны важные замечания, которые нужно учесть, приступая к прочтению буклета.

О потенциальных **социокультурных** адаптационных трудностях рассказывается в семи главах.

1. **Проживание**. В данной главе рассказывается об особенностях проживания в общежитии вуза и съёмном жилье. Разбирается, какие типы общежитий существуют и чем они отличаются друг от друга; какие удобства есть в том или ином типе общежития, сколько человек проживает совместно и т. д. Что касается аренды жилья, упоминаются порядок и правила подачи показаний

приборов и оплаты счетов за пользование жилищно-коммунальными услугами, правила утилизации бытового и крупногабаритного мусора, наличие центрального горячего водоснабжения и отопления, ситуации отключения горячей воды, в том числе в летний период и т. д.

2. **Передвижение**. В главе разбираются особенности пользования общественным транспортом, а именно: существующие виды проездных билетов, их использование, способы приобретения, существующие льготы для студентов; дается понятие проезда «зайцем» и возможные последствия безбилетного проезда; даны советы по построению маршрутов для передвижения на метро и автобусах, по ориентации в переходах и выходах метро. Описаны особенности использования такси: как вызвать, из чего складывается цена за поездку, что такое «час пик» и «пробки» в Москве, и каково их потенциальное влияние на длительность поездки. Упомянуты существующие виды междугороднего транспорта (электрички, поезда, самолеты) и специфического внутригородского транспорта, вроде аренды самокатов и велосипедов, а также водного транспорта для речных прогулок, например, в Москве или Санкт-Петербурге.

3. **Погода**. В данной главе, в основном, говорится об особенностях холодных сезонов. Описаны такие явления как недостаток солнца, изморось, слякоть; рассказано, что такое сосульки и гололед, а также, как холод и снег влияют на повседневную жизнь. Например, о том, что в городах снег расчищается, вывозится, а заледеневшие места посыпаются противогололедными реагентами; о том, что отопление и горячее водоснабжение гарантируют наличие тепла в домах; что всегда в продаже есть большой выбор зимней одежды, в которой человек будет чувствовать себя комфортно. Также рассказано о традиционных зимних забавах и видах спорта: игра в снежки, лепка снежной бабы, катание на санках и ледянках, лыжный спорт, коньки и связанные с ними возможности проведения досуга.

4. **Праздники**. В этой главе рассказано о государственных праздниках, их истории и связанных с ними традициях, а также о некоторых народно-обрядовых, фольклорных праздниках, например, Масленице и коляде.

5. **Досуг**. В данной главе описаны возможности для проведения досуга в Москве и Санкт-Петербурге, указаны конкретные места, где можно провести свободное время, включая театры, музеи, кинотеатры, места общественного питания, парки, музыкальные локации, возможности для путешествий по стране и т. д.

6. **Еда**. Рассказывается о некоторых традиционных блюдах и напитках русской кухни (холодец, заливное, национальные пироги, сушки, сухари, супы, каша, пельмени, морс, кисель, компот, кефир, ряженка, простокваша и т. д.), о традиции есть кашу на завтрак, а суп – на обед, о традициях чаепития (что такое травяной чай, как и зачем пьют чай с вареньем), о закрутке банок на зиму и т. д. Также рассказывается о некоторых особенностях совершения покупок в продуктовых магазинах: например, что во многих супермаркетах фрукты и овощи взвешиваются покупателем самостоятельно, или что во многих магазинах имеются кассы для самообслуживания в случае оплаты картой. Рассказано о современных крытых рынках Москвы, где можно не только купить продукты, но и интересно провести время с друзьями.

7. **Внешний вид**. В данной главе рассказано об особенностях современного гардероба, стиля и в целом внешнего вида молодёжи, о некоторых видах одежды для холодных сезонов (варежки, рейтузы, шаль, валенки, галоши, платок «паутинка») и т. д.

О потенциальных **академических** адаптационных трудностях рассказано в трех главах.

1. **Особенности образовательного процесса в России**. В данной главе рассказывается об академическом календаре, о правилах формирования лекционных, семинарских и языковых групп, об особенностях проведения зачетов и экзаменов, о пересдачах и рисках отчисления, о системе оценки

знаний, об особенностях учебного плана, о существующих онлайн-ресурсах, способах выбора темы для ВКР и поиска научного руководителя и т. д.

Также в этой главе рассказано о некоторых традициях и правилах учебного процесса, таких как правило поднимать руку при желании ответить, обращаться к педагогу на «Вы» и по имени и отчеству, вставать с мест в начале занятия с целью поприветствовать педагога, не есть на занятиях и т. д.; приведён список документов и процедур, необходимых для въезда и проживания в России (например, получение визы, оформление регистрации по месту проживания, прикрепление к медицинскому учреждению по медицинской страховке, прохождение медосмотра и т. д.). Указаны требования, сроки, правила, места для прохождения процедур и оформления документов, а также номера кабинетов и адреса электронных почт вуза, где студентам помогут в случае возникновения вопросов.

2. **Российские преподаватели**. В данной главе речь идет о специфике отношений между педагогом и студентом в России: объясняется, что в российской академической среде эти отношения носят не дружеский, эмоционально-окрашенный характер, а официально-профессиональный, где главная цель педагога – научить студента и сделать из него специалиста в выбранной профессиональной области; что именно на этом основаны иногда возникающая требовательность российских преподавателей, их сосредоточенность на академической, а не личной жизни студента, что именно поэтому российские преподаватели иногда могут показаться «холодными», чрезмерно консервативными, «негибкими» и т. д.; упоминается, что перед педагогами стоит задача не только развивать у студентах критическое мышление, аналитические способности, дискутировать относительно их точки зрения, но и передавать уже накопленные ранее знания, что означает заставлять студентов читать, учить и демонстрировать усвоение большого количества готовой информации из научных источников в процессе обучения. Также обсуждается вопрос

отношения педагогов к использованию гаджетов во время занятий и принятых способах связи с преподавателями за пределами вуза.

3. **Российские студенты**. В данной главе рассказывается о характере общения между студентами, распространенных способах взаимодействия между ними, некоторых современных тенденциях в поведении студентов. Например о том, что студенты общаются между собой на «ты», что в каждой группе есть староста, что ребята создают группы в мессенджерах и социальных сетях, которые помогают общаться и быть в курсе происходящего, что сейчас можно увидеть, как не являющиеся друг другу близкими людьми студенты могут целоваться в щеку и обниматься при встрече, в том числе будучи представителями разных полов; что есть курящие студенты, как юноши, так и девушки и т. д.

Что касается потенциальных **лингво-коммуникативных** трудностей, то в буклете для иностранных студентов нет отдельной главы, посвященной русскому языку. Вместе с тем далее мы увидим, что в буклете для российских студентов в Израиле есть отдельная глава, посвященная ивриту. Данному отличию способствовало две основные причины:

1) в случае иврита мы сравнивали 2 языка: русский и иврит, вследствие чего появляется возможность выделить базовые отличия между ними. В случае с иностранными студентами в России выборка не была ограничена двумя странами и их государственным языком. В опросе приняли участие представители 40 стран.

2) результаты опроса, проведенного на констатирующем этапе эксперимента, показали, что иностранные студенты, испытывающие трудности с русским языком, сталкиваются с широким спектром лингво-коммуникативных трудностей, в особенности с грамматикой, фонетикой, стилистикой и речевой практикой русского языка. Подробное изложение этих тем невозможно в рамках буклета, который является ознакомительным пособием, предоставляющим общую базовую информацию о культуре, обучении и языке, но который не является учебником по языку.

Несмотря на отсутствие полноценной главы, посвященной языку, в разных частях буклета упоминаются отдельные его особенности, в основном связанные с коммуникацией, например, отличие форм «Вы» и «ты», общение с использованием имени и отчества, использование полной и краткой формы имени и т. д.

- **Рекомендации (буклет) для российских студентов, отправляющихся на обучение в Израиль**

Буклет включает девять глав. О потенциальных **социокультурных** адаптационных трудностях рассказывается в семи главах.

1. **Немного об Израиле**. В данной главе речь идет в основном о специфике повседневной жизни в стране. Например, о неделе, длящейся с воскресенья по пятницу, вместо привычных понедельника-субботы, об ограничениях во время Шабата, об организации досуга, о финансовой составляющей проживания в стране, о некоторых особенностях поведения израильтян. Так, в целом манера общения в Израиле отличается от привычной российской культуры. Израильтяне общаются и ведут себя более раскрепощенно, открыто, свободно. Они легко знакомятся, просто общаются, свободно выражают свое мнение, щедры на эмоции и жестикуляцию. Границы дозволенных тем, которые можно обсудить, о которых можно спросить даже малознакомого человека, значительно шире, чем принято в российской культуре.

2. **Праздники**. В главе разобраны специфика и правила поведения в период важных государственных, религиозных и светских праздников. Рассказано о следующих праздниках: Рош а-Шана, Пурим, Песах, Мимуна, Йом-Кипур, Йом а-Шоа, Йом а-Ацмаут, Ту бэ-Ав, Ту би-Шват, 9 мая. Разбираются особенности каждого праздника, например, что в Йом-Кипур запрещено передвижение на любом транспорте, кроме велосипедов, нежелательно потребление пищи или питья в людных местах даже для не соблюдающих пост во избежание неуважения к местной культуре, что в «День катастрофы» звучит сирена, на время которой все люди и весь транспорт должны

остановиться, прекратить делать что-либо, включая разговоры по телефону, и замереть, чтобы почтить память погибших и т. д. Также дается общая информация. Например, что почти все религиозные праздники являются официальными выходными в стране, даты праздников имеют «плавающий» характер, поскольку высчитываются отдельно на каждый конкретный год, празднование может длиться несколько суток от начала до исхода и т. д.

3. **Проживание**. В данной главе разобраны особенности аренды жилья в Израиле. Например, то, что в Израиле нет горячего водоснабжения и центрального отопления, что большое количество израильтян проживают в съемном жилье, что квартиры на длительный срок сдаются чаще всего немеблированными, и покупка мебели ложится на плечи квартиросъемщика, что израильтяне не разуваются дома, что снятие квартиры на короткий срок (например, до полугода) называется «саблет», что успешно практикуется сдача жилья нескольким квартиросъемщикам, не являющимся родственниками или даже знакомыми и т. д. Рассказано о некоторых особенностях оформления договора аренды.

4. **Сервис.** В данной главе затрагиваются не столько особенности функционирования банков, почт, поликлиник и других общественных организаций, сколько особенности поведения и взаимодействия с их сотрудниками, объясняемые культурной спецификой страны. Например, в Израиле никто никуда не спешит и не нервничает, вследствие чего можно столкнуться с очередями, с трудностями получения точной информации, с невнимательностью, с тем, что сотрудники организаций с первого же обращения не поспешат решать проблему клиента, что решение вопросов может затянуться на длительный срок, что клиенту придется во многом самостоятельно контролировать продвижение хода дел и т. д.

5. **Передвижение**. В главе описаны особенности функционирования и пользования общественным транспортом, влияние ограничений Шабата на движение общественного транспорта, дана информация о проездных билетах, построении маршрутов, особенностях работы такси и маршруток.

6. **Внешний вид**. В данной главе рассказано об отличительных особенностях и предпочтениях израильтян относительно внешнего вида и о том, как местный менталитет отражается через внешний вид местных жителей. Так, например, в Израиле отсутствует давление моды, стереотипов и мнения окружающих на человека. Если человек выйдет из дома в домашней, неряшливой или мятой одежде, он вряд ли столкнётся с неодобряющими взглядами прохожих, вероятность услышать замечание минимальна. Никого не волнует, насколько чистоплотно, аккуратно, модно, стильно, уместно вы выглядите. В Израиле крайне редко встречается понятие дресс-кода, и зачастую люди, работающие даже в очень востребованных, развитых и высокооплачиваемых сферах, могут приходить на работу в абсолютно повседневной одежде: шлепанцах, шортах, футболках. То же касается и мест обучения: ни административно-педагогический состав, ни тем более студенты не одеваются в университет специально. Элегантность и формальность не являются обязательными требованиями для внешнего вида. Значимое влияние оказывает жаркий климат.

7. **Еда и продукты**. В данной главе рассмотрены вопросы кашрута, повседневных продовольственных покупок, поиска «русских» продуктов в Израиле, разобраны некоторые особенности местной кухни и отдельные ее блюда. Так, например, в редчайших случаях израильтянин, не являющийся выходцем из страны бывшего СССР, знает, что такое творог, кефир, ряженка, сгущенка и т. д., но все это можно найти в израильских и тем более в так называемых «русских» магазинах. На завтрак в Израиле не принято есть кашу, блины, сырники и т. д., найти их в кафе чрезвычайно трудно или практически невозможно. Сметана и сливки обозначаются в иврите одним словом, что поначалу может вызвать затруднения в процессе совершения покупок. Широко распространена культура кофе, при этом чай не популярен среди израильтян и т. д.

Вместе с тем, еда Израиле – это, в некотором смысле, культ. В Израиле любят поесть и знают в этом толк. Выбор заведений очень широк, начиная от

ресторанов высокой и экспериментальной кухни до множества баров, кафе и уличных «забегаловок», специализирующихся либо на приготовлении конкретного блюда, либо на разнообразных видах уличной еды, вроде фалафеля, хумус, сабих, шавермы, бурекас, бабагануш и т. д. В израильской кухне переплетены вкусы и рецепты еврейской и арабской кухонь, что является следствием как совместного проживания еврейского и арабского населения, так и разнообразием стран исхода евреев. Так, еврейская кухня совмещает блюда европейского еврейства, евреев-выходцев из Йемена, Марокко, Ирака, Эфиопии и других стран, арабского населения: джахнун, маджаддара, куббе, мемулаим, дафина, кнафе, малаби, басбуса и прочее. Также в Израиле большое разнообразие традиционных мучных изделий: ханукальные суфганиёт, сфинджи, хала, бурекасы, самбуса, пита с заатром и оливковым маслом, ругелах, кексы с халвой, корицей, шоколадом, сухофруктами и многое другое.

О потенциальных **академических** адаптационных трудностях рассказывается в главе «Образовательный процесс», в которой рассмотрены:

a. **Специфика образовательного процесса в Израиле**, то есть его отличительные особенности, правила и традиции. Так, например, в отличие от России, учебная неделя в Израиле, как и рабочая, длится с воскресенья по пятницу; учебный календарь зависит от государственных и религиозных праздников; студенты во многом самостоятельно выстраивают собственную программу обучения, выбирая курсы; отсутствует практика устных экзаменов; разрешено есть на занятиях, отличается отношение педагогов и студентов к срокам сдачи работ; диплом о получении высшего образования может быть выдан не ранее, чем через год после окончания учебы; написание ВКР не является обязательным, а выбор в пользу ее написания может продлить обучение на год и дольше и т. д.
b. **Специфика взаимодействия с израильскими педагогами**. Израильская система образования отличается само́й атмосферой общения между

учащимся и педагогом. В то время как в основе российского образования в основном лежит академически-профессиональная составляющая как путь формирования высококлассного специалиста, в Израиле явно заметна и личностная составляющая. Таким образом, общение между педагогом и студентом, скорее, похоже на равноправное взаимодействие двух людей, один из которых обладает более глубокими знаниями в определенной области и старается передать эти знания в рамках открытого, дружеского диалога со студентом. Израильские педагоги могут быть не столь педантичны, консервативны, серьёзны, чётки и организованы с точки зрения ведения учебного процесса, как это сложилось в российской академической культуре, но для них важно быть доброжелательными, позитивными, дружелюбными, допускать и признавать наличие у студента собственного мнения и т. д., то есть находить эмоциональный контакт со студентами;

c. **Специфика взаимодействия и особенности поведения местных студентов**. Ранее описанные черты израильского характера и специфика атмосферы местной образовательной среды во многом определяют поведение израильских студентов: они инициативны, активны, общительны, дружелюбны, эмоциональны, оптимистичны, патриотичны, свободно предлагают свои идеи, они уверены в себе и в полезности своих предложений. Они приходят на занятия в удобной одежде, сидят удобным для них образом, свободно пользуются гаджетами, чувствуют себя равноправными участниками процесса обучения наравне с преподавателем, не стесняясь делятся своим мнением и отстаивают его.

В конце главы упомянуты некоторые из существующих в израильских вузах мер поддержки иностранных студентов, куда входят ознакомительные встречи в самом начале пребывания в стране, совместные поездки в кинотеатры, на экскурсии и т. д., психологическая помощь, программа «Buddy system».

Потенциальные **лингво-коммуникативные** трудности перечислены в главе «**Немного об иврите**», в которой говорится о некоторых базовых грамматических отличиях иврита от русского языка, а также об особенностях повседневной коммуникации, а именно:

a) в иврите нет привычной русскоязычному человеку формы обращения на «Вы», нет отчества, а значит, нет и обращения по имени и отчеству. Получается, что независимо от положения, возраста и от степени близости знакомства, все израильтяне говорят друг с другом на «ты»;
b) в иврите нет заглавных букв: ни в начале предложения, ни в именах собственных заглавная буква в иврите не употребляется;
c) написание в иврите справа налево;
d) действуют особые правила при написании гласных букв: в иврите есть гласные буквы, но на письме они не используются. Вместо них могут использоваться так называемые «огласовки» – несколько видов сочетаний точек и тире рядом, под или над согласной буквой;
e) несовпадение рода, а также отсутствие среднего рода: например, терпение, солнце, камень, ветер и т. д. в иврите являются словами женского рода, а крыша, мечта, луна, ручка, еда и т. д. – мужского;
f) отличие разговорного иврита от литературного: разговорный иврит проще, чем литературный, и полон часто употребляемых и разнообразных сленговых слов, которые запоминаются очень быстро после приезда в Израиль, задолго до того, как человек овладевает ивритом, поскольку постоянно употребляются израильтянами в повседневной речи. Например, часто можно услышать «сабаба» (ОК, здорово, пойдёт, всё хорошо), «балаган» (беспорядок, неразбериха), «ахи» (брат мой – как в родственном смысле, так и в качестве обращения к кому-либо), «стам» (просто так, зря) и многие другие. Есть слово-паразит: «кеилу» (как бы). Часто можно услышать знакомое русскоговорящему человеку «ну» с удлинением «у» так, что получается «нуууууууу», которое часто объединяют со словом «ялла», что значит

«ну давай – пора поторопиться, пойдем, начинаем». Само по себе слово «ялла» также можно услышать очень часто.

Также в разговорном иврите много обращений, например, «мотек, нэшама, мами, хаим шели». Все они означают нечто вроде «душа моя, мой дорогой, малыш, жизнь моя». Важно то, что эти слова можно услышать не только от знакомых людей, но и от малознакомых или даже незнакомых, например, на рынке или в магазине от продавца, от таксиста и любого другого человека. Возможно, характерные для Израиля свобода, открытость и легкость общения отображаются таким образом в языке. В свою очередь, размеренный, неспешный образ жизни, о котором уже упоминалось, также нашел свое отражение в часто употребляемых фразах: «эйн бэайя» (нет проблем, без проблем), «леат-леат» (потихоньку, постепенно), «аль тидаги» (не переживай, не волнуйся), «рэга», «шния» (подожди секунду, момент).

2.3. Анализ эффективности модели управления социокультурной адаптацией иностранных студентов

Для анализа эффективности модели управления социокультурной адаптацией было необходимо определить наличие или отсутствие **эффективности** применения рекомендаций-буклетов. Для этого на этапе **формирующего** эксперимента было проведено еще одно анкетирование с целью:

- установить наличие или отсутствие в рекомендациях-буклетах новой информации по каждой из областей знания, входящих в социокультурную, академическую и лингво-коммуникативную компетенции путем определения количества респондентов, которые нашли для себя ранее неизвестную информацию;
- определить объем новой информации, в случае ее наличия.

Для этого студентам из обеих групп, участвовавших в констатирующем эксперименте, для самостоятельного ознакомления случайным образом были высланы разработанные рекомендации-буклеты. Затем было проведено

анонимное анкетирование. Опросник состоял из трех блоков парных вопросов. Первый вопрос в паре являлся закрытым (да/нет) и был нацелен на выявление процента респондентов, получивших или не получивших после прочтения буклета новую информацию. Второй вопрос – на определение процента новой информации, в случае ее наличия.

Рассмотрим первые вопросы.

Первый блок включал вопросы на определение количества респондентов, узнавших или не узнавших после прочтения буклета новую информацию о знаниях, составляющих социокультурную компетенцию. Были заданы следующие вопросы:

после прочтения буклета Вы узнали что-либо новое о:

- *культуре и укладе повседневной жизни в России/Израиле?*
- *праздниках в России/Израиле?*
- *поиске, аренде жилья в России/Израиле и особенностях проживания?*
- *проживании в общежитии вуза в России/Израиле?*
- *специфике сервиса в России/Израиле*
- *пище России/Израиля?*
- *работе транспортной системы в России/Израиле?*
- *климате России/Израиля?*
- *возможностях организации досуга в России/Израиле?*
- *поведении, внешнем виде, особенностях взаимодействия с россиянами/израильтянами?*

Второй блок включал вопросы на определение количества респондентов, узнавших или не узнавших после прочтения буклета новую информацию о знаниях, составляющих академическую компетенцию. Были заданы следующие вопросы:

после прочтения буклета Вы узнали что-либо новое о:

- *специфике учебного процесса в России/Израиле?*
- *поведении и особенностях взаимодействия с педагогами России/Израиля?*

- *поведении и особенностях взаимодействия со студентами России/Израиля?*

Третий блок включал только один вопрос на определение количества респондентов, узнавших или не узнавших после прочтения буклета новую информацию о лингво-коммуникативных знаниях:

- *после прочтения буклета Вы узнали что-либо новое о русском языке/иврите?*

Что касается вторых вопросов для определения объема новой информации, то в каждом блоке в паре с первым вопросом шел следующий вопрос:

- *если Вы узнали что-либо новое, то какой объем предоставленной в буклете информации по вышеуказанной теме стал новым для Вас?*

Респондентам было необходимо выбрать свой вариант из предложенных вариантов ответа: меньше 20%, 20-40%, около 50%, 60-80%, 80-100%.

Также для определения общего объема новой информации респондентам был задан вопрос:

- *какой объем из всей предоставленной в буклете информации стал новым для Вас?*

Количество участников формирующего этапа эксперимента составило 38 студентов в каждой из групп. Поскольку все участники уже имели опыт проживания и обучения за рубежом на момент проведения опроса, то мы попросили их отвечать, исходя из тех знаний и представлений, которые были у них до отъезда за границу.

После получения результатов двух этапов эксперимента был рассчитан **диапазон эффективности** применения буклета по каждой из областей знания. Для оценки эффективности были вычислены максимальные и минимальные ее *пороги*. Для оценки максимального значения полагалось, что процент узнавших новую информацию студентов в первую очередь относится к группе студентов, имевших проблемы в каждой из областей, и,

наоборот, оценка минимального значения проводилась с тем предположением, что новую информацию почерпнули в основном (или полностью) студенты, уже имевшие некоторые знания.

В качестве примера возьмем результаты из Таблицы 3:
47% иностранных студентов в России имели проблемы с проживанием в общежитии, 43% из них узнали новую информацию после прочтения буклета. В случае максимальной эффективности все 43% процента входят в группу столкнувшихся с проблемами студентов, и тогда эффективность составляет (43/47)*100%=91% Для оценки минимальной эффективности для данного случая полагаем, что 43% процента полностью относятся к группе студентов, не имевших проблем в данном вопросе (их общее количество составляет 100%-43%=57%). Следовательно, эффективность в данном случае нулевая.

Рассмотрим другой пример на основе результата из Таблицы 4:
61% студентов столкнулись с новшествами в области пищи. После прочтения буклета новую информацию узнали 94%. Оценим максимальную эффективность: т.к. 94>61, то в этом случае все студенты из группы студентов, столкнувшихся с новизной, узнали новую информацию, поэтому максимальная эффективность составляет 100%. В случае с минимальной эффективностью 100%-61%=39% студентов не столкнулись с новизной в области пищи. В силу предположения того, что все они узнали новую информацию, в группе студентов, столкнувшихся с новизной, буклет оказался полезным для 94%-39%=55%. Минимальная эффективность равна (55/61)*100%=90%.

Полученные результаты можно отнести к трем категориям:

1. Для случаев, попадающих в диапазон эффективности 0-100%, – **явная закономерность не выявлена**. То есть в случае результатов, попадающих в диапазон от 0 до 100% вероятность эффективности или неэффективности применения буклета, может оказаться любой в диапазоне от 0 до 100%.

2. Для случаев с эффективностью > (70-100%) – **с вероятностью не менее 70% можно утверждать об эффективности буклета**. То есть в случае результатов, попадающих в диапазон от 70 до 100%, мы можем говорить, что вероятность эффективности от применения буклета в той или иной области знания составляет как минимум 70%.
3. Для случаев с эффективностью < (0-12%) – **с вероятностью не менее 88% (100-12) можно утверждать об отсутствии эффективности буклета**. То есть, в случае результатов, попадающих в диапазон от 0 до 12% мы можем говорить, что вероятность неэффективности от применения буклета в той или иной области знания составляет как минимум 88%.

Рассмотрим полученные результаты. Начнем с общего объема новой информации из всей представленной в буклете (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Общий объем новой информации в буклете

(иностранные студенты в России)

Меньше 20%	20-40%	Около 50%	60-80%	80-100%
0	24 %	46 %	30 %	0

Таблица 2

Общий объем новой информации в буклете

(российские студенты в Израиле)

Меньше 20%	20-40%	Около 50%	60-80%	80-100%
0	24 %	47 %	29 %	0

По результатам мы видим, что в обеих группах отсутствовали респонденты, для которых вовсе/почти не было новой информации (меньше 20%), либо вся/почти вся информация оказалась новой (80-100%). В основном, около половины материала из всего представленного в буклетах стало новым для большинства студентов в обеих группах.

- **Социокультурная компетенция иностранных студентов в России**

В Таблице 3 собраны следующие данные:

- *результаты констатирующего этапа эксперимента*: столбец «были трудности», в котором указан процент иностранных студентов, испытывавших трудности, связанные с той или иной сферой социокультурной компетенции во время пребывания в России. Важно отметить, что процент испытывавших трудности в области сервиса был высчитан путем получения среднего арифметического по причине того, что в отличие от остальных сфер, в данном случае анкета включала не один, а три вопроса: трудности при обращении в банк (18% испытывали трудности), поликлинику (13% испытывали трудности) и на почту (6% испытывали трудности). Таким образом, получаем, что в среднем 12% опрошенных столкнулись с проблемами в области сервиса;
- *результаты формирующего этапа эксперимента*: столбец «узнали новую информацию после прочтения буклета», в котором указан процент респондентов, получивших новую информацию по каждой из областей социокультурной компетенции;
- *диапазон эффективности применения буклета* в каждой из областей.

Во всех последующих идентичных таблицах будут представлены те же виды данных, что и в Таблице 3, в соответствии с обсуждаемой компетенцией.

Таблица 3

Социокультурная компетенция (эффективность)

Социокультурная компетенция (Россия)			
Сфера знания	*Были трудности*	*Узнали новую информацию после прочтения буклета*	*Эффектив-ность*
Проживание в общежитии	47 %	43 %	0-91%
Аренда жилья	18 %	59 %	0-100%

Социокультурная компетенция (Россия)			
Сфера знания	*Были трудности*	*Узнали новую информацию после прочтения буклета*	*Эффектив-ность*
Сервис	12 %	32 %	0-100 %
Передвижение	18 %	81 %	0-100 %
Климат	47 %	56 %	6-100 %
Досуг	24 %	100 %	100 %

Из Таблицы 3 видно, что почти у половины респондентов были **трудности** в вопросах, связанных с проживанием в общежитии и климатом. Четверть студентов испытывали трудности с организацией досуга. Наименьшее количество проблем возникло в области аренды жилья, передвижения и сервиса. Вместе с этим, наибольшее количество студентов узнало новую информацию из буклета о сферах досуга и передвижения; больше половины студентов – об аренде жилья и климате. В случае темы досуга буклет показал 100% эффективности, то есть в рамках заявленной категоризации результатов можно с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности рекомендаций, представленных в буклете в данной области знаний. В остальных случаях явная закономерность эффективности не выявлена.

Что касается социокультурной **новизны**, то из Таблицы 4 видно, что более половины студентов сталкивались с новшествами в сфере питания, и около половины – при взаимодействии с местным населением. После прочтения буклета в обоих случаях около 90% респондентов узнали новую информацию, и в обоих случаях можно с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности рекомендаций, представленных в буклете.

Таблица 4

Социокультурная компетенция (эффективность)

Социокультурная компетенция (Россия)			
Сфера знания	*Была новизна*	*Узнали новую информацию после прочтения буклета*	*Эффектив-ность*
Пища	61 %	94 %	90-100%
Взаимодействие с местным населением	48 %	86 %	71-100 %

Далее рассмотрим, какой именно **объем** информации по каждой из областей социокультурного знания стал новым для респондентов после прочтения рекомендаций, представленных в буклете. Данный параметр позволяет нам оценить **качество** новизны информации. Так, например, ранее в Таблице 3 мы выявили, что наибольшее количество респондентов получило новые знания на тему досуга и передвижения. При этом в Таблице 5 мы видим, что если в вопросах досуга 60-80% информации оказалось новым для большинства респондентов, то в вопросах передвижения новой оказалось только 20-40% информации. В вопросах пищи и взаимодействия с местным населением большинство студентов узнало около 50% новой информации. В таблицу не включены данные по вопросу проживания в общежитии, поскольку процент респондентов, узнавших новую информацию после прочтения буклета, ниже процента испытывавших трудности в данной сфере.

Таблица 5

Социокультурная компетенция (объем новой информации)

Социокультурная компетенция (Россия)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Аренда жилья	5 %	37 %	13 %	0	0
Сервис	21 %	8 %	3 %	0	0
Передвижение	3 %	42 %	32 %	0	0

Социокультурная компетенция (Россия)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Климат	18 %	32 %	3 %	0	0
Досуг	0	3 %	29 %	39 %	21 %
Пища	0	21 %	32 %	29 %	8 %
Взаимодействие с местным населением	0	26 %	45 %	8 %	0

Ограничение. Ранее говорилось, что к социокультурной компетенции мы также относим знание культурной специфики страны, и участникам опроса был задан ряд вопросов, касающихся знания местных праздников, традиций, уклада повседневной жизни и т. д. Однако мы считаем невозможным высчитать процент данного знания в рамках работы по той причине, что культура – явление намного более обширное, чем несколько заданных в анкете вопросов. По этой причине мы остановимся на результатах, представленных на Рисунке 5, где указано процентное распределение знавших о конкретных особенностях местной культуры, упомянутых в вопросах анкеты.

Вместе с этим на формирующем этапе эксперимента были заданы вопросы, узнали ли студенты что-то новое о культуре и укладе повседневной жизни в России, и какой объем информации в таком случае стал новым для них. Результаты показали, что новые знания о культурной специфике России после прочтения буклета получил 81% респондентов. Для большинства из них процент новизны информации составил около 50% (Таблица 6).

Таблица 6

Социокультурная компетенция

(знание социокультурной специфики России)

Социокультурная компетенция (Россия)					
Узнали новую информацию после прочтения буклета	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
81 %	0	26 %	37 %	11 %	0

Несколько респондентов также отметили, что, по их мнению, степень знания культурной специфики России может зависеть от того, является ли человек выходцем из стран бывшего СССР, что не гарантирует, но может предполагать лучшее знание российской культуры по сравнению с представителями стран, не входивших в состав СССР.

- **Академическая компетенция иностранных студентов в России**

Из Таблицы 7 видно, что меньше половины студентов испытывали трудности при взаимодействии как с педагогами, так и с местными студентами. При этом затруднения чаще возникали при взаимодействии с педагогами. Больше половины респондентов узнали новую информацию после прочтения рекомендаций, содержащихся в буклете, однако в обоих случаях явная закономерность в эффективности применения буклета не выявлена.

Таблица 7

Академическая компетенция (эффективность)

Академическая компетенция (Россия)			
Сфера знания	**Были трудности**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
Поведение и взаимодействие с местными педагогами	40 %	62 %	5-100 %

Академическая компетенция (Россия)			
Сфера знания	**Были трудности**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
Поведение и взаимодействие с местными студентами	35 %	59 %	0-100 %

Теперь рассмотрим, какой именно объем информации по каждой из областей, входящих в академическую компетенцию, стал новым для респондентов после прочтения рекомендаций, содержащихся в буклете. Из Таблицы 8 мы видим, что в обоих случаях 20-40% из представленной в буклете информации не было известно большинству иностранных студентов.

Таблица 8

Академическая компетенция (объем новой информации)

Академическая компетенция (Россия)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Поведение и взаимодействие с местными педагогами	8 %	37 %	8 %	5 %	0
Поведение и взаимодействие с местными студентами	8 %	37 %	11 %	0	0

Ограничение: как и в случае с социокультурной компетенцией, к составляющим академической компетенции мы отнесли знание специфики образовательного процесса в России, однако, как и в случае с социокультурной компетенцией и по той же причине, мы считаем невозможным вычислить процент знаний в данной области. Поэтому мы остановимся на результатах, представленных на Рисунке 6, где указано процентное распределение знавших о конкретных особенностях местной академической культуры, упомянутых в вопросах анкеты.

При этом на формирующем этапе эксперимента были заданы вопросы, узнали ли студенты что-то новое о специфике учебного процесса в России, и какой объем информации в таком случае стал новым для них. Результаты указаны в Таблице 9, и из результатов видно, что 100% респондентов узнали что-то новое о специфике учебного процесса в России после прочтения буклета. Объем новых знаний также высок и составляет 60-80% информации почти для половины респондентов.

Таблица 9

Академическая компетенция

(знание специфики учебного процесса)

Академическая компетенция (Россия)					
Узнали новую информацию после прочтения буклета	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
100 %	0	5 %	32 %	45 %	11 %

- **Лингво-коммуникативая компетенция иностранных студентов в России**

Поскольку на констатирующем этапе эксперимента у нас не было вопроса «Испытывали ли Вы языковые трудности?», то для определения процента респондентов, испытывавших трудности с языком, мы взяли три вопроса из анкеты констатирующего этапа эксперимента и посчитали среднее арифметическое по результатам ответов на них. Были взяты результаты следующих вопросов:

- *Вам было легко понимать лекции на русском языке?* (27% испытывали трудности);
- *Вам было легко участвовать в семинарах на русском языке?* (31% испытывали трудности);
- *Вам было легко сдавать экзамены на русском языке?* (30% испытывали трудности).

Среднее арифметическое полученных результатов равняется 29%. То есть трудности с русским языком во время обучения испытывало в среднем 29% иностранных студентов. Одновременно с этим только 3% нашли новую информацию в буклете. Следовательно, в соответствии с обозначенными диапазонами эффективности с вероятностью не менее 88% можно утверждать об отсутствии эффективности буклета в области лингво-коммуникативной компетенции (Таблица 10). Данный результат, на наш взгляд, можно объяснить отсутствием в буклете отдельной главы, посвященной русскому языку, причины отсутствия которой разбирались в предыдущем параграфе. Что касается объема новой информации, то мы не будем приводить отдельную таблицу, поскольку всего 1 человек (3 %) из 38 опрошенных узнал новую информацию. При этом объем новой информации составил менее 20% для данного респондента.

Таблица 10

Лингво-коммуникативная компетенция (эффективность)

Лингво-коммуникативная компетенция (русский язык)			
Сфера знания	**Были трудности**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
Были проблемы с пониманием лекций, участием в семинарах и сдаче экзаменов на русском языке	29 %	3 %	0-10%

Теперь перейдем к рассмотрению результатов группы российских студентов в Израиле.

- **Социокультурная компетенция российских студентов в Израиле**

Из Таблицы 11 видно, что наибольшее количество социокультурных **трудностей** у российских студентов в Израиле возникало в области аренды жилья. От 29% до 43% респондентов испытывали трудности в вопросах

климата, передвижения, организации досуга и израильского сервиса. Наименьшее количество проблем возникало с проживанием в общежитии.

Что касается ранее неизвестной информации из буклета, все студенты узнали новую информацию о сферах аренды жилья и сервиса в Израиле; большинство студентов – о передвижении, немного меньше половины – об организации досуга. В сфере климата процент узнавших новую информацию минимален и в 8 раз меньше процента респондентов, испытывавших трудности в данной сфере. В области проживания в общежитии процент узнавших новую информацию равен нулю.

В случае вопросов аренды жилья и сервиса буклет показал 100% эффективности, что в рамках заявленной категоризации результатов позволяет нам с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности буклета в данных областях знаний. В вопросах организации досуга и передвижения явная закономерность эффективности не выявлена. И, наконец, в случае климата с вероятностью не менее 88% можно утверждать об отсутствии эффективности буклета, а в случае проживания в общежитии – о полном отсутствии эффективности.

Что касается социокультурной **новизны**, то из Таблицы 12 видно, что более 90% студентов сталкивались с новшествами в сфере питания и взаимодействия с местным населением. После прочтения буклета в сфере питания 97% респондентов узнали новую информацию, а эффективность применения буклета в данном вопросе составила от 97% до 100%. Количество новой информации по вопросам взаимодействия с местным населением составило 87%, а эффективность от использования буклета – от 86% до 100%. Таким образом, в обоих случаях можно с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности применения буклета в вопросах питания и взаимодействия с местными населением.

Таблица 11

Социокультурная компетенция (эффективность)

Социокультурная компетенция (Израиль)			
Сфера знания	**Были трудности**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
Проживание в общежитии	14 %	0	0 %
Аренда жилья	68 %	100 %	100 %
Сервис	36 %	100 %	100 %
Передвижение	39 %	79 %	46-100%
Климат	43 %	5 %	0-12%
Досуг	29 %	42 %	0-100%

Таблица 12

Социокультурная компетенция (эффективность)

Социокультурная компетенция (Израиль)			
Сфера знания	**Была новизна**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффектив-ность**
Пища	91 %	97 %	97-100 %
Взаимодействие с местным населением	93 %	87 %	86-100%

Теперь обратимся к объему новой информации в буклете из области социокультурной компетенции. Ранее в Таблицах 11 и 12 мы определили, что наибольшее количество новой информации в буклете касалось вопросов аренды жилья, сервиса, питания и взаимодействия с местным населением в Израиле. Из данных Таблицы 13 мы видим, что и степень новизны информации в вопросах аренды жилья и питания является наивысшей для

большинства респондентов, а именно – от 80 до 100% почти для половины студентов в случае аренды жилья и немного больше четверти в случае питания. Одновременно в области сервиса и взаимодействия с местным населением количество новой информации составляет 20-40% для большинства респондентов. В таблицу не включены данные по вопросам проживания в общежитии и климата, поскольку процент респондентов, узнавших новую информацию после прочтения буклета, в первом случае отсутствует, а во втором ниже процента испытывавших трудности в данной сфере (Таблица 11).

Таблица 13

Социокультурная компетенция (объем новой информации)

Социокультурная компетенция (Израиль)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Аренда жилья	0	0	13 %	34 %	45 %
Сервис	5 %	42 %	34 %	11 %	0
Передвижение	21 %	29 %	21 %	3 %	0
Пища	8 %	18 %	21 %	18 %	27 %
Досуг	34 %	5 %	0	0	0
Взаимодействие с местным населением	0	29 %	16 %	26 %	8 %

Теперь обратимся к культурной специфике страны, и поскольку в рамках данной работы мы считаем невозможным вычислить процент данного знания, остановимся на результатах процентного распределения знавших о конкретных особенностях израильской культуры, упомянутых в вопросах анкеты, указанных на Рисунке 17.

Вместе с этим, результаты формирующего этапа эксперимента показали, что новые знания о культурной специфике Израиля после прочтения буклета получил 71% респондентов, для большинства из которых процент новизны информации составил от 20 до 40% (Таблица 14).

Таблица 14

Социокультурная компетенция

(знание социокультурной специфики Израиля)

Социокультурная компетенция (Израиль)					
Узнали новую информацию после прочтения буклета	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
71 %	5 %	29 %	26 %	5 %	0

Несколько респондентов также отметили, что, по их мнению, знание культурной специфики Израиля может зависеть от того, является ли человек евреем или нет, и насколько он/она идентифицирует себя с данной культурой и религией, насколько чтит и соблюдает традиции. В случае высокой степени самоидентификации с еврейским народом, человек будет хорошо знать культурную специфику, независимо от географического местонахождения, в то время как нееврей или еврей, не соблюдающий традиции, может не знать многого из предоставленной в буклете информации.

Еще один из респондентов отметил, что не был в Израиле до обучения, не имеет отношения к еврейскому народу, и отъезд был больше мотивирован личным эмоциональным порывом узнать, как живут на Востоке, нежели сознательными причинами. Вследствие полного отсутствия опыта, б***о***льшая часть информации из буклета стала новой для данного респондента, в то время как наличие какого-либо опыта, в том числе туристического, уже может повлиять на уровень знаний в области культурной специфики страны.

- **Академическая компетенция российских студентов в Израиле**

Из результатов Таблицы 15 видно, что менее половины российских студентов сталкивались с трудностями взаимодействия с израильскими педагогами и студентами. Как и в случае иностранных студентов в России, чаще трудности возникали в коммуникации с преподавателями. Вместе с этим после прочтения буклета 100% респондентов получили новую

информацию об особенностях взаимодействия с израильскими педагогами. Такой же процент составляет эффективность применения буклета в данном вопросе. Процент узнавших новую информацию о взаимодействии с местными студентами также близок к максимальному и составляет 97%, а эффективность применения буклета – от 91 до 100%. Следовательно, в обоих случаях можно с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности применения рекомендаций, содержащихся в буклете, по вопросам взаимодействия с местными педагогами и студентами.

Таблица 15

Академическая компетенция (эффективность)

Академическая компетенция (Израиль)			
Сфера знания	**Были трудности**	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
Поведение и взаимодействие с местными педагогами	42 %	100 %	100 %
Поведение и взаимодействие с местными студентами	33 %	97 %	91-100 %

В Таблице 16 представлены результаты по объему новой информации относительно взаимодействия с местными педагогами и студентами, которые продолжают намеченную тенденцию в том смысле, что процент информации о поведении и взаимодействии с местными педагогами равен 60-80% для большинства респондентов и немного превышает процент новой информации относительно поведения и взаимодействия с местными студентами, который составляет около 50% для большей части российских студентов.

Таблица 16

Академическая компетенция (объем новой информации)

Академическая компетенция (Израиль)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Поведение и взаимодействие с местными педагогами	0	11 %	26 %	37 %	18 %
Поведение и взаимодействие с местными студентами	0	26 %	32 %	24 %	8 %

По причине невозможности расчета процента знания в области специфики образовательного процесса в Израиле, мы остановимся на результатах, представленных на Рисунке 18, где указано процентное распределение знавших об особенностях местной академической культуры, упомянутых в вопросах анкеты.

Результаты формирующего этапа эксперимента (Таблица 17) показали, что 100% респондентов нашли в буклете ранее неизвестную им информацию о специфике учебного процесса в Израиле. Что касается количества новой информации, то равное количество студентов указало 60-80 и 80-100%, что говорит о том, что не только объем новой информации оказался высоким, но и качество новизны.

Таблица 17

Академическая компетенция

(знание специфики учебного процесса)

Академическая компетенция (Израиль)					
Узнали новую информацию после прочтения буклета	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
100 %	0	0	18 %	37 %	37 %

- **Лингво-коммуникативная компетенция российских студентов в Израиле**

Как и в случае с русским языком, для определения процента респондентов, испытывавших трудности с ивритом, были взяты результаты вопросов о наличии или отсутствии трудностей в понимании лекций, участии в семинарах и прохождении экзаменов на русском языке из анкеты констатирующего этапа эксперимента, и выведено среднее арифметическое по результатам ответов на них.

Среднее арифметическое полученных результатов равно 41%. Таким образом, трудности с использованием иврита во время обучения испытывал в среднем 41% российских студентов. Одновременно с этим, 92% нашли в буклете новую информацию о языке. Диапазон эффективности в результате применения буклета в данном случае составил от 80 до 100%, что позволяет нам с вероятностью не менее 70% утверждать об эффективности применения буклета в области лингво-коммуникативной компетенции (Таблица 18).

Таблица 18

Лингво-коммуникативная компетенция (эффективность)

Лингво-коммуникативная компетенция (иврит)		
Были трудности с пониманием лекций, участием в семинарах и сдачей экзаменов на иврите	**Узнали новую информацию после прочтения буклета**	**Эффективность**
41 %	92 %	80-100 %

В Таблице 19 показано, что большинство российских студентов назвали новой 60-80% данной в буклете информации об иврите. При этом несколько респондентов, присвоивших высокий процент количеству новой информации, отметили в комментариях, что до приезда в Израиль они совсем не владели ивритом, и если и знали что-то, то только то, что написание в иврите справа налево. При этом сейчас, когда они владеют ивритом на

хорошем уровне, им было трудно оценивать процент новизны информации из-за понимания того, что информация, данная в буклете, является базовой.

Ещё один респондент, указавший на полное отсутствие новизны, отметил, что владел ивритом до репатриации и обучения, вследствие чего новой информации о языке, даже если судить с момента, предшествующего репатриации, в буклете не нашел.

Таблица 19

Лингво-коммуникативная компетенция (объем новой информации)

Лингво-коммуникативная компетенция (Израиль)					
Сфера знания	**Меньше 20%**	**20-40%**	**Около 50%**	**60-80%**	**80-100%**
Иврит	0	5 %	16 %	39 %	24 %

Выводы по Главе 2

1. В результате опроса, проведенного на этапе констатирующего эксперимента, был собран большой объем информации о конкретных, реальных, практических социокультурных, академических и лингво-коммуникативных адаптационных трудностях иностранных студентов с точки зрения опыта самих студентов, что позволило устранить часто возникающее противоречие между тем, как представляют себе адаптационные проблемы иностранцев сотрудники вузов и тем, с какими проблемами на самом деле сталкиваются иностранные студенты.

2. Несмотря на этнокультурные отличия респондентов и выявленное разнообразие адаптационных трудностей, результаты констатирующего этапа эксперимента также выявили не абсолютные, но заметные сходства и единодушие студентов в отношении некоторых вопросов. Например, во многом схожи мотивы, побудившие студентов выбрать обучение за рубежом, испытываемые ими лингво-коммуникативные трудности; схожи аргументы в

пользу получения образования на Родине, во многом совпадает образ российского педагога.

3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что из упомянутых в исследовании областей, относящихся к социокультурной, академической и лингво-коммуникативной компетенциям, не было таких, в которых вообще не возникало проблем ни у кого из иностранных студентов. Трудности и неизвестность были во всех сферах и у представителей обеих групп, но с разницей в степени их распространенности среди студентов.

4. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что наибольшее количество адаптационных трудностей и новшеств у большинства (40-65%) иностранных студентов в России возникало в сферах проживания в общежитии, местного климата, взаимодействия с местным населением и с местными педагогами, а также в вопросах питания. Наименьшее количество иностранных студентов в России (0-20%) сталкивалось с трудностями в областях аренды жилья, передвижения и местного сервиса. Наибольшее количество российских студентов в Израиле (40-70%) сталкивалось с трудностями и новшествами в сферах аренды жилья, климата, питания, взаимодействия с местным населением и с местными педагогами, а также лингво-коммуникативными трудностями. Наименьшее количество проблем (0-20%) возникало в вопросах, связанных с проживанием в общежитии.

5. Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволил разработать рекомендации в форме буклетов для иностранных студентов, планирующих обучение в России и российских студентов, планирующих обучение в Израиле, которые предлагается использовать в качестве одного из возможных ресурсов для выполнения задач, стоящих перед участниками-исполнителями социального заказа на осуществление управления адаптацией иностранных студентов с целью создания академической среды, способствующей достижению студентами успешной адаптации в максимально комфортных условиях.

6. Формирующий этап эксперимента и математический анализ эффективности показали частичную вероятность эффективности применения рекомендаций (буклетов) в зависимости от конкретной области, в которой могут возникнуть адаптационные трудности. Наибольшая вероятность эффективности среди иностранных студентов в России была выявлена в сфере взаимодействия с местным населением и в сфере питания; среди российских студентов в Израиле – в областях аренды жилья, израильского сервиса, питания, поведения и взаимодействия с местным населением, местными педагогами и студентами, а также в области иврита. Наименьшая вероятность эффективности среди иностранных студентов в России была выявлена в сфере русского языка, среди российских студентов в Израиле – в сфере климата. В остальных областях применение рекомендаций (буклета) не выявило явных закономерностей в вероятности эффективности.

7. Полученные в ходе исследования результаты указывают на то, что вероятность эффективности от применения рекомендаций (буклета), разработанных для российских студентов в Израиле, оказалась выше вероятности эффективности от применения рекомендаций (буклета), разработанных для иностранных студентов в России, с точки зрения соотношения количества областей, в которых есть риск возникновения адаптационных трудностей и в которых была установлена высокая вероятность эффективности применения буклета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-исследовательской литературы по теме адаптации иностранных студентов позволил выявить несоответствия между стремлением вузов привлекать иностранных студентов с целью увеличения академической мобильности и готовностью обеспечить организационно-педагогические условия, способствующие безболезненной адаптации студентов, а также между готовностью студентов жить и обучаться за рубежом в условиях иной культуры и необходимостью подготовки студентов к проживанию и обучению в новых социокультурных и географических условиях.

Прибывая в новую страну, студенты регулярно сталкиваются с неизвестным в повседневной жизни, в процессе обучения и взаимодействия с местным населением. Также часто иностранные студенты не владеют языком страны обучения. Все это приводит к трудностям в адаптации. Проведенное исследование позволило собрать большой массив потенциальных социокультурных, академических и лингво-коммуникативных адаптационных трудностей с точки зрения студентов, выявить их специфику и систематизировать. В результате

к социокультурным трудностям были отнесены области, связанные со знанием культурной специфики страны, специфики поиска жилья и проживания, пользования сервисным обслуживанием, передвижения, питания, климата, организации досуга и взаимодействия с местным населением;

к академическим трудностям было отнесено знание специфики учебного процесса и взаимодействия с местными педагогами и студентами;

к лингво-коммуникативным трудностям - овладение языком страны и спецификой коммуникации в условиях повседневной жизни.

Обозначенные области определили содержание компетенций, необходимых для формирования межкультурной адаптационной компетентности

На основе полученных в ходе исследования данных были разработаны и опубликованы практические рекомендации для студентов, оформленные в виде двух буклетов, где первый предназначен для иностранных студентов, планирующих обучение в России, а второй – для российских студентов, уезжающих на обучение в Израиль. В буклетах дана информация по каждой из областей знания, входящих в социокультурную, академическую и лингво-коммуникативную компетенции. Предполагается, что самостоятельное ознакомление студентов с информацией в буклете до приезда или применение его профессорско-преподавательским составом и административными сотрудниками вуза на начальном этапе пребывания студентов в стране, позволит сформировать компетенции и таким образом способствовать формированию межкультурной адаптационной компетентности.

Помимо сформированности компетенций, для формирования межкультурной адаптационной компетентности необходим учет организационно-педагогических условий, что подразумевает выполнение участниками процесса социокультурной адаптации поставленных задач с учетом специфики образовательной среды вуза и индивидуально-личностных факторов адаптантов и использованием образовательных ресурсов и выполнения задач, стоящих перед администрацией, ППС и студентами.

Разработанная с учетом организационно-педагогических условий и компетенций, необходимых для формирования межкультурной адаптационной компетентности, модель управления социокультурной адаптацией студентов включает следующие взаимообусловленные блоки: установочно-целевой, методологический, организационно-технологический и ресурсный, результативный. Модель наглядно демонстрирует структуру и этапы управления социокультурной адаптацией иностранных студентов.

Формирующий этап эксперимента показал, что студенты нашли новую информацию по каждой из областей социокультурных, академических и лингво-коммуникативных знаний в рекомендациях-буклетах, а применение методов математической статистики подтвердило эффективность их применения.

В ходе исследования, выдвинутая гипотеза была подтверждена, заявленная цель – достигнута, поставленные задачи – решены.

Диссертация не претендует на всеобъемлющее рассмотрение проблемы управления социокультурной адаптацией иностранных студентов. В качестве направления дальнейших исследований планируется рассмотреть специфику управления адаптацией студентов из стран постсоветского пространства, где в обществе отчасти сохранены признаки советской культуры и русский язык.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аргунова В. Н., Лондаджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2008. №4. С. 7-12.
2. Арендачук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. №10 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnaya-gotovnost-lichnosti-k-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti-sistemno-diahronicheskiy-podhod (дата обращения: 26.10.2022).
3. Аркадьева Т. Г., Владимирова С. С., Федотова Н. С. Направления организации учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. 2012. №5 (94). С. 116-129.
4. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 111-121.
5. Вильтовская А. А., Махнач Ю. И. Формирование лингвострановедческой компетенции как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы II международной науч.-метод. конф., Минск, 17 мая 2018 г. / под. ред. А.Р. Аветисова. – Минск, 2018. – С. 38–43.
6. Воевода Е. В., Мутаф Г. Н. Роль социокультурных факторов в обучении студентов миноритарному языку // Высшее образование в России. 2020. №3. С. 127-135.
7. Воевода Е. В., Соколова Е. В. Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по

материалам экспериментального исследования) // Вестник Вятского государственного университета. 2021. №3 (141). С. 41-48.

8. Воевода Е. В. Межкультурная коммуникация в университете // в сборнике: Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения, сборник научных статей: в 2 частях. МГИМО. 2017. С. 128-137.
9. Воевода Е. В. Интернационализация университетского образования: проблемы англоязычного обучения // Человеческий капитал. 2017. № 11 (107). С. 36-40.
10. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. - 296 с.
11. Галущинская Ю. О. К проблеме формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации в системе высшего образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. №3 (31). С. 20-23.
12. Герюгова А. К. О готовности будущего учителя к педагогическому общению в поликультурной образовательной среде // Вестник ГУУ. 2012. №8. С. 226-229.
13. Горшков Е. А., Атрощенко С. А., Первушкина Е. А. Особенности организации обучения иностранных студентов в смешанных группах // МНКО. 2019. № 2 (75). С. 163-165. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-smeshannyh-gruppah (дата обращения: 12.05.2022).
14. Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 3 (20). С. 9-17.
15. Гриценко В. В., Хухлаев О. Е., Зинурова Р. И., Константинов В. В., Кулеш Е. В., Малышев И. В., Новикова И. А., Черная А. В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 102—112.

16. Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде. Монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. - 257 с.
17. Дрожжина Д. С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. Universitas. Т. 1, №3. С. 33-47.
18. Елбаев Ю. А., Киящук Т. В., Киящук А. А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. 2010. №7. С. 129-136.
19. Елгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. С. 162-166.
20. Жданова С.Ю., Федотова В.А. Копинг-стратегии как механизмы адаптации иностранных студентов к условиям российской образовательной среды // Вестник Московского университета. 2018. Серия 14. №4. С. 89-105.
21. Жукоцкая А. В., Чёрненькая С. В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба и единство // Вестник МГПУ. 2017. № 3 (23). С. 64-71.
22. Забродина, Л. А., Забродина О. В. Копинг-стратегии у студентов с разным уровнем самооценки в период адаптации к вузу // Инклюзия для всех 2020: Социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве: сб. материалов Междунар. модул. науч.-практ. конф.; под ред. М. Н. Акимовой, О. В. Вороновой. - 2020. - С. 56-58.
23. Заякина Р. А. Анализ адаптивных стратегий студентов: нормативно-интерпретативный подход // Идеи и идеалы. 2012. №2. С. 58-63.
24. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27-40.
25. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.

26. Золочевская Е. Ю., Скидан А. В., Мельниченко А. М. Особенности привлечения иностранных студентов в российские вузы: региональный аспект // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки . 2019. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-privlecheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskie-vuzy-regionalnyy-aspekt (дата обращения: 05.08.2021).
27. Иванова Г. П., Логвинова О. К. Формирование поликультурной компетентности будущего учителя: современные тенденции и проблемы // Акмеология. 2016. №4 (60). С. 219-224.
28. Иванова Г. П., Логвинова О. К., Ширкова Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 60-69.
29. Иванчин С. А., Константинов В. В. Особенности адаптационной готовности к учебной деятельности иностранных студентов в условиях вузовского образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №4. (84). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsionnoy-gotovnosti-k-uchebnoy-deyatelnosti-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-vuzovskogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.07.2022).
30. Иванюк Ю. Е. Социокультурная адаптация иностранных студентов: пособие / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. - Брест: БрГУ, 2019. - 71 с.
31. Кадочникова Г. А. Социокультурный подход в педагогике // В сборнике: Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Материалы XI Международной конференции. В 5 частях. 2008. Ч. 3. С. 47-50. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/55909/1/klovsm_2008_03_16.pdf (дата обращения: 04. 05. 2022).
32. Катаева О. В. Проблемные вопросы адаптации и интеграции иностранных граждан в российское общество и некоторые пути их решения // Вестник ВГУ. Серия: Право. 2022. №1 (48). С. 108-128.

33. Корякина А. А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве // АНИ: педагогика и психология. 2019. №1 (26). С. 179-182.

34. Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. 2014. № 18.1 (77.1). С. 49-51. URL: https://moluch.ru/archive/77/13245/ (дата обращения: 04.05.2022).

35. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8. С. 284-288.

36. Кутбиддинова Р. А., Еромасова А. А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования // Вестник Томского гос. университета. 2009. №326. С. 174-179.

37. Куц А. В., Дашкина А. А. Особенности социализации иностранных студентов в поликультурной среде вуза // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. 2021. № 4 (82). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11465 (дата обращения: 07.04.2021).

38. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация. Сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 109-112. URL:https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2011_11_36.pdf (дата обращения: 25.07.2021).

39. Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46-56.

40. Максимчук Е. Д. Социально-психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник ТГПУ. 2015. 11 (164). С. 87-92.
41. Мариненко О. П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 124-133.
42. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.
43. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 52. С. 70-82.
44. Микова И. М. Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. 2011. Т. 4, № 3-4 (15-16). С. 66-70.
45. Михайлова О. Б., Косталес А. И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29-33.
46. Муха В. Н., Тучина О. Р. Межкультурная компетентность как фактор преодоления этноцентризма в условиях современной образовательной среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-kak-faktor-preodoleniya-etnotsentrizma-v-usloviyah-sovremennoy-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 20.10.2021).
47. Муха В. Н., Можаева Е. Ю., Лысенко А. И. Особенности первичной адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере КубГТУ) // ИСОМ. 2018. №2-2. С. 120-126.
48. Никонова Э. И. Конформное поведение в студенческой группе как стратегия выбора личностной позиции // Вестник экономики, права и социологии. 2017. №3. С. 151-154.

49. Овсянникова И. Г., Терещенко Т. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. 2018. № 3 (126). С. 41-46.
50. Орлова Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия //Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2, № 1 (2). С. 160-175.
51. Осипова Т. С. Компетентностный подход к подготовке бакалавров психолого-педагогического образования // Вестник СамГУ. 2014. № 1 (112). С. 187-191.
52. Останина Е. В. академическая мобильность как важнейшая составляющая высшего образования // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014000445?ysclid=l9pq57fhak821802888 (дата обращения: 16.10.2022).
53. Поздняков И. А. Культурно-антропологические аспекты педагогического сопровождения иностранных студентов в России // Вестник СПбГУ. 2009. 9 (4). С. 159-165.
54. Попова Ю. И., Шкуропий К. В., Аветисян Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение учебной адаптации обучающихся колледжа // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchebnoy-adaptatsii-obuchayuschihsya-kolledzha (дата обращения: 12.01.2022).
55. Пыркова Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летнему юбилею кафедры иностранных языков. 2014. С. 260-264.
56. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и

возможности применения методики соре // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Т. 10, №1. С. 82-118.

57. Реан А. А., Чепурная Ю. В., Федосеева А. В. Психологическая адаптация и становление выпускника высшего учебного заведения в период перехода к профессиональной деятельности // Вестник Московского университета МВД России. 2016. №3. С. 243-248.

58. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. — СПб., 2002. 2-е изд. — М.; СПб., 2006

59. Репин С. А., Циринг Р. А. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5, № 1. С. 34-42.

60. Романовская О. Е., Ильина Д. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе в контексте академической мобильности // Поволжский педагогический поиск. 2019. №2 (28). С. 62-68.

61. Ростовская Т. К., Золотарева О. А. Тенденции академической мобильности в России: статистическая аналитика и прогностика // Социология образования. 2021. Т.25, № 3. С. 421-439.

62. Русинова М. М. Проблема формирования толерантности в профессиональной подготовке будущих педагогов // Концепт. 2013. №S7. С. 1-5.

63. Рязанцев С. В., Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И., Безвербный В. А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15, вып. 2. С. 420-435.

64. Слепцова М. В. Анализ содержания понятия «Поликультурная образовательная среда» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №3 (27). С. 53-58.

65. Соколова Е. В., Воевода Е. В., Морозов В. М. Социокультурные адаптационные стрессоры иностранных студентов в России // Перспективы науки и образования. 2022. №5 (59). С. 476-490.

66. Соколова Е. В. Академические стрессоры иностранных студентов в России // ЦИТИСЭ. 2021. №4 (30). С. 386-397.

67. Соколова Е. В. Языковая коммуникация и адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №8 (100). С. 277-282.

68. Соловьева И. П. Личностный подход как методология и технология научно-методического сопровождения педагогических коллективов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 3. С. 61-70.

69. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С 27-32.

70. Суровцова Е. И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России. 2014. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-fenomen-sovremennoy-duhovnoy-zhizni-obschestva (дата обращения: 29.05.2021).

71. Тайсаева С. Б., Шагина И. Р., Смахтина Т. А. Социально-психологические особенности стрессоустойчивости у иностранных студентов в российском вузе (на базе Астраханского государственного медицинского университета) // Гуманитарные исследования. 2015. №4 (56). С. 274-282.

72. Тимченко Н. С., Кочетова Ю. Ю. Копинг-стратегии в ситуации адаптации иностранных студентов к обучению в медицинском вузе // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 498–512.

73. Хмелькова О. В. Структурные компоненты адаптационной готовности и психолого-педагогические условия ее формирования: динамический

аспект // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 5 https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN517.pdf.

74. Хорев И. М. Социальная адаптация студентов вузов как актуальная психолого-педагогическая проблема // Вестник ЮУрГГПУ. 2012. №12. С. 140-148.
75. Чевтаева Н. Г., Никитина А. С., Вишневская А. В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 12. С. 33-44.
76. Чикишев Е. М., Чикишева А. А. Оценка роли учреждения высшего образования в социальной адаптации и интеграции иностранных обучающихся в российскую среду // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №8 (52). С. 408-423.
77. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т.15, №4. С. 106-112.
78. Шамовская Т. В., Алимова Д. Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №1 (33). С. 172-177.
79. Шаповал Г. Н. Личность преподавателя как главного ретранслятора культурных и социальных норм при обучении иностранных студентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. № 32. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-prepodavatelya-kak-glavnogo-retranslyatora-kulturnyh-i-sotsialnyh-norm-pri-obuchenii-inostrannyh-studentov (дата обращения: 06.09.2021).
80. Шаров А.А., Хмелькова О.В., Суслова О.И. Изучение феномена адаптационной готовности в психолого-педагогическом аспекте:

современное состояние и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т.8, №2. https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN220.pdf.

81. Шмарион Ю. В., Болд Г. Проблемы этнокультурной коммуникации иностранных студентов в региональном вузе // Научный результат. Социология и управление. 2016. Т.2, 2. С. 46-51.
82. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социс. 2011. № 3. С. 50-55.
83. Ященко Е. Ф., Лазорак О. В. Копинг-стратегии и акцентуации характера студентов-первокурсников с разным уровнем субъективного благополучия // Вестник КемГУ. 2020. Т.22, №4. С. 1040-1049.
84. Ященко Е. Ф., Щелокова Е. Г., Лазорак О. В. Личностные особенности иностранных студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации в процессе социально-психологической адаптации // Психология. Психофизиология. 2020. Т.13, №2. С. 62-75
85. Andrade M. S. (2006). International students in English-speaking universities. Adjustment factors. Journal of Research in International Education. 5 (2). Pp. 131-154.
86. Bartram B. (2012). “Going the other way”: the motivations and experiences of UK learners as ‘international students’ in Higher Education. In book: International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspectives. Publisher: Routledge. Pp. 226-238.
87. Bartram B. (2008). Supporting international students in higher education: constructions, cultures and clashes. Teaching in Higher Education. 13 (6). Pp. 657-668.
88. Bartram B., Terano M. (2011). Supporting international students in higher education: a comparative examination of approaches in the U.K. and U.S.A. Learning and Teaching. 4 (2). Pp. 30-44.
89. Bauder H. (2020). International mobility and social capital in the academic field. Minerva. 58. Pp. 367-387.

90. Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review. 46 (1). Pp. 5-34.
91. Berry J. W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues. 57 (3). Pp. 615-631.
92. Berry J. W. (2011). Integration and multiculturalism: ways towards social solidarity. Papers on Social Representations. Peer Reviewed International Journal. 20. Pp. 2.1-2.21.
93. Berry J. W., Sabatier C. (2011). Variations in the assessment of acculturation attitudes: their relationships with psychological wellbeing. International Journal of Intercultural Relations. 35. Pp. 658-669.
94. Bhochhibhoya A., Dong Y., Branscum P. (2017). Sources of social support among international college students in the United States. Journal of International Students. 7 (3). Pp. 671-686.
95. Billedo Ch. J., Kerkhof P., Finkenauer C. (2020). More Facebook, less homesick? Investigating the short-term and long-term reciprocal relations of interactions, homesickness, and adjustment among international students. International Journal of Intercultural relations. 75. Pp. 118-131.
96. Bird E. L. (2017). Student and staff perceptions of the international postgraduate student experience: a qualitative study of a UK University. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 329-346.
97. Bista K., Sharma Gh., Gaulee U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista, (ed.), International student mobility and opportunities for growth in the global market. Hershey.
98. Brandenburg U., De Wit H. (2011). The end of internationalization. International Higher Education. 62. Pp. 15-17.
99. Brandenburg U., De Wit H., Jones E., Leask B., Drobner A. (2020). Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies). Bonn: DAAD. URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_s15_studien_ihes_web.pdf (дата обращения: 17.04.2021).

100. Brown L., Holloway I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English University. Journal of research in International Education. 7 (2). Pp. 232-249.

101. Brown Ph., James D. (2020). Educational expansion, poverty reduction and social mobility: reframing the debate. International Journal of Educational Research. 100. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101537

102. Burtaverde V., de Raad B., Zanfirescu A-S. (2018). An emic-etic approach to personality assessment in predicting social adaptation, risky social behaviors, status striving and social affirmation. Journal of Research in Personality. 76. Pp. 113-123.

103. Caligiuri P., DuBois C. L. Z., Lundby K., Sinclair E. A. (2020). Fostering international students' sense of belonging and perceived social support through a semester-long experiential activity. Research in Comparative & International Education. 15 (4). Pp. 1-14.

104. Cemalcilar Z., Falbo T., Stapleton L. M. (2005). Cyber communication: a new opportunity for international students' adaptation? International Journal of Intercultural relations. 29. Pp. 91-110.

105. Chai D. S., Van H. Th. M., Wang Ch.-W., Lee J., Wang J. (2020). What do international students need? The role of family and community supports for adjustment, engagement, and organizational citizenship behavior. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 571-589.

106. Costello J. (2015). Students' stories of studying abroad: reflections upon return. Journal of International Students. 5 (1). Pp. 50-59.

107. Coward F. L., Miller P. Ch. (2010). Navigating the Graduate seminar discussion: a qualitative analysis of international students' experiences. International Journal of Communication. 4. Pp. 1013-1031.

108. Croucher S. M. (2011). Social networking and cultural adaptation: a theoretical model. Journal of International and Intercultural Communication. 4 (4). Pp. 259-264.

109. Dhillon J. K., McGowan M., Wang H. (2008). How effective are institutional and departmental systems of student support? Insights from an investigation into the support available to students at one English university. Research in Post-Compulsory Education. 13 (3). Pp. 281-293.

110. Freeman K., Li M. (2019). “We are a ghost in the class.” First year international students’ experiences in the global contact zone. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 19-38.

111. Fritz M. V., Chin D., DeMarinis V. (2008). Stressors, anxiety, acculturation and adjustment among international and North American students. International Journal of Intercultural Relations. 32 (3). Pp. 244-259.

112. Gargano T. (2012). Grounded identities, transient lives: the emergence of international student voices in an era of cosmopolitan learning. Journal of International Students. 2 (2). Pp. 144-156.

113. Gebregergis W. T., Mehari D. T., Gebretinsae D. Y., Tesfamariam A. H. (2020). The predicting effects of self-efficacy, self-esteem and prior travel experience on sociocultural adaptation among international students. 10 (2). Pp. 339-357.

114. Guo Y., Guo Sh., Yochim L., Liu X. (2021). Internationalization of Chinese higher education: is it Westernization? Journal of Studies in International Education. Pp. 1-18.

115. Gudykunst W. B. (1997). Cultural variability in communication. Communication Research. 24 (4). Pp. 327-348.

116. Hall E. T. (1976). Beyond Culture. New York: Anchor Press/Double day. - 298.

117. Hammer M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, K.H. Lou (Eds.), Student Learning Abroad (Ch. 5, pp.115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.

118. Healey N. M. (2008). Is higher education in really “internationalizing”? Higher Education. 55 (3). Pp. 333-355.

119. Hofstede G., Bond H. B. (1984). Hofstede's culture dimensions. An independent validation using Rokeach's Value System. Journal of cross-cultural psychology. 15 (4). Pp. 417-433.

120. Hua J., Zhang G., Coco Ch., Zhao T., Hou N. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: the mediating role of adjustment self-efficacy. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 817-835.

121. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig St. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health. 56 (2). Pp. 109-118.

122. Jiang N., Carpenter V. (2014). A case study of emerging challenges and reflections on internationalization of higher education. International Education Studies. 7 (9). Pp. 56-68.

123. Jones E., Leask B., Brandenburg U., De Wit H. (2021). Global social responsibility and the internationalization of higher education for society. Journal of Studies in International. 25 (4). Pp. 330-347.

124. Kaya J. (2020). Inside the international student world: challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students. 10 (1). Pp. 124-144.

125. Keesing R. (1974). Theories of culture. Annual Review of Anthropology. 3. Pp. 73-97.

126. Kehm B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. US-China Education Review. 2 (1). Pp. 18-24.

127. Kingston E., Forland H. (2004). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. Paper presented at the European conference on educational research, September 2021, University of Crete.

128. Kirmayer L. J., Guzder J., Rousseau C. (2014). Development and evaluation of the cultural consultation service. In book: Cultural Consultation: Encountering the other in mental health care. Pp. 21-46. Chapter: Development

and evaluation of the cultural consultation service. Publisher: New York : Springer SBM Publications.

129. Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). Pp. 5-31.

130. Knight J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in comparative and international education. 7 (1). Pp. 20-33.

131. Knight J., de Wit H. (2018). Internationalization of higher education: past and future. International higher education. 95. Pp. 2-4.

132. Krsmanovic M. (2020). ‘I was new and I was afraid’’: the acculturation strategies adopted by international first-year undergraduate students in the United States. Journal of International Students. 10 (4). Pp. 954-975.

133. Lanko D. (2021). Fear of brain drain: Russian academic community on internationalization of education. Journal of Studies in International Education. 1-17.

134. Lauterbach W. (1979). Selectivity of perception changes adaptation level. Bulletin of the Psychonomic Society. 13 (4). Pp. 195-198.

135. Li L., Peng W. (2019). Transitioning through social media: international students’ SNS use, perceived social support, and acculturative stress. Computers in Human Behavior. 98. Pp. 69-79.

136. Liu T., Willis K. (2021). Cut and paste pedagogy?: Academic mobility, teaching practices and the circulation of knowledge. Geoforum. 119. Pp. 11-20.

137. Madden-Dent T., Wood D., Roskina K. (2019). An inventory of international students services at 200 U.S. Universities and Colleges: descriptive data of pre-departure and post-arrival supports. Journal of International Students. 9 (4). Pp. 993-1008.

138. Marangell S., Arkoudis S., Bail Ch. (2018). Developing a host culture for international students: what does it take? Journal of International Students. 8 (3). Pp. 1440-1458.

139. Martirosyan N. M., Bustamante R. M., Saxon D. P. (2019). Academic and social support services for international students: current practices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 172-191.

140. Momeni F., Karimi F., Mayr Ph., Peters I., Dietze St. (2022). The many facets of academic mobility and its impact on scholars' career. Journal of Infometrics. 16 (2). Doi.org/10.1016/j.joi.2022.101280

141. Netz N., Hampel Sv., Aman V. (2020). What effects does international mobility have on scientists' careers? A systematic review. 29 (3). Pp. 327-351.

142. Palmer Y. M. (2016). Student to scholar: learning experiences of international students. Journal of International Students. 6 (1). Pp. 216-240.

143. Phinney J. S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an interactional perspective. Journal of Social Issues. 57 (3). Pp. 494-510.

144. Poyrazli S., Thukral R. K., Duru E. (2010). International students' race-ethnicity, personality and acculturative stress. Journal of Psychology and Counseling. 2 (8). Pp. 25-32.

145. Pylvas L., Nokelainen P. (2021). Academics' perceptions of intercultural competence and professional development after international mobility. International Journal of Intercultural Relations. 80. Pp. 336-348.

146. Rice K. G., Choi C. C., Zhang Y., Morero Y. I., Anderson D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among International Students. The Counseling Psychologist. 40. Pp. 575-600.

147. Reimer Z. (2020). Institutional support systems for international students. Towards a peer-support model for post-secondary international students in Canada.

148. Roberts P., Boldy D., Dunworth K. (2015). The views of international students regarding University support services in Australia: a case study. The International Education Journal: Comparative Perspectives. 14 (3). Pp. 122-137.

149. Rui J. R., Wang H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. Computers in Human Behavior. 49. Pp. 400-411.

150. Sagiv L., Schwartz S. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. Journal of Personality and Social Psychology. 69 (3). Pp. 437-448.

151. Sandel T. (2014). "Oh, I'm Here!": social media's Impact on the cross-cultural adaptation of students studying abroad. Journal of Intercultural Communication Research. 43 (1). Pp. 1-29.

152. Shadowen N. L., Williamson A. A., Ammigan R., Drexler M. L. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: implications for university support offices. Journal of International Students. 9 (1). Pp. 129-148.

153. Shu F., Ahmed S. F., Pickett M. L., Ayman R., McAbee S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. International Journal of Intercultural Relations. 74. Pp. 136-148.

154. Smiljanic I. (2017). The role of attachment, travel experiences and English proficiency in international students' acculturative stress and depressive symptoms. Journal of International Students. 7 (2). Pp. 188-203.

155. Smith R. A., Khawaja N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. International Journal of Intercultural Relations. 35. Pp. 699-713.

156. Sovic S. (2008). Coping with stress: the perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education. 6 (3). Pp. 145-158.

157. Sullivan Ch., Kashubeck-West S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. Journal of International Students. 5 (1), Pp. 1-11.

158. Tajfel H., Turner J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), Political psychology: Key readings. Pp. 276–293.

159. Taylor E.W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. Adult education quarterly. 44 (3). Pp. 154-174.

160. Teichler U. (2015). Academic mobility and migration: what we know and what we do not know. European Review. 23 (S1). Pp. S6-S37.

161. Tran L. (2012). Transformative learning and international students negotiating higher education. International students negotiating higher education: critical perspectives, Routledge, London, England, pp.124-141.

162. Trice, A.G., Yoo, J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. Journal of Research in International Education. 6 (1). Pp. 41-66.

163. Vakkai R. J. Y., Harris K., Chaplin K. S., Crabbe J. J., Reynolds M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: a literature review. Journal of International Students. 10 (3). Pp. 758-775.

164. Van Hoof H. B., Verbeeten M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. Journal of Studies in International Education. 9 (1). Pp. 42-61.

165. Voevoda E.V. (2020).Intercultural communication in multicultural education space. Training, Language and Culture. 4(2). Pp. 11-20.

166. Ward C., Fox S., Wilson J., Stuart J., Kus L. (2010). Contextual influences on acculturation processes: the roles of family, community and society. Psychological Studies. 55(1). Pp. 26-34.

167. Ward C., Okura Y., Kennedy A., Kojima T. (1998). The U-curve on trial: a longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. International Journal of Intercultural Relations. 22 (3). Pp. 277-291.

168. Waters J. L. (2018). International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. Journal of International Students. 8 (3). Pp. 1459-1478.

169. Wells A. (2014). International student mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 143. Pp. 19-24.

170. Yang Y., Zhang Y., Sheldon K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. International Journal of Intercultural Relations. 63. Pp. 95-104.

171. Yarosh M., Lukic D., Santibanez R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. International Journal of Intercultural Relations. 66 (6). Pp. 52-72.

172. Yashchenko E., Shchelokova E., Lazorak O. (2018). Strategies and types of social and psychological adaptation of international students studying in London. SHS Web of Conferences. 55, 03006. DOI:10.1051/shsconf/20185503006.

173. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. Studies in Higher Education. 33 (1). Pp. 63-75.

Диссертационные исследования

174. Алеева А. Я. Методика адаптации иностранных студентов к учебно-информационной среде вуза посредством информационных технологий:

автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Алеева Анна Яковлевна. – Тамбов., 2000. – 24 с.

175. Аркатова О. Г. Управление социокультурной адаптацией иностранных студентов: социально-технологический аспект: дисс. … канд. соц. наук: 22.00.08 / Аркатова Ольга Григорьевна. - Белгород., 2018. - 191 с.
176. Бондарь Е. А. Формирование адаптационной готовности иностранных граждан к освоению образовательных программ в вузе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Бондарь Елена Александровна. - Белгород., 2019. - 217 с.
177. Бутакова Д. А. Активные стратегии социальной адаптации студенческой молодежи современного российского общества: дисс. … канд. соц. наук: 22.00.04 / Бутакова Дарья Андреевна. - Иркутск., 2009. - 191 с.
178. Глебова Т. А Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Глебова Татьяна Александровна. - М., 2019. - 180 с.
179. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Горденко Наталья Владимировна. – Ставрополь., 2006. – 28 с.
180. Гулк Е. Б. Развитие коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гулк Елена Борисовна. – СПб., 2018. – 25 с.
181. Иванчин С. А. Формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Иванчин Сергей Анатольевич. – Саратов., 2021. - 184 с.
182. Логинова В. В. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: дисс. … докт. психол. наук: 19.00.07 / Логинова Вера Викторовна. - М., 2011. - 522 с.

183. Максимчук Е. Д. Межкультурная адаптация иностранных студентов из стран Азии, Африки и Южной Америки, обучающихся в России: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Максимчук Елена Демьяновна. - Саратов., 2018. - 222 с.

184. Микаберидзе И. А. Национально-культурная специфика взаимодействия вербального и невербального компонентов коммуникации (на материале русской и еврейской лингвокультур): дисс. … канд. филол. наук: 10.02.20 / Микаберидзе Илья Александрович. - Пятигорск., 2008. - 264 с.

185. Малыгина И. В. Этнокультурная идентичность: онтология, морфология, динамика: дисс. …докт. филос. наук: 24.00.01 / Малыгина Ирина Викторовна. - М., 2005. - 308 с.

186. Мокрецова О. Г. Социально-психологические особенности адаптации трудовых мигрантов из Узбекистана: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Мокрецова Ольга Григорьевна. – СПб., 2015. – 225 с.

187. Муравьева Е.О. Взаимодействие культур как фактор глобализации (философские аспекты): дисс. … канд. филос. наук: 09.00.11 / Муравьева Елена Олеговна. – М., 2011. – 169 с.

188. Новгородова Е. Е. Формирование социокультурной компетентности молодежи в условиях досуга: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Новгородова Елена Евгеньевна. - Казань., 2018. - 201 с.

189. Тихомирова Е. В. Контроль владения диалогической формой устного официального сообщения (Французский язык, неязыковой ВУЗ): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Тихомирова Екатерина Владимировна - Москва, 1995. - 27 с.

190. Фисоченко О. Н. Математическое и программное обеспечение для поддержки принятия решений при управлении процессом адаптации иностранных студентов российских вузов: дисс. … канд. тех. наук: 05.13.10 / Фисоченко Оксана Николаевна. - Томск., 2017. - 205 с.

191. Шишлова Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дисс. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. - М., 2021. - 447 с.

192. Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Шлюбуль Елена Юрьевна. - Краснодар., 2005. - 164 с.

193. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Язвинская Татьяна Николаевна. - Чита., 2009. - 234 с.

194. Яшина О. В. Социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства в условиях иноязычной подготовки студентов: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Яшина Ольга Владимировна. – Казань, 2017. – 184 с.

195. Taylor K. I. (2021). Building intercultural competence: bridging Western and Indigenous education through narrative. A dissertation submitted to the College of Interdisciplinary Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Social Sciences. Royal Roads University Victoria, British Columbia, Canada.

Интернет-источники

196. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / psylib.org.ua 03.10.2020. URL: http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm.

197. Academic mobility. HED – мультиязычный журнал для иностранных абитуриентов / https://hedclub.com/ru/library/academic_mobility (дата обращения: 12.09.2022).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Выдержки из буклета для российских студентов в Израиле



Праздники

13

Йом – Кипур

Этот день, предназначенный для поста и покаяния, в Израиле отмечается очень строго. Израиль словно замирает: запрещено движение любого транспорта. Передвигаться можно только пешком или на велосипеде. В этот день принято соблюдать строжайший пост с полным отказом от пищи и питья. Если вы по какой-либо причине не соблюдаете пост, то в этот день, с целью уважения местных традиций, советуют принимать пищу и питьё дома, но не в общественных местах.

Йом а-Шоа

(День катастрофы). День памяти 6 млн евреев, павших жертвами нацизма. В этот день в 10 часов утра по всей стране звучит сирена. Важно знать, что во время звучания сирены вся страна замирает: останавливаются люди, останавливается весь транспорт (машины, автобусы, поезда), чтобы в тишине почтить память погибших. По окончании сирены все оживает.

Йом а-Ацмаут

(День независимости). В День независимости Израиль празднует и веселится. На улицах проходят концерты, шоу, различные увеселительные мероприятия, толпы людей заполняют улицы, проходит воздушный парад и многое другое.
Предшествует Дню независимости День памяти (Йом а-Зикарон), когда Израиль чтит память израильтян, ставших жертвами военных конфликтов. В День памяти также звучит сирена, правила поведения при которой такие же, как и в День катастрофы.



Немного об иврите

В рамках данного буклета мы, конечно, только поверхностно затронем тему языка, но пройти мимо данного вопроса нельзя, поскольку мы говорим о культуре, а язык – это неотъемлемая часть культуры и в некотором смысле ее отражение.

Основные отличия иврита от русского:

- В иврите нет привычной русскоязычному человеку формы обращения на «Вы», нет отчества, а значит, нет и обращения по имени-отчеству. Получается, что независимо от положения, возраста и от степени близости знакомства, все израильтяне говорят друг с другом на «ты»;
- В иврите нет заглавных букв: то есть ни в начале предложения, ни в именах собственных заглавная буква в иврите не употребляется;
- В разговорном иврите много добродушных разговорных обращений, которые наверняка станут одними из первых слов, которые вы выучите на иврите. Это, например, мотек, нэшама, якири, мами, хаим шели... Все они значат что-то вроде «душа моя, мой дорогой, малыш, жизнь моя...». Эти слова вы можете услышать повсюду, причем не только от знакомых людей, но и от малознакомых или даже незнакомых, например, на рынке или в магазине от продавца, от таксиста и любого другого человека. Таким образом, кажется, что характерные для Израиля свобода, открытость и легкость общения во многом прослеживаются через указанные языковые особенности. Размеренный, неспешный образ жизни, о котором уже упоминалось, тоже нашел свое отражение в языке: очень часто можно услышать следующие фразы: «эйн бэайя» (нет проблем, без проблем), «леат-леат» (потихоньку, постепенно), «аль тидаги» (не переживай, не волнуйся), «рэга», «шния» (подожди секунду, момент);



- Написание в иврите справа налево;
- Действуют особые правила при написании гласных букв: в иврите есть гласные буквы, но на письме они не используются. Вместо них могут использоваться так называемые «огласовки» – что-то вроде нескольких видов сочетаний точек и тире рядом, под или над согласной буквой. За какую гласную букву отвечает та или иная огласовка, вы узнаете в процессе обучения ивриту. В отработке навыков чтения и пополнения словаря может помочь чтение детских книжек. В них более легкая лексика, удобный размер шрифта, и проставлены все огласовки, что делает чтение более удобным. Можно, например, взять сказку, с содержанием которой вы уже знакомы. Это также упростит чтение на новом языке;
- Несовпадение рода, а также отсутствие среднего рода: например, терпение, солнце, камень, ветер и так далее в иврите являются словами женского рода, а крыша, мечта, луна, ручка, еда и так далее – мужского;
- Отличие разговорного иврита от литературного: разговорный иврит проще, чем литературный, и полон разнообразных разговорных словечек, которые запоминаются очень быстро, поскольку постоянно употребляются израильтянами в повседневной речи. Например, часто можно услышать «сабаба» (ok, здорово, пойдёт, все хорошо), «балаган» (беспорядок, неразбериха), «ахи» (брат мой, как в родственном смысле, так и в качестве обращения к кому-то), «стам» (просто так, зря) и многие другие. Есть и слово-паразит: «кеилу» (как бы, эээм). Еще часто можно услышать знакомое русскоговорящему человеку «ну» с удлинением «у» так, что получается что-то вроде «нуууууууу», которое часто объединяют со словом «ялла», что значит (ну давай – пора поторопиться, пойдем, начинаем..). Само по себе слово «ялла» также можно услышать очень часто.



Образовательный процесс

Стоит начать с того, что в целом манера общения в Израиле отличается от привычной нам. Израильтяне общаются и ведут себя более раскрепощенно, открыто, свободно. Они легко знакомятся, просто общаются, свободно выражают свое мнение, щедры на эмоции и жестикуляцию. Границы дозволенных тем, которые можно обсудить, о которых можно спросить даже малознакомого человека, значительно шире, чем принято в российской культуре.

Все то же касается и общения между студентом и педагогом. Израильская система образования отличается самой атмосферой общения между учащимся и педагогом. В то время, как в основе российского образования в основном лежит академически-профессиональная составляющая как путь формирования высококлассного специалиста, в Израиле явно заметна и личностная составляющая. Таким образом, общение между педагогом и студентом, скорее, похоже на равноправное взаимодействие двух людей, один из которых обладает более глубокими знаниями в определенной области и старается передать эти знания в рамках открытого, дружеского диалога со студентом. Израильские педагоги могут быть не столь педантичны, консервативны, серьёзны, чётки и организованы с точки зрения ведения учебного процесса, как это сложилось в российской культуре, но для них важно быть доброжелательными, позитивными, дружелюбными, допускать и признавать наличие у студента собственного мнения и т.д., то есть находить эмоциональный контакт со студентами.

Возможно, этим определяется поведение израильских студентов: они инициативны, активны, свободно предлагают свои идеи, они уверены в себе и в полезности своих



предложений. Израильские студенты (как и израильтяне в целом) общительны, дружелюбны, эмоциональны, оптимистичны, патриотичны. При этом некоторые особенности поведения израильских студентов, вполне приемлемые в рамках учебной системы Израиля, могут показаться новыми и даже неожиданными для российских студентов. Например:

- Студенты в Израиле могут есть во время занятий (именно полноценно есть, а не просто быстро что-то «схватить» или попить);
- Студенты могут сидеть удобным для них образом (например, если студенту удобно сидеть, забравшись с ногами на стул, то такое вполне имеет место быть);
- Внешний вид как студентов, так и педагогов в израильских вузах продиктован: погодными условиями, комфортом и личными предпочтениями. То есть дресс-кода в образовательной среде Израиля нет;
- Свободное пользование техникой (гаджетами);
- В Израиле нет традиции вставать при входе педагога в класс. Также не является общепринятой традицией поднимать руку перед ответом;

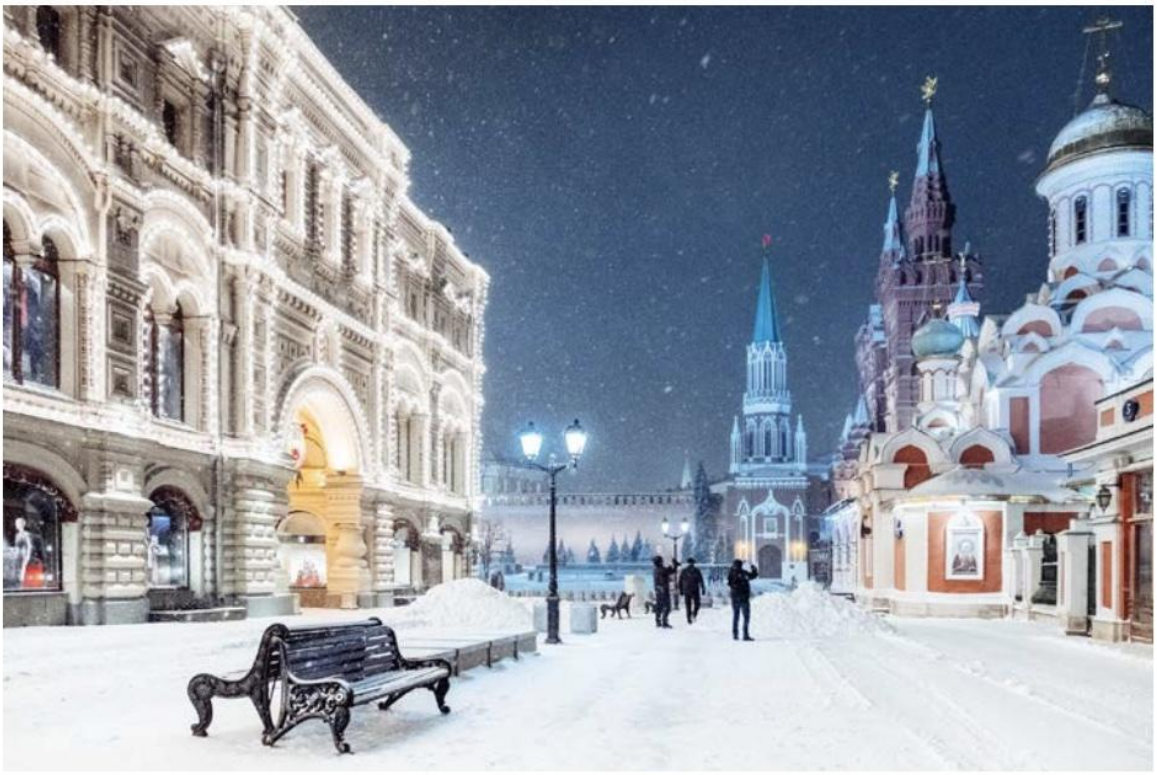
Приложение 2. Выдержки из буклета для иностранных студентов в России

Российские преподаватели

В этом разделе мы постараемся выделить некоторые особенности местной академической культуры, которые помогут объяснить действия преподавателя в той или иной ситуации.

- Академическая среда в российской культуре - это среда официального и профессионального взаимодействия. Следовательно, исторически сложилось так, что отношения между студентом и педагогом строятся на основе взаимоуважения, но с учетом некоторой дистанции между ними. То есть это не общение, как между сверстниками или друзьями, а именно официальное общение. Как следствие, российские преподаватели иногда могут показаться холодными, равнодушными, чрезмерно консервативными, негибкими и т.д., что зачастую далеко от истины.
- Основная цель педагога в России - дать вам знания и сделать специалистом в определенной области. Отсюда требовательность некоторых преподавателей и большая сосредоточенность на академической, а не на личной жизни студента.
- Неотъемлемой частью российского образования является передача педагогом и усвоение студентом знаний, накопленных признанными учеными ранее. Поэтому вы можете столкнуться с тем, что от вас потребуется не только проявлять креативность, критическое мышление, аналитические способности, свою точку зрения, но и просто-напросто читать, учить и усваивать большое количество готовой информации.
- Использование гаджетов во время занятий: в России нет единого мнения преподавателей относительно пользования гаджетами во время урока. Некоторые преподаватели это приветствуют, некоторые относятся равнодушно, а некоторые не

позволяют их использование, за исключением случаев, когда технические средства требуется для выполнения задания на уроке. С одной стороны, конечно, все понимают, что технологии и интернет уже стали неотъемлемой частью образовательного процесса, но, с другой стороны, есть риск, что студент будет использовать тот же телефон или ноутбук не для записи учебного материала, например, а для своих личных дел, не слушая таким образом преподавателя. Поэтому, если вы планируете постоянное пользование тем же ноутбуком во время занятий, лучше заранее уточнить у преподавателя, как он к этому относится.



Обязательно обратите внимание на такое явление, как сосульки. Это ледяные наросты, которые образуются, например, на крышах домов. В результате перепадов температуры снег и лед начинают таять и в форме капель воды стекать с крыш, постепенно замерзая и образуя заостренные куски льда сталактитовой формы. Сосульки есть везде - и в Москве, и в Петербурге, но больше они все же характерны для Петербурга. Городские службы регулярно очищают крыши от снега, сосулек становится меньше, но на 100% избавиться от снега на крышах невозможно.

Также при перепадах температуры может возникать гололед. В городах дороги своевременно посыпают противогололедными реагентами, что снижает вероятность падения и травмирования, но тем не менее надо быть внимательными.

В Москве снег тщательно убирают. Так что в городе его обычно не так много и он не представляет трудности для передвижения. Если же вы выедете за пределы города, например, в лесную зону, там другое дело – зима предстанет в полной красе.

С точки зрения повседневной жизни вам не стоит бояться холода: во всех домах есть центральное отопление, и иногда батареи топят так сильно, что приходится приоткрывать окна. Горячее водоснабжение также круглогодично.

Традиционные зимние развлечения в России: игра в снежки, катание на санках и на ледянках с горок, лепка снежной бабы. Основной зимний спорт - это коньки и лыжи. И для этого вовсе необязательно быть спортсменом. В зимний период в Москве и Петербурге заливают катки прямо внутри города. Обычно они расположены в самых красивых местах и парках (например, на Красной площади). Рядом открываются кафе, где можно поесть или выпить что-нибудь вкусное и горячее.



академический молодёжный театр, Театр Ленинского комсомола (Ленком), Малый театр, Театр им. В. Маяковского, Театр им. Пушкина, Театр им. Евгения Вахтангова, Театр им. Моссовета и так далее. Также в центре находится Музыкальный театр им. Станиславского и Немировича-Данченко. В более модернистском ключе работают Театр наций, Мастерская Петра Фоменко, Гоголь-центр, Театр «Практика», Центр им. Вс.Мейерхольда, Театр «Мост». Среди известнейших театров Петербурга можно назвать БДТ им. Г.А.Товстоногова, МДТ - Театр Европы, Театр им. Ленсовета, Михайловский театр, Александринский театр, Эрмитажный театр и другие.

Музеи

Это ещё одна гордость России. В России их также огромное множество и перечислить их не представляется возможным. Это могут быть музеи с собраниями коллекций произведений искусства: Государственный музей изобразительных искусств им. А.С.Пушкина, Государственная Третьяковская галерея - в Москве, Эрмитаж, Государственный Русский музей - в Санкт-Петербурге и многие другие; музеи современного искусства: «Эрарта», Лофт проект «Этажи» - в Санкт-Петербурге, «Гараж», «Винзавод», Мультимедиа Арт Музей - в Москве; музеи-дворцы: Петергоф, Екатерининский дворец, Юсуповский дворец и другие - в Санкт-Петербурге и музеи-усадьбы: Коломенское, Кусково, Измайлово - в Москве, российских правителей и знатных особ; музеи-квартиры признанных гениев искусств: Ф.М.Достоевского, А.А.Блока, А.А.Ахматовой, А.С.Пушкина в СПб, Вс.Э.Мейерхольда, Г.С.Улановой, А.Н.Скрябина, М.А.Булгакова и других - в Москве; краеведческие музеи, занимающиеся изучением и презентацией особенностей определенного населенного пункта; музеи народного искусства и творчества: гжель, хохлома, кружево, ситец,



литературная традиция о проделках святочной нечисти. Считалось, что часть периода святок является временем, когда на землю спускаются темные силы, которые могут навредить людям. Этот период также связан с прощанием с зимой, мраком и холодом и одновременно с этим - приветствием солнца, предзнаменованием тепла и начала сельскохозяйственных работ. Подробнее ознакомиться с деталями этой мифологически-языческой народной традиции можно самостоятельно в литературе.

Масленица

Этот праздник достаточно широко празднуется и в наши дни и символизирует проводы зимы и начало весны. Празднуется масленица в течение недели, но точные даты празднования меняются от года к году, поскольку зависят от времени празднования Пасхи. Масленица - это народные гулянья, веселье. В течение всей недели принято есть блины. В последний день масленицы принято сжигать чучело Зимы. Есть и другие традиции народных гуляний. Например, масленичный столб с подарками. Про эту и другие традиции празднования масленицы вы можете почитать самостоятельно.

Также в последнее десятилетие среди молодежи стало модным праздновать праздники, которые относятся к зарубежной традиции и изначально не отмечались в России, например: День Св.Валентина, Хэллоуин, День Св.Патрика и т.д.