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

На правах рукописи

Чжан Ливень

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Специальность 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук
Баукова Марина Александровна

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА 26
1.1. История российско-китайских образовательных связей: опыт педагогического сопровождения китайских студентов 26
1.2. Педагогическое сопровождение в ходе обучения китайского студента в российских вузах как педагогическая и социально-психологическая проблема 52
1.3. Критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения китайских студентов в рамках получения высшего образования в российском вузе 72
Выводы по главе 1 94
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА 99
2.1. Суть и содержание модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза 99
2.2. Программа опытно-экспериментальной работы по внедрению модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза 124
2.3. Внедрение эффективных технологий педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза 154
2.4. Интерпретация опытно-экспериментальной работы и доказательность применения эффективных технологий педагогического сопровождения китайского студента 164
Выводы по главе 2 173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 177
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 189
ПРИЛОЖЕНИЯ 219

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования, посвященного педагогическому сопровождению китайских студентов в образовательном процессе российского вуза, носит стратегический, междисциплинарный и остро востребованный временем характер [1]. Она проистекает из фундаментального противоречия, сложившегося к середине 2020-х годов: между беспрецедентным геополитическим и экономическим запросом на углубление интеграции двух стран через человеческий капитал и хроническим отставанием научно-педагогического осмысления и инструментального обеспечения того самого процесса, который призван этот капитал формировать – процесса целостной адаптации и интеграции иностранного студента. В условиях, когда образовательные связи перестали быть факультативным элементом международного сотрудничества и превратились в один из стержней строительства общего стратегического будущего, проблема сопровождения перерастает из сугубо методической в проблему национального масштаба, от решения которой зависит эффективность многомиллиардных инвестиций в образование и науку.

На макроуровне актуальность обусловлена сменой парадигмы российско-китайского образовательного партнерства. Если в 2000-2010-е годы доминировала логика количественного роста («100 тысяч студентов»), то сегодня на первый план выходит задача качественной трансформации и глубинной интеграции [2]. От студента ожидают уже не просто освоения программы, а становления в качестве будущего агента двусторонних связей: инженера для совместного предприятия, ученого для кооперации в высоких

---

[1] Путин, В. В. В 2026-2027 годах в России и Китае пройдут перекрестные Годы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://ria.ru/20250830/rossija-2038442688.html?ysclid=ml4sl2uo7j143375111 (дата обращения: 20.06.2026).

[2] Понуровская, Я. К. Барьеры и драйверы экспорта российского образования в Китай: анализ постковидных трендов / Я. К. Понуровская // Педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 57-65.

технологиях, специалиста, способного работать в сложном межкультурном правовом и деловом поле [3]. Однако достижение этих амбициозных целей упирается в недостаточность традиционных, часто интуитивных или сугубо административных форм поддержки. Возникает острая потребность в научно обоснованной модели педагогического сопровождения, которая могла бы целенаправленно формировать именно такого специалиста, преодолевая не только языковой, но и цивилизационно-когнитивный барьер между российской и китайской системами мышления и профессиональной культуры.

С научно-педагогической точки зрения актуальность темы определяется критической недостаточностью системных исследований. В Приоритетном проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» ключевыми целями являются повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг; создание международных служб для поддержки иностранных студентов; в качестве рисков указаны недостатки в координации работы профильных структур, недостаточная инфраструктурная развитость образовательных учреждений [4]. Данный документ подтверждает наличие системных проблем в организации работы с иностранными студентами, что указывает на необходимость целостного подхода к педагогическому сопровождению. Существует разрыв между масштабной практикой и ее теоретическим осмыслением. В официальном заявлении заместителя Министра РФ по развитию Дальнего Востока и Арктики Э. Р. Нургалиевой сказано, что экспорт образования является системной задачей, напрямую связанной с кадровой устойчивостью регионов; усиливаются компетенции специалистов, работающих с иностранными студентами; иностранные студенты, обучающиеся

[3] Курс на стратегическое партнерство: Китай и Россия дали старт перекрестным Годам образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://rg.ru/2026/06/02/uchitsia-po-novomu.html?ysclid=mqm0a0dc8884186019&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 20.06.2026).

[4] Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://government.ru/projects/selection/653/ (дата обращения: 20.06.2026).

на Дальнем Востоке, в дальнейшем становятся проводниками развития интенсификации наших экономических связей[5]. Изучение сопровождения как целостного феномена, синтезирующего академическую поддержку, психологическую помощь, культурную медиацию и социальную интеграцию, позволит совершить прорыв в теории инклюзивного и кросс-культурного образования.

Российско-китайский контекст, с его глубокими различиями в образовательных традициях, является уникальной базой для разработки таких моделей, которые впоследствии могут быть адаптированы и для других направлений международной активности. Более того, исследование позволит операционализировать расплывчатые понятия «успешной адаптации» [6] и «качества образовательного опыта», предложив четкую систему критериев и показателей, что само по себе является актуальнейшей методологической задачей для образовательной аналитики[7].

Ректоры, проректоры по международной деятельности, руководители подразделений, работающих с иностранцами, сегодня остро нуждаются в конкретных управленческих решениях и доказательных практиках. В условиях высокой конкуренции за талантливого иностранного студента качество сопровождения становится ключевым фактором конкурентоспособности российского университета на образовательном рынке [8].

---

[5] Развитие экспорта образовательных услуг вузами Дальнего Востока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://minvr.gov.ru/press-center/news/v_minvostokrazvitiya_rossii_obsudili_razvitie_eksporta_obrazovaniya_dalnevostochnykh_universitetov_i/?view=desktop (дата обращения: 20.06.2026).

[6] Максимова, Н. А. Сравнительный анализ компонентов академической адаптации студентов-иностранцев с разным уровнем адаптированности / Н. А. Максимова, В. В. Константинов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т.9. – № 10. – С. 1027-1032.

[7] Васильев, А. Ф. Разработка интеллектуальной модели управления адаптацией иностранных студентов / А. Ф. Васильев, Л. Н. Марченко, Ю. В. Никитюк, Н. Г. Новак // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Сер.: Естественные науки. – 2024. – № 6 (147). – С. 75-80.

[8] Казакова, А. А. Управление программами академической мобильности между Россией и Китаем / А. А. Казакова // Актуальные исследования. – 2026. – № 3-3(289). – С. 17-27.

Наконец, в контексте новой геополитической реальности, требующей от России и Китая совместного формирования суверенных технологических и интеллектуальных повесток, педагогическое сопровождение обретает значение инфраструктурного проекта, который позволит максимизировать отдачу от совместных образовательных программ, научных коллабораций и сетевых университетских структур[9].

Таким образом, актуальность исследования педагогического сопровождения китайских студентов в образовательный процесс российского вуза является многослойной и тотальной: от глобальных вызовов построения альтернативных центров производства знания до конкретных управленческих дилемм в отдельно взятом университетском общежитии. Формирование эффективной системы педагогического сопровождения позволит превратить стратегический политический курс на углубление сотрудничества в реальный, измеримый и долгосрочный результат в виде подготовки профессионалов, которые станут работать на перспективу российско-китайского партнерства.

Степень разработанности темы. Проблема педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза находится в стадии начального научного осмысления и концептуального оформления. Несмотря на масштабную практику и очевидную значимость, данный феномен до сих пор не стал предметом целостного, междисциплинарного и методологически строгого исследования. Существующая литература представляет собой совокупность разрозненных подходов, фокусирующихся на отдельных элементах сопровождения, но не дающих системного видения процесса. Степень разработанности можно охарактеризовать как фрагментарную и асимметричную.

Историко-политический и институциональный ракурс педагогического сопровождения китайских студентов является наиболее разработанным.

---

[9] Фэн, М. Влияние цифровизации на академическую мобильность студентов и развитие высшего образования в России и Китае / М. Фэн, Л. В. Козилова // Современный ученый. – 2025. – № 1. – С. 266-273.

Исследования А. В. Лукина[10], В. Я. Портякова[11], С. Г. Лузянина[12], а также китайских ученых Ян Чэна[13], Лю Цзюня[14] детально анализируют политико-дипломатические рамки сотрудничества, роль межправительственных комиссий и эволюцию двусторонних соглашений. Эти работы закладывают фундамент понимания сопровождения как элемента государственной политики, однако рассматривают его исключительно с макроуровня. Вопросы о том, какое конкретное педагогическое содержание наполняет эти институты и как политические решения транслируются в повседневную работу куратора или тьютора, остаются за пределами их анализа.

Лингводидактическое направление изучения педагогического сопровождения китайских студентов более обширно и практически ориентировано. Работы И. П. Зайцевой[15], Е. Л. Кудрявцевой[16], Л. П. Халяпиной[17],

---

[10] Лукин, А. В. Россия и Китай в меняющемся мире: статьи и переводы (2015-2024) / А. В. Лукин; Ин-т Китая и совр. Азии РАН. – М.: ИКСА РАН, 2024. - 959 с.

[11] Портяков, В. Я. Муравей грызет кость. Избранные очерки о Китае: монография / В. Я. Портяков. – М.: ИД «ФОРУМ», 2018. – 464 с.

[12] Лузянин, С. Г. Россия – Китай: формирование обновленного мира / С. Г. Лузянин, В. С. Мясников; Институт Дальнего Востока (Москва). – М.: Весь мир, 2018. - 323 с.

[13] Ян, Чэн. 中国俄苏研究的范式重构与智识革命–基于学术史回顾和比较研究的展望 / Ян Чэн // 俄罗斯研究. - 2011. - № 1. - С. 3-68.

[14] Ван, Лэ. 试析新时代中俄关系的历史逻辑、内生动力与独立价值 / Ван Лэ, Лю Цзюнь // 俄罗斯研究. – 2024. – № 1. – С. 50-63.

[15] Зайцева, И. П. О некоторых особенностях реализации стилистического аспекта преподавания русского языка как иностранного / И. П. Зайцева // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды: сб. ст. науч.-практ. семинара с междунар. участием, Москва, 20-21 января 2022 г. – М.: Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, 2022. – С. 112-116.

[16] Кудрявцева, Е. Л. К вопросу о значении медиа-компетенции в современном обществе и процессе ее формирования носителей русского языка как второго родного и студентов-иностранцев / Е. Л. Кудрявцева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2. – С. 323-327.

[17] Халяпина, Л. П. Основные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурного мира / Л. П. Халяпина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 262-266.

А. Н. Щукина[18], а также китайских методистов Ли Цзяци[19], Чжан Чжоцюнь [20] посвящены технологиям преподавания русского/китайского языка как иностранного, созданию учебников, проблемам подготовки на подготовительных факультетах. Они формируют технологический базис сопровождения, но редуцируют его до языковой подготовки, оставляя в тени социально-психологические, академические и культурные компоненты адаптации. Проблема сопровождения рассматривается здесь как обучение языку, что существенно сужает ее смысл.

Эмпирические исследования Ю. М. Литвиновой[21], О. П. Осиповой[22], О. В. Кузнецовой [23] на основе опросов и интервью выявляют ключевые трудности адаптации студентов: культурный шок, одиночество, сложности академической интеграции. Эти работы выходят на проблему сопровождения со стороны потребностей студента. Однако они часто носят констатирующий характер, фиксируя проблемы, но не предлагая комплексных педагогических моделей их решения. Кроме того, они фокусируются преимущественно на студенте как объекте воздействия, уделяя мало внимания подготовке и деятельности субъекта сопровождения – педагога, тьютора, администратора.

---

[18] Щукин, А. Н. История преподавания русского языка как иностранного в отечественной и зарубежной науке: учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: ФЛИНТА, 2018. - 320 с.

[19] Ли, Ц. Методика преподавания безэквивалентной лексики и фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ли Цзяци, 2023. – 190 с.

[20] Чжан, Ч. Гуманистическая трансформация преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах / Ч. Чжан // Управление образованием: теория и практика. – 2025. –Т. 15. – № 12-1. – С. 258-266. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1132 (дата обращения: 12.01.2026)

[21] Литвинова, Ю. М. Особенности адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе: сборник трудов конференции / Ю. М. Литвинова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – 2023. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 199-201.

[22] Осипова, О. П. Организационно-педагогические условия внедрения модели дистанционного сопровождения иностранных обучающихся / О. П. Осипова, П. С. Кубатина // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 4. (Ч. 1). – С. 139-148.

[23] Кузнецова, О. В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема / О. В. Кузнецова, П. П. Дерюгин, Е. В. Кремнев // Научный результат. Сер. Социология и управление. – 2024. – Т.10. – №3. – С. 150-167.

Работы в области управления интернационализацией высшего образования (Г. А. Краснова[24], Д. А. Смолякова[25], В. И. Байденко[26], Ван Чао[27]) затрагивают вопросы организации служб поддержки иностранных студентов в общем контексте. В них рассматриваются модели тьюторства, работы международных отделений, но, как правило, без привязки к специфике именно российско-китайского контекста с его глубокими культурными различиями и особыми политическими задачами. Эти исследования задают общий управленческий контекст, но не наполняют его специфическим культурно-педагогическим содержанием.

Анализ научной литературы позволил выявить ряд противоречий, нуждающихся в разрешении:

- *между* накопленным историческим опытом и его отсутствием в современной системной практике; с одной стороны, накоплен богатый исторический пласт успешных практик педагогического сопровождения, однако они не систематизированы и не используются в качестве базы для решения существующих проблем адаптации китайских студентов в российских вузах;
- *между* признанием педагогического сопровождения как комплексной проблемы и разрозненностью подходов к ее решению; с одной стороны, сопровождение признается сложной педагогической и социально-психологической проблемой, с другой – отсутствует единая теоретическая основа и критериальная база, позволяющая оценить эту проблему комплексно.
- *между* требованием эффективности измеримых критериев и отсутствием таковых; существует объективная потребность в эффективном сопровождении

---

[24] Краснова, Г. А. Интернационализация образования в России и мире / Г. А. Краснова // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8(92). – С. 68-70.

[25] Смоляков, Д. А. Интернационализация высшего образования: теория, практика, перспективы: монография / Д. А. Смоляков. – Минск: Белорусская наука, 2020. – 224 с.

[26] Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

[27] Ван, Чао. **欧洲高等教育区学**历学位资格–体化改革的历程、问题及启示 [Текст] / Ван Чао // **中国高等教育**. – 2021. – № 2. -– С. 62-64.

китайских студентов в российских вузах, но на данный момент не выделены четкие критерии и показатели, по которым можно было бы эту эффективность объективно измерить и оценить.

- *между* необходимостью целостной системы и фрагментарностью существующих мер; назрела практическая необходимость в комплексной, научно обоснованной модели педагогического сопровождения китайских студентов, в то время как в реальной практике вузов сопровождение часто носит ситуативный, эпизодический или административный, а не педагогически выверенный характер.

- *между* теоретической разработанностью модели и готовностью к ее практическому внедрению; Разработка новой модели вступает в противоречие с отсутствием апробированного инструментария и программы для ее проверки в реальном образовательном процессе, что ставит под сомнение ее эффективность без экспериментального подтверждения.

Обозначенные выше противоречия позволили сформулировать **проблему** научного исследования: Каковы концептуальные основы, структурные компоненты, критерии эффективности и оптимальные организационно-педагогические условия реализации модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза, способной обеспечить качественную академическую, социально-психологическую и культурную интеграцию в рамках стратегического партнерства двух стран?

В соответствии с проблемой исследования была сформулирована **тема диссертационного исследования**: «Педагогическое сопровождение китайских студентов в образовательном процессе российского вуза».

Объект исследования – процесс педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Предмет исследования – педагогическое сопровождение как системная деятельность, обеспечивающая академическую, социально-психологическую и культурную адаптацию и интеграцию китайских студентов в образовательном

процессе российского вуза, а также условия, механизмы и критерии эффективности этой деятельности.

Цель исследования – разработка и опытно-экспериментальная проверка модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза значительно повышается при реализации целостной структурно-функциональной модели, которая:

- учитывает исторический опыт и социокультурные особенности обучающихся;

- включает критериально-оценочный инструментарий для мониторинга адаптации и успеваемости китайских студентов;

- опирается на экспериментально апробированные педагогические технологии, направленные на преодоление языковых, методических и психологических барьеров.

В соответствии с поставленными целью и гипотезой исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- выявить на основе исторического анализа успешные практики педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах;

- раскрыть педагогическое сопровождение китайских студентов как педагогическую и социально-психологическую проблему в образовательном процессе российского вуза;

- выделить критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения китайских студентов в рамках получения высшего образования в российском вузе;

- разработать структурно-функциональную модель эффективного педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза;

- подготовить программу опытно-экспериментальной работы по внедрению модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Область исследования соответствует паспорту специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» по следующим пунктам:

п. 9. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций высшего образования. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании.

п. 17. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования.

п. 20. Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах.

А также соответствует базовым и приоритетным направлениям научных исследований МГИМО:

п. 13. Педагогические исследования: методология и технология профессионального образования (международное образовательное сотрудничество, академическая мобильность).

Методологическая основа исследования. В качестве методологической основы исследования проблемы педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза использовались следующие подходы:

- *личностно-деятельностный* (И. А. Зимняя[28], А. Н. Леонтьев[29], Л. С. Выготский[30], В. В. Давыдов[31], Н. Ф. Талызина[32]), в рамках которого педагогическое сопровождение рассматривается как процесс, инициирующий и поддерживающий активную учебно-познавательную и адаптационную деятельность студента. При этом личность обучающегося с ее мотивами, ценностями и культурным опытом становится центральным субъектом этого процесса;

- *межкультурный* (С. Г. Тер-Минасова[33], Г. Хофстеде[34], В. С. Библер[35], Т. Г. Грушевицкая[36], В. Г. Костомаров[37]), позволяет рассматривать педагогическое сопровождение как процесс медиации культурных различий и формирования межкультурной компетентности у китайских студентов в российской вузовской среде;

---

[28] Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

[29] Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2024. – 527 с.

[30] Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.

[31] Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

[32] Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 190 с.

[33] Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2008. – 352 с.

[34] Hofstede, G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations (2nd ed.) / G. Hofstede. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. - 596 p.

[35] Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – С. 9-106.

[36] Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.

[37] Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1988. – 155 с.

- *компетентностный* (В. И. Байденко[38], А. В. Хуторской[39], Е. Я. Коган[40], А. А. Вербицкий[41]) задает целевые ориентиры педагогического сопровождения, которые заключаются в формировании у китайских студентов комплекса профессиональных и надпрофессиональных компетенций;

- *системный* (В. А. Якунин[42], Д. А. Новиков[43], Т. И. Шамова[44], П. И. Третьяков[45]), который позволяет рассматривать педагогическое сопровождение китайских студентов в образовательном процессе российского вуза как целостную, открытую, функциональную систему.

Представленные подходы не являются разрозненными методологическими установками, а образуют иерархически соподчиненную и функционально взаимосвязанную систему. Системный подход выступает интегративным ядром, обеспечивающим целостность исследования; личностно-деятельностный подход наполняет это ядро субъектным содержанием, акцентируя активность и саморазвитие студента; межкультурный подход задает качественную специфику системы применительно к российско-китайскому контексту; компетентностный подход определяет целевые ориентиры и

---

[38] Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

[39] Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. - Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 406 с.

[40] Коган, Е. Я. Организация ресурсов для компетентностно-ориентированного образования / Е. Я. Коган // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 15-17 февраля 2018 года. – М.: Издательство Дело, 2019. – С. 33-40.

[41] Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

[42] Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие / В. А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 155 с.

[43] Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

[44] Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 319 с.

[45] Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Academia, 2003. – 367 с.

измеримые результаты сопровождения. Такая методологическая конфигурация позволяет непротиворечиво объединить теоретический анализ, проектирование модели и эмпирическую проверку ее эффективности.

Для выполнения поставленных задач использовались следующие **методы**:

- *общенаучные* (анализ, синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение, системный подход, индукция и дедукция) применялись для разделения проблемы на составляющие и последующего объединения результатов в целостную картину, а также для сопоставления советского и современного опыта сопровождения;

- *теоретические* (анализ педагогической, психологической, методологической и методической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, историко-педагогический анализ, структурно-функциональный анализ, концептуальное моделирование) использовались для выявления степени разработанности проблемы, периодизации российско-китайских образовательных связей и построения структурно-функциональной модели сопровождения;

- *прикладные:* педагогический эксперимент, наблюдение (включенное, прямое), опросные методы (анкетирование, интервьюирование), экспертная оценка, анализ документов и продуктов деятельности (учебных планов, отчетов, портфолио), описательная статистика, корреляционный анализ, критерии достоверности (t-Стьюдента, χ^2) применялись для диагностики исходного уровня сопровождения, проверки эффективности модели и статистической значимости различий между экспериментальной и контрольной группами.

Теоретическую основу исследования составляют научные исследования в области теории и практики адаптации и сопровождения иностранных

студентов (Е. В. Воевода[46], Г. П. Иванова[47], Н. Н. Ширкова[48], Т. Гоу[49]), истории и современного состояния российско-китайских образовательных связей (М. Цянь [50] , Ч. Ван, Ш. Лю [51]), изучения проблем адаптации и интеграции иностранных (в частности, китайских) студентов в российских вузах (Л. П. Костикова[52], Н. В. Попова[53], В. Ю. Леденева[54], М. В. Рыбакова[55], С. Ма[56]), психологии адаптации, здоровья и личностного развития студенческой

[46] Воевода, Е. В. Межкультурная коммуникация в межэтническом образовательном пространстве / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. – 2016. – № 3 (22). – С. 24-28.

[47] Иностранный студент в российском вузе: монография / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, О. К. Логвинова. – М.: РУСАЙНС, 2022. – 138 с.

[48] Ширкова, Н. Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов: проблемы и пути решения / Н. Н. Ширкова, А. А. Марченко, Г. П. Иванова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 5. – С. 12-15.

[49] Гоу, Т. Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов: дисс. канд. пед. Наук / Т. Гоу. – М.: 2024. – 279 с.

[50] Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования: дисс. канд. пед. наук. / М. Цянь. – М.: 2022. – 181 с.

[51] Лю, Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде / Ш. Лю // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5 (109). – С. 72-78.

[52] Костикова, Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – № 2. – С. 17-22.

[53] Попова, Н. В. Адаптация иностранных студентов в вузе в аспекте межкультурного взаимодействия / Н. В. Попова, О. В. Ладыгина, Е. В. Осипчукова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3. – С. 317-327.

[54] Леденева, В. Ю. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах / В. Ю. Леденева, Р. С. Абдуллаев, Л. Д. Гусейнова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 10. – С. 118-134.

[55] Рыбакова, М. В. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы / М. В. Рыбакова, Н. А. Иванова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – №3. – С. 410-417.

[56] Ма, С. Национальное самосознание китайской учащейся молодежи в условиях инокультурной среды / С. Ма, Н. М. Романенко, // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 210-213.

молодежи (Н. А. Буравлева[57], И. А. Филенко[58], В. П. Мамина[59]), теории и практики наставничества, тьюторства и кураторства в высшей школе (О. А. Гешко[60], И. Ф. Исаев[61]).

Также теоретической основой стали работы, посвященные управлению качеством образования и образовательными системами (Э. М. Коротков[62], А. М. Рябинина[63], Е. В. Соколова[64]), развитию цифровой образовательной среды и ее влияния на учебный процесс (С. А. Литвинова[65], А. А. Белоглазов[66], С. Д.

---

[57] Буравлева, Н. А. Психологическая готовность к деятельности студентов творческих специальностей в ситуации вынужденной изоляции / Н. А. Буравлева, А. А. Беляев, С. А. Богомаз, Д. В. Галкин, В. И. Коренев// Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9. – № 2. – С.110-128.

[58] Филенко, И. А. Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик / И. А. Филенко, С. А. Богомаз, Э. В. Галажинский, Н. А. Буравлева, Т. Е. Левицкая // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С.38-63.

[59] Мамина, В. П. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / В. П. Мамина, И. А. Романовская // Педагогические исследования. – 2022. – Вып. 2. – С. 38-57.

[60] Гешко, О. А. Наставничество в системе «студент-студент» как инструмент формирования и развития метакомпетенций обучающихся / О. А. Гешко // Современные технологии обучения в условиях цифровой трансформации среднего профессионального и высшего образования: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Омск, 21 марта 2023 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2023. – С. 175-180.

[61] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

[62] Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2020. – 317 с.

[63] Рябинина, А. М. Технологии интернационализации высшего образования в современных условиях / А. М. Рябинина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2022. – № 94. – С. 225-246.

[64] Соколова, Е. В. Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля): дисс. канд. пед. наук / Е.В. Соколова – М., 2022. – 190 с.

[65] Литвинова, С. А. Развитие цифровой этики в вузе как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов / С. А. Литвинова, Е. Ю. Золочевская // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 2. – С. 257-262.

[66] Белоглазов, А. А. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования / А. А. Белоглазов, Н. А. Антонова, М. Д. Исаева // Вестник МГПУ. – Сер. Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 2 (64). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlt.mgpu.ru/2023/08/02/problema-socziokulturnoj-adaptaczii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-czifrovizaczii-obrazovaniya/. (дата обращения: 11.01.2026)

Каракозов [67]), формированию профессиональных и надпрофессиональных компетенций выпускников (Л. Н. Дегтеренко[68], О. В. Румянцева[69], B. Ng[70]).

Опытно-экспериментальная база исследования: настоящее исследование проводилось на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в течение 2023-2026 гг. В эксперименте приняли участие 100 студентов, которые составили экспериментальную и контрольную группы, было привлечено 70 преподавателей, из которых 65 человек принимали участие в опросе, а 5 принимали участие в проведении экспериментальной работы. Также в одном из проведенных опросов приняло участие 23 представителя кадровых служб.

Этапы диссертационного исследования:

На *первом (теоретико-поисковом) этапе* (2023-2024 гг.) был проведен анализ научной, учебно методической и психолого-педагогической литературы по проблематике исследования, были сформулированы тема исследования и рабочая гипотеза, определены актуальность, научная новизна, практическая значимость, задачи, методология, объект и предмет диссертационного исследования.

На *втором (экспериментальном) этапе* (2024-2025 гг.) была конкретизирована теоретическая модель сопровождения и разработана программа опытно-экспериментальной работы (определены база, группы, методы диагностики). Было осуществлено проведение формирующего педагогического эксперимента по внедрению усовершенствованной модели

---

[67] Каракозов, С. Д. Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. - 392 с.

[68] Дегтеренко, Л. Н. Персональный компетентностный профиль как новый механизм взаимодействия выпускника вуза и работодателя в эпоху цифровизации / Л. Н. Дегтеренко // Гуманитарные науки. – 2022. – №2 (58). – С. 10-26.

[69] Румянцева, О. В. Soft skills: смысловые поля в контексте высшего образования / О. В. Румянцева // Ценности и смыслы. – 2023. – № 4 (86). – С. 85-98.

[70] Ng, B. Current Status of Higher Education Research in Work Readiness and Job Employability / B. Ng // Higher Education and Job Employability. Knowledge Studies in Highter Education. – 2022. – Vol. 10. – P. 70-80.

педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза. На этом этапе были апробированы эффективные технологии и техники сопровождения, основанные на личностно-деятельностном, культурологическом и компетентностном подходах, дана интерпретация и статистическая обработка данных эксперимента для доказательства эффективности модели и применяемых технологий. Кроме того реализована публикация научных работ по теме исследования и представление научных результатов на международных конференциях.

На *третьем (обобщающем) этапе* (2025-2026 гг.) выполнены обобщение и систематизация полученных результатов работы, которые позволили уточнить критерии эффективности на основе полученных данных. Подведены общие выводы и определены перспективы дальнейших исследований, выполнено оформление текста диссертации.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что *впервые:*

- на основе историко-педагогического анализа выявлены и систематизированы успешные практики педагогического сопровождения иностранных студентов в контексте российско-китайских образовательных связей, установлено противоречие между формальной адаптацией и истинным межкультурным диалогом, обосновывающее переход от субъект-объектной к субъект-субъектной модели;

- раскрыта сущность педагогического сопровождения китайских студентов как многоаспектной субъект-субъектной деятельности, интегрирующей академическую, психологическую, культурную и личностно-развивающую поддержку;

- разработана и обоснована критериально-оценочная система, включающая четыре критерия эффективности с операционализированными показателями;

- разработана и апробирована структурно-функциональная модель педагогического сопровождения, объединяющая ;

- экспериментально доказана эффективность модели в условиях НИУ ВШЭ, выявлена статистически значимая динамика и корреляционные связи между вовлеченностью студентов в технологии сопровождения и достигнутыми результатами.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и систематизации научных представлений о сущности, содержании и условиях эффективности педагогического сопровождения в контексте международного образовательного сотрудничества. Проведенное исследование вносит вклад в развитие теории и методологии профессионального образования за счет междисциплинарного синтеза педагогического, психологического и культурологического знания применительно к решению задач адаптации иностранных студентов. Работа способствует расширению понятийного аппарата педагогики высшей школы, конкретизируя содержание понятия «педагогическое сопровождение китайских студентов» как особого вида профессионально-педагогической деятельности, направленной на гармонизацию образовательного процесса в условиях межкультурного взаимодействия.

Результаты исследования обогащают теоретические основания международного образовательного сотрудничества, выявляя устойчивые связи между историческим опытом, педагогическим проектированием и результативностью обучения иностранных студентов. Разработанная в работе целостная модель и система критериев эффективности создают теоретическую основу для дальнейших исследований в области управления качеством международных образовательных программ, кросс-культурной дидактики и психолого-педагогической поддержки академической мобильности. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие научной школы, изучающей проблемы интеграции и адаптации в глобальном образовательном пространстве.

Практическая значимость исследования состоит в создании научно-методического инструментария, который может быть непосредственно

использован для повышения эффективности образовательных связей между Россией и Китаем.

Результаты работы, в первую очередь, адресованы административно-управленческому и педагогическому персоналу российских вузов, осуществляющих прием китайских студентов. Разработанная модель и программа опытно-экспериментальной работы служат готовой основой для проектирования или модернизации систем тьюторского и кураторского сопровождения в рамках международных отделов и деканатов. Предложенные критерии и диагностический инструментарий позволяют объективно оценивать текущее состояние адаптации иностранных учащихся и своевременно корректировать работу.

Материалы исследования могут быть интегрированы в курсы по педагогике высшей школы, межкультурной коммуникации и основам тьюторской деятельности, обогащая практическую подготовку будущих специалистов в сфере международного образования. Таким образом, реализация выводов исследования способствует системному улучшению качества образовательных услуг, укреплению международного имиджа российского высшего образования и углублению стратегического партнерства между университетами двух стран.

Обоснованность и достоверность отраженных в исследовании результатов и сформулированных на их основе выводов обеспечена реализацией положений методологии научного познания, применением комплекса взаимодополняющих адекватных предмету, цели и задачам общенаучных и специальных методов исследования, обоснованием оценки процесса и результатов исследовательской деятельности, носящей комплексный характер, математико-статистической обработкой материалов, длительностью эксперимента исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Историко-педагогический анализ позволил выявить успешные практики педагогического сопровождения китайских студентов в российских вузах, показавшие свою эффективность в количественном росте их численности, но выявившие противоречие между внешней адаптацией и внутренним межкультурным диалогом, что обосновывает переход к субъект-субъектной личностно-ориентированной поддержке. Советская система сопровождения (кураторство, шефство, строгая языковая подготовка) обеспечила массовое обучение, но была ориентирована на внешнюю адаптацию. Это породило «эффект симуляции» – адаптацию к формализованным правилам системы, а не к реальной культурной среде.
2. Педагогическое сопровождение китайских судентов в образовательном процессе российского вуза – это интегративная субъект-субъектная деятельность, направленная на преодоление культурно-языковых и социально-психологических барьеров через сочетание академической, межкультурной и личностно-развивающей составляющих. Сопровождение не сводится к административной или языковой помощи: оно объединяет тьюторство и индивидуальное учебное планирование, программу бадди и тренинги стресс-менеджмента, рефлексивные мастерские и кейс-метод. Такое сочетание обеспечивает преодоление не только языковых, но и глубинных культурно-когнитивных барьеров.
3. Критериально-оценочная система эффективности педагогического сопровождения китайских студентов включает: *академический, социально-психологический, личностно-мировоззренческий и институциональный компоненты*, что обеспечивает комплексный мониторинг результатов. Критерии иерархически связаны: академическая интеграция – целевой, психосоциальное благополучие – базовый, межкультурная компетентность – развивающий, институциональная эффективность – инструментальный. Возможные противоречия между

критерями (например высокий стресс при высокой успеваемости) требуют анализа профиял показателей, а не только интегрального балла.

4. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза объединяет *целевой, методологический, содержательный, технологический, экспериментально-диагностический и результативный блоки*. Модель позволяет перейти от разрозненных мер поддержки к системному процессу интеграции китайских студентов в российскую образовательную среду. Эффективность модели подтверждена экспериментом: интегральный показатель академической интеграции в экспериментальной группе вырос на 79%, уровень стресса снизился с клинически значимого до нормативного, доля студентов, способных к анализу и синтезу культурного опыта, увеличилась с 16% до 82%.

Экспериментально доказано, что внедрение модели в образовательный процесс НИУ ВШЭ (2023-2026 гг.) приводит к:

- росту академической интеграции: интегральный показатель академической интеграции в экспериментальной группе увеличился на 79%, доля студентов, участвовавших в научных мероприятиях, выросла до 64%, а доля использовавших индивидуальный учебный план для выбора дисциплин на других факультетах - до 48%;

- улучшению психосоциального благополучия и социальной связанности: уровень стресса (DASS-21) снизился с клинически значимого (18,4) до нормативного (9,8), доля студентов с клинически значимым стрессом сократилась с 54% до 12%, коэффициент межкультурной социальной связанности увеличился до 0,54, воспринимаемая социальная поддержка (MSPSS) выросла с низкого до среднего уровня (с 39,2 до 58,4 балла);

- углублению межкультурной компетентности и рефлексии: доля студентов, способных к анализу и синтезу культурного опыта, выросла до 82%, индекс транскультурной идентичности повысился до 4,46 из 6;

- институциональным изменениям в системе сопровождения: улучшены кадровая обеспеченность (с 0,8 до 1,2 специалиста на 100 студентов), доля бюджета на сопровождение (с 2,9% до 4,5%), доля преподавателей, прошедших повышение квалификации по межкультурной работе (с 12% до 28%).

Статистическая значимость полученных результатов подтверждена с использованием t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни и расчета размера эффекта (Cohen’s d от 1,42 до 2,02). Корреляционный анализ установил прямую связь между вовлеченностью студентов в технологии сопровождения и достигнутыми результатами. Разработанная модель может быть рекомендована к внедрению в российских вузах, реализующих программы академической мобильности с Китаем, и служит основой для дальнейшего совершенствования педагогического сопровождения международных образовательных связей.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях:

- Международная научно-практическая конференция «Преподаватель и студент в поликультурной среде вуза: психолого-педагогические и лингвокультурологические аспекты» МГИМО МИД России, г. Москва, 22 – 29 ноября 2024 г., доклад: «Интерактивные технологии в образовательном процессе: опыт и перспективы сотрудничества вузов России и Китая»;
- VIII Международная научно-практическая конференция «Языки в современном мире: вопросы лингвистики и образования в условиях цифровизации обучения» МГИМО МИД России, г. Москва, 15 – 16 ноября 2024 г., доклад: «Изучение иностранного языка как фактор академических обменов между университетами (на примере Китая и России)»;
- IX Международная научно-практическая конференция для молодых ученых «Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте» Уральский государственный университет, г. Екатеринбург, 28 – 29 ноября

2024 г., доклад: «Некоторые социокультурные проблемы в ходе обучения китайских студентов в российских вузах».

Результаты исследования отражены в научных публикациях в рецензируемых журналах, включенных в Перечень ВАК:

1. Чжан Л. Моделирование процесса педагогического сопровождения китайских студентов в российском вузе / Л. Чжан // Сетевое издание. Педагогические исследования. – 2026. – № 3(27) – С. 5-21.
2. Чжан Л. Диагностика адаптационных потребностей китайских студентов в российском университете как основа для проектирования модели педагогического сопровождения / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 4(119). – С. 169-172.
3. Чжан Л. Решение социально-психологических проблем в ходе обучения китайских студентов в российских вузах за счет педагогического сопровождения / Л. Чжан, М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 176-177.
4. Чжан Л. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 125-127.

Структура диссертации. Диссертация включает: 237 страниц, 2 главы, список использованной литературы, а также приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

1.1. История российско-китайских образовательных связей: опыт педагогического сопровождения китайских студентов

Исторический путь образовательных связей между Россией (СССР) и Китайской Народной Республикой представляет собой зеркало, отражающее эволюцию двусторонних отношений – от идеологического союза через глубокий разрыв к комплексному стратегическому партнерству. Эта динамика прошла через несколько качественно различных фаз, каждая из которых оставила свой след в интеллектуальном ландшафте обеих стран:

1. Период идеологической солидарности (1950-е - начало 1960-х).

После образования КНР в 1949 г. и подписания «Договора о дружбе, союзе и взаимной помощи» (1950 г.) началось стремительное сотрудничество между государствами[71].

СССР оказал огромную помощь в подготовке кадров для новой КНР. По данным опубликованных документов советско-китайских отношений, за этот период в советских вузах и на предприятиях по техническим, научным и военным специальностям прошли обучение дестяки тысяч китайских гарждан[72]. Ежегодный контингент составлял несколько тысяч человек. Многие из них стали основоположниками ключевых отраслей китайской промышленности и науки.

---

[71] Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А. В. Лукина. – М.: Весь Мир, 2013. - 704 с.

[72] Федеральное архивное агенство представляет сборник документов «苏中文化关系 Советско-китайские культурные связи 1949-1960 гг.» https://rusarchives.ru/novosti-rosarhiva/19-03-2023-sbornik-dokumentov-sovetsko-kitayskie-kulturnye-svyazi-1949-1960

Около 11 тысяч советских ученых, инженеров и преподавателей работали в КНР, помогая создавать промышленность и образовательную систему[73].

Происходил массовый обмен художественными коллективами, литературой, кинофильмами. Советская культура (литература, музыка, кино) оказала глубокое влияние на целое поколение китайцев. В СССР, в свою очередь, знакомились с китайским театром, музыкой и кино[74].

Данный период заложил мощный культурный и образовательный фундамент, основанный на глубоком знакомстве с русским языком и советской системой знаний.

2. Период охлаждения и конфронтации (1960-е – 1970-е годы).

После идеологического раскола между КПСС и КПК (конец 1950-х) и обострения межгосударственных отношений практически все образовательные связи были свернуты. Обмен студентами и специалистами прекратился почти на 20 лет. Культурные связи были разорваны. Советская культура в Китае подвергалась критике, и наоборот.

3. Период нормализации и постепенного восстановления (1980-е – 1991 г.)

После смерти Мао Цзэдуна и начала политики реформ и открытости при Дэн Сяопине (конец 1970-х) отношения начали медленно улучшаться.

Контакты восстанавливались осторожно, постепенно переходя от политического диалога к практическому взаимодействию. Подлинный же перелом наступил в 1990-е годы, когда академическая мобильность приобрела стихийный, рыночный характер[75].

Были заключены новые соглашения о сотрудничестве между университетами и научными учреждениями. Российские вузы, столкнувшись с

---

[73] Лузянин, С. Г. Россия - Китай: формирование обновленного мира / С. Г. Лузянин, В. С. Мясников; Институт Дальнего Востока (Москва). – М.: Весь мир, 2018. – 323 с.

[74] Советско-китайские культурные связи. 1949-1960 гг.: сб. документов / составители, комментарии: В. А. Антипина, З. К. Водопьянова; науч. Ред. перевода с китайского А.Л. Верченко. – М. – Кучково поле музеон, 2022. – 846 с.

[75] Торкунов, А. В. Современные международные отношения и мировая политика: Учебник для вузов / А. В. Торкунов, А. И. Панов; под общ. ред. А.В. Торкунова. – М: Аспект-Пресс, 2012. – 688 с.

финансовыми трудностями, активно открыли двери для платежеспособных китайских студентов, в первую очередь в сферах языка, культуры и экономики. Этот период, хотя и не всегда системный, сформировал устойчивый человеческий поток и показал взаимный интерес[76].

4. Постсоветский период (1991 г. - конец 1990-х).

После распада СССР Китай и Российская Федерация заложили новую основу отношений. В 1996 г. отношения были подняты до уровня стратегического партнерства. В это время образовательное сотрудничество между двумя странами вышло на новый этап. Произошло заметное увеличение количества иностранных студентов в обеих странах. Исследователи отмечают, что в тот период в России большая часть иностранных студентов была из Китая, и с каждым годом число китайских студентов увеличивалось[77].

К концу 1990-х годов число китайских студентов в РФ выросло до 8-10 тысяч человек. Это были преимущественно самофинансируемые студенты, изучавшие русский язык, медицину, экономику и искусство[78].

5. Эпоха стратегического партнерства и всеобъемлющего сотрудничества (2000-е – настоящее время).

С подписанием «Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве» (2001 г.) и углублением политических и экономических связей гуманитарное сотрудничество получило мощный институциональный каркас.

Как пишет И. В. Байденко, количественные цели вроде обмена 100 тысячами студентов сочетались с качественным углублением международного сотрудничества. Фокус сместился на совместные исследования, программы

---

[76] Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. – 592 с.

[77] Баукова, М. А. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 125-127.

[78] Краснова, Г. А. Интернационализация образования в России и мире / Г. А. Краснова // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8(92). – С. 68-70.

двойных дипломов, подготовку кадров для высокотехнологичных отраслей[79]. Академическая мобильность стала работать на общие стратегические приоритеты двух стран.

В 2000 г. на основе межправительственного соглашения была создана Комиссия по гуманитарному сотрудничеству между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, которая является высшим координирующим органом, отвечающим за взаимодействие в сфере образования, культуры, здравоохранения, спорта, СМИ и туризма. Работа Комиссии встроена в общую архитектуру российско-китайского стратегического партнерства[80].

Основные задачи и функции Комиссии по гуманитарному сотрудничеству:

- определение приоритетных направлений и разработка долгосрочных программ гуманитарного обмена;

- согласование действий всех заинтересованных ведомств и организаций с обеих сторон, отслеживание выполнения намеченных планов;

- инициация и организация международных проектов;

- координация празднования юбилейных дат в двусторонних отношениях;

- устранение барьеров для сотрудничества, содействие взаимному признанию дипломов, академической мобильности, развитию образовательных и культурных проектов.

В 1997 г. был создан Российско-Китайский комитет дружбы, мира и развития, в рамках которого постепенно вызревала потребность в системной поддержке китайских студентов, приезжающих на обучение в Россию[81].

В 2006 году Китай и Россия создали «Китайско-российский университетский альянс», направленный на развитие академической

---

[79] Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

[80] Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования: дисс. канд. пед. наук. / М. Цянь. – М.: 2022. – 181 с.

[81] Торкунов, А. В. Современные международные отношения и мировая политика: Учебник для вузов / А. В. Торкунов, А. И. Панов; под общ. ред. А.В. Торкунова. – М: Аспект-Пресс, 2012. – 688 с.

мобильности. В 2017 году Министерство образования Китая поддержало идею Пекинского университета совместно с МГУ создания российско-китайского альянса университетов в Шэньчжэне. В его задачи входило расширение и развитие сотрудничества между университетами двух стран в рамках инициативы «Один пояс – один путь» и стратегии Евразийского экономического союза. В состав альянса вошли 40 китайских и 20 российских университетов, охватывающих широкий спектр дисциплин от естественных до гуманитарных, что знаменует собой дальнейшее расширение и углубление российско-китайского сотрудничества в области высшего образования[82].

Формирование Ассоциации классических университетов России и Китая и Ассоциации технических университетов России и Китая стало важным институциональным прорывом в образовательном сотрудничестве между двумя странами. Эти структуры были созданы для системного углубления взаимодействия между ведущими вузами.

Ассоциация классических университетов России и Китая официально учреждена 17 сентября 2018 г. в городе Циндао (Китай). В ассоциацию вошли 45 ведущих классических университетов с обеих сторон. С российской стороны – Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (МГУ), СПбГУ, ДВФУ и другие. С китайской стороны – Пекинский университет, Университет Цинхуа, Фуданьский университет и другие вузы проекта «985» и «двойного первого класса»[83].

Ассоциация технических (политехнических) университетов России и Китая была учреждена 22 мая 2011 г. в Пекине и объединяет более 60 престижных технических вузов. Российскую коалицию возглавляет Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (МГТУ), в нее

---

[82] Баукова, М. А. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 125-127.

[83] Петрунина, Ж. В. Перспективы интеграции научно-образовательного пространства приграничных территорий России и Китая / Ж. В. Петрунина, Г. А. Шушарина // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 2(74). – С. 43-51.

также входят МИФИ, МФТИ, СПбПУ и др. Китайскую коалицию возглавляет Харбинский политехнический университет, включены Шанхайский университет Цзяо Тун, Чжэцзянский университет и др.

В целом, взаимодействие КНР и России в сфере образования и культуры прошло путь от идеологически мотивированного союза через период разрыва к сложной, многогранной и стратегически значимой системе, которая продолжает динамично развиваться, укрепляя общее гуманитарное пространство двух стран.

Разделяя точку зрения А. А. Шакировой, отметим, что в современный период, вопреки вызовам пандемии и нестабильности глобальной конъюнктуры, наблюдается устойчивость и высокая адаптивность сложившихся связей. Вынужденный переход к онлайн-форматам во время COVID-19 не прервал, а лишь трансформировал взаимодействие, добавив ему цифровое измерение[84]. В современных международных образовательных связях прослеживается устойчивая тенденция к углублению интеграционных процессов. Это выражается, в частности, в учреждении совместных лабораторий, реализации крупных исследовательских проектов, а также во все более тесной привязке подготовки специалистов к прикладным задачам экономического взаимодействия.

Благодаря этому образовательное сотрудничество России и Китая обрело характер целостной многоуровневой системы. Подобная система не просто фиксирует текущее состояние двусторонних отношений, а играет активную роль в проектировании их будущего[85].

Как справедливо отмечает в своей работе М. Цянь, еще в 2014 году руководством обеих стран была зафиксирована договоренность: к 2020 году предстояло вывести численность взаимной академической мобильности

---

[84] Шакирова, А. А. Интернационализация высшего образования в условиях пандемии: опыт Китая / А. А. Шакирова, Р. Р. Сагитова, Ю. О. Тигина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 393-395.

[85] Ганина, Е. В., Матвеенко В.Э., Малюгина Н.М. Современные мировые образовательные модели: зарубежный опыт управления образованием / Е. В. Ганина, В. Э. Матвеенко, Н. М. Малюгина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – № 2. – С. 12-17.

студентов на уровень 100 тыс. человек. Уже в 2019 г. этот показатель был превзойден, что означало выполнение установленной двусторонней задачи на год раньше запланированного срока[86].

Обучение в Китае для иностранных граждан доступно по различным каналам, включая программы за счет государственного финансирования и на самоокупаемой основе. Со стороны КНР российским абитуриентам преимущественно предлагаются четыре категории стипендиальных программ государственной поддержки: стипендии Институтов Конфуция, стипендии правительства Китая, стипендии региональных и муниципальных властей, а также стипендии от высших учебных заведений[87]. Активная поддержка и стимулирующая политика Китая в области предоставления грантов способствуют повышению интереса и доступности получения образования для российских студентов. В результате наблюдается устойчивый рост числа граждан России, выбирающих китайские вузы для обучения. Динамика данного показателя за 2000-2024 годы представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика численности российских студентов, обучающихся в КНР, в 2020-2024 гг., чел.[88]

Год	**Число русских студентов, обучающихся в КНР**	**Место России в мире по количеству студентов, обучающихся в КНР**
1	**2**	**3**
2000	703	8
2001	1056	8
2002	1492	7
2003	1224	8
2004	2288	7
2005	3535	7
2006	5032	8
2007	7261	6

[86] Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования: дисс. канд. пед. наук. / М. Цянь. – М.: 2022. – 181 с.

[87] Казакова, А. А. Управление программами академической мобильности между Россией и Китаем / А. А. Казакова // Актуальные исследования. – 2026. – № 3-3(289). – С. 17-27.

[88] Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере образования // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/?sphrase_id=9864066. (дата обращения: 24.12.2025)

2008	8939	5
2009	12196	6
2010	13302	6
2011	13340	5
2012	14971	5
2013	15918	5
2014	17202	4
2015	16197	5
2016	17971	6
2017	18000	6
2018	19239	6
2019	18342	6
2020	17931	5
2021	16417	4
2022	18023	4
2023	21349	3
2024	24184	2

Составлено автором на основании данных официального сайта Министерства науки и высшего образования РФ

Как видно из данных, приведенных в таблице 1, общая численность российских студентов в КНР на протяжении более двадцати лет характеризуется выраженной тенденцией к росту, несмотря на отдельные периоды снижения показателей в 2003 и 2015 годах. Основная часть российских студентов в Китае выбирает гуманитарные направления обучения, включая экономические науки, филологию, культурологию и искусствоведение. Географически их обучение сконцентрировано в крупных мегаполисах – Пекине, Харбине, Чунцине, Нанкине, Шанхае и Гуанчжоу[89].

По мнению М. Цянь, китайская сторона также активно создает условия для обучения своих граждан в российских вузах. С 2000 г. по настоящее время на фоне поступательного развития всеобъемлющего партнерства между двумя странами наблюдался устойчивый ежегодный рост численности китайских студентов в России[90].

[89] Тенденции развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России: коллективная монография / Е. И. Бражник, А. В. Жданов, А. В. Тряпицын, Ф. Юань. – СПб: Свое издательство, 2019. – 216 с.

[90] Цянь М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования: дисс. канд. пед. наук. – М.: 2022. – 181 с.

На основе анализа открытых отчетов Минобрнауки, Россотрудничества, китайских источников и новостных сводок можно восстановить следующую оценочную динамику с ключевыми контрольными точками (таблица 2).

Таблица 2 – Динамика численности китайских студентов в России в 2000-2024 гг., чел.[91]

Год	Оценочное количество	Примечания
2000	~ 4000 - 5000	Низкая база после кризиса 1990-х.
2005	~ 12500	Начало активного роста благодаря межправительственным соглашениям
2010	~ 18000	Увеличение квот на стипендии, популярность языковых программ
2014	~ 25000	Подписание цели по достижению 100 тыс. взаимной академической мобильности студентов к 2020 г.
2018	~ 60000 - 65000	По данным Минобрнауки РФ, китайцы стали крупнейшей группой иностранных студентов
2019	~ 72600	Пиковый показатель по отчету Минобрнауки за 2019/20 уч. год.
2020	~ 75000 - 77000	Достижение цели (100 тыс. + российские студенты в КНР)
2021	~ 70000 - 73000	Незначительный спад из-за пандемии и дистанционного обучения
2022	~ 65000 - 68000	Корректировка из-за временных логистических и визовых сложностей
2023	~ 70000 - 75000	Начало активного восстановления очного обучения
2024	~ 75000 - 80000	Полное восстановление потока, рост интереса к инженерно-техническим и IT-специальностям

Составлено автором на основании данных официального сайта Министерства науки и высшего образования РФ

Из таблицы 2 следует, что за 24 года численность студентов из КНР увеличилась примерно в 15-20 раз. Наиболее стремительный рост пришелся на период 2010-2019 гг., когда показатель вырос почти вчетверо.

Китайские студенты с 2018 года прочно удерживают статус крупнейшей иностранной студенческой группы в российских вузах, что подчеркивает

[91] Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере образования // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/?sphrase_id=9864066. (дата обращения: 24.12.2025)

стратегическое значение этого направления[92]. Ожидается, что в среднесрочной перспективе данный тренд сохранится, возможно, с некоторой оптимизацией темпов роста и дальнейшей диверсификацией направлений подготовки. При этом необходимо отметить, что на заре первых академических связей между странами возникли и проблемы педагогического сопровождения иностранных студентов.

В исследовании И. П. Зайцевой указано, что в XX столетии, особенно во второй его половине, педагогическое сопровождение китайских студентов в российских (советских) вузах формировалось под влиянием двух ключевых факторов: идеологической задачи интернационального воспитания и практической необходимости обучения иностранных специалистов[93]. Методики носили жестко структурированный, коллективистский и опекающий характер, часто без учета глубокой культурной специфики.

Рассмотрим ключевые методики и технологии педагогического сопровождения в 1950-е - 1990-е годы.

1. Институт кураторов (общественных воспитателей).

Институт кураторов (общественных воспитателей) в советской системе работы с иностранными студентами представлял собой центральный элемент педагогического сопровождения, выполнявший комплекс социально-политических и адаптационных функций. Его формирование и деятельность были обусловлены не столько сугубо академическими задачами, сколько логикой государственной политики в условиях идеологического противостояния

---

[92] Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере образования // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/?sphrase_id=9864066. (дата обращения: 24.12.2025)

[93] Зайцева, И. П. О некоторых особенностях реализации стилистического аспекта преподавания русского языка как иностранного / И. П. Зайцева // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды: сб. ст. науч.-практ. семинара с междунар. участием, Москва, 20-21 января 2022 г. – М.: Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, 2022. – С. 112-116.

и интернациональной помощи [94] . Куратор выступал ключевым агентом, обеспечивавшим интеграцию иностранного учащегося (в данном случае китайского студента) строго регламентированное пространство советского вуза и общества[95].

Как считает А. Р. Соколов, с методологической точки зрения, деятельность куратора основывалась на принципах коллективного воспитания и тотального педагогического сопровождения, унаследованных от педагогической системы А. С. Макаренко. Однако в контексте работы с иностранцами, особенно из дружественных социалистических стран, эта деятельность была дополнена дипломатической и идеологической компонентами[96].

Куратор являлся не просто наставником, а полномочным представителем принимающего государства, ответственным за формирование у студента корректного образа СССР, лояльного отношения к советскому строю и одновременного предотвращения возможных идеологических отклонений.

Основным содержанием работы куратора была система непрерывного наблюдения и опеки, охватывавшая все сферы жизни студента. В академической сфере куратор координировал взаимодействие с преподавателями, отслеживал успеваемость и посещаемость, организовывал дополнительные занятия для отстающих. В социально-бытовой сфере – контролировал условия проживания в общежитии, решал вопросы медицинского обслуживания, распределял материальную помощь, организовывал досуг [97] . Однако центральной, идеологически детерминированной функцией являлось систематическое проведение воспитательных бесед, посещение со студентом политически

---

[94] Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. – 592 с.

[95] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

[96] Соколов, А. Р. «Братские народы»: Образовательные обмены в социалистическом лагере (1949-1991). – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2019. – 458 с.

[97] Чжан, Г. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к учебному процессу в российском Вузе / Г. Чжан // Студенческий. – 2021. – № 34-1(162). – С. 58-61.

значимых мероприятий (собраний, лекций, демонстраций) и формирование у него «правильного» понимания международных событий и советской действительности[98].

Ряд исследователей подчеркивают, что работа с китайскими студентами имела особую специфику и повышенную значимость, особенно в период «братской дружбы» 1950-х годов. Куратор должен был не только передавать знания, но и укреплять политический союз на уровне межличностных отношений. При этом после начала советско-китайского раскола в конце 1950-х - 1960-х годах его роль кардинально изменилась: из проводника дружбы он превратился в агента контроля и профилактики «вредного влияния» среди немногочисленных оставшихся студентов. Кураторская деятельность стала включать элементы мониторинга на предмет возможного шпионажа или идеологического диссидентства, что резко усиливало ее поднадзорный и формализованный характер[99].

И. Ф. Исаев считает, что эффективность данного института носила двойственный характер. С одной стороны, система кураторства создавала для иностранного студента, оторванного от привычной среды, структурированную среду безопасности и предсказуемости, решая многие организационные проблемы и снижая уровень культурного шока. Она обеспечивала высокий уровень дисциплины и успеваемости. С другой стороны, патерналистский и всепроникающий характер такого сопровождения часто подавлял личную инициативу студента, создавал искусственный социальный вакуум, ограничивавший глубину реальной межкультурной коммуникации с советскими

---

[98] Филиппов, В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В. М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – № 3. – С. 203-211.

[99] Бражник, Е. И. Воспитательная деятельность по организации межкультурной коммуникации российских и китайских студентов / Е. И. Бражник, Ч. Шу // Человек. Наука. Социум. – 2026. – № 1(25). – С. 88-109.

сверстниками[100]. Педагогическое воздействие подменялось административным руководством, а доверительные отношения могли нивелироваться обязательностью отчетности перед партийными органами.

2. Система шефства.

Система шефства как форма педагогического сопровождения иностранных студентов в советский период представляла собой тщательно организованный социально-педагогический эксперимент, в рамках которого индивидуальное межличностное взаимодействие становилось инструментом решения масштабных идеологических и адаптационных задач. В контексте работы с китайскими учащимися эта система трансформировалась из простой практики взаимопомощи в сложный механизм горизонтальной социализации, призванный дополнить вертикальное кураторство. Шефство институционализировалось как обязанность наиболее проверенных и идеологически подкованных советских студентов, которые назначались для постоянного неформального сопровождения иностранных подшефных.

В. И. Блинов называет теоретической основой данного подхода концепцию коллективного воспитания, где коллектив выступает как главный воспитательный агент[101]. Однако в практике шефства коллективное воздействие приобретало форму адресного, парного взаимодействия «наставник – подшефный». Задача шефа состояла не только в том, чтобы помогать с учебой или бытом, но и в том, чтобы стать первичным проводником в советскую реальность, демонстрируя на личном примере нормы поведения, мышления и ценностные ориентации советского человека[102]. Это создавало уникальный

[100] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

[101] Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII - начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дисс. доктора пед. наук / В. И. Блинов. – М.: 2001. – 395 с.

[102] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

канал для мягкой, почти незаметной трансляции идеологических установок через совместное посещение лекций, библиотек, общественных мероприятий, участие в субботниках и культурном досуге.

Ключевым педагогическим парадоксом системы шефства была ее двойственная природа. С одной стороны, она провозглашалась и воспринималась как акт интернациональной дружбы и товарищеской взаимовыручки, что способствовало установлению доверительных отношений[103].

С другой стороны, данная практика не переставала быть частью государственного механизма, совмещавшего функции надзора и воспитания. В этой системе наставник, оставаясь в тени, фактически играл роль наблюдателя: он отслеживал эмоциональное состояние подопечного, его высказывания, а также социальный круг общения[104]. Докладные записки, адресованные куратору либо в комсомольские органы, превращались в ценный канал сведений о том, как китайский студент привыкает к новой среде и насколько он стоек в идеологическом плане. Если говорить конкретно о китайских учащихся, то шефство здесь обретало выраженные культурно-политические черты. В пору максимального сближения двух держав (речь о 1950-х годах) оно облекалось в образы «неразрывной братской дружбы» и становилось живым воплощением социалистического интернационализма.

Однако, как только межгосударственные отношения испортились, данная функция трансформировалась в более сдержанную и корректную форму[105]. На первый план теперь выходило поддержание дисциплины, минимизация

---

[103] Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 12. – С. 9-30.

[104] Филиппов, В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В. М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – № 3. – С. 203-211.

[105] Соколов, А. Р. «Братские народы»: Образовательные обмены в социалистическом лагере (1949-1991). – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2019. – 458 с.

конфликтных ситуаций и предотвращение контактов, которые могли бы быть расценены как нежелательные.

Т. Г. Грушевицкая в своей работе утверждает, что эффективность данной системы с педагогической точки зрения была противоречивой. С одной стороны, она предоставляла китайскому студенту непосредственный канал для решения повседневных проблем, ускоряла языковую практику и снижала чувство изоляции. Шеф часто становился первым реальным другом в новой среде. С другой стороны, искусственность и заданность таких отношений могли приводить к их поверхностности. Китайский студент, осознавая или чувствуя контролирующую функцию шефа, мог ограничивать откровенность, что превращало взаимодействие в ритуализированную формальность[106].

Более того, система зачастую препятствовала формированию спонтанных, подлинно межкультурных связей с более широким кругом советских сверстников, создавая вокруг иностранца искусственный, тщательно отобранный микросоциум.

В итоге, по мнению Л. П. Костиковой, система шефства может быть рассмотрена как специфическая технология «горизонтальной» педагогики, где педагогическая функция делегировалась не преподавателю, а специально подготовленному представителю студенческой среды[107]. Она служила целям ненавязчивой ассимиляции и мягкой идеологической индоктринации, пытаясь стереть границы между официальной педагогикой и дружеским общением. Этот эксперимент наглядно демонстрирует, как в советской модели работа с иностранными учащимися стремилась тотально охватить все уровни их жизнедеятельности, превращая даже неформальное общение в осмысленный элемент государственной образовательной и внешнеполитической стратегии.

---

[106] Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

[107] Костикова, Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – № 2. – С. 17-22.

3. Методика жесткой языковой подготовки как основы обучения.

Жесткая языковая подготовка как методика педагогического сопровождения иностранных, в частности китайских, студентов в советский период представляла собой системообразующий элемент всей образовательной стратегии, выходящий далеко за рамки сугубо лингводидактических задач. Она функционировала как тотальный адаптационный механизм и первичный фильтр идеологической социализации, конструируя не только языковую компетенцию, но и определенный способ восприятия советской действительности. Центральным институтом, воплощавшим эту методику, являлся подготовительный факультет для иностранных граждан, представлявшим собой замкнутую педагогическую систему с жестко регламентированным режимом, унифицированными программами и интенсивной нагрузкой.

В. Г. Костомаров полагает, что методологической основой данной подготовки был грамматико-переводной метод в его наиболее ригидной, советской интерпретации, дополненный элементами аудиолингвального подхода[108]. Акцент делался не на коммуникативной функции языка, а на его системно-нормативном освоении как кода для доступа к научно-техническим и идеологическим текстам. Обучение строилось по принципу «от простого к сложному» через безусловное усвоение парадигм, правил и стандартных фразеологических блоков. Лексический минимум насыщался не бытовой, а общественно-политической и научной терминологией, что сразу погружало студента в концептуальный мир советского дискурса. Язык преподавался не как живое средство общения, а как инструмент для последующего усвоения «правильных» знаний, что превращало занятия в идеологическую и интеллектуальную муштру[109].

---

[108] Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1988. – 155 с.

[109] Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. – 592 с.

Эта система преследовала несколько взаимосвязанных целей. Во-первых, она выполняла селективную функцию: интенсивный, зачастую стрессовый режим обучения (многочасовые ежедневные занятия, обязательное заучивание, строгий контроль) выявлял наиболее дисциплинированных и способных студентов, отсеивая тех, кто не мог вписаться в жесткие рамки. Во-вторых, она реализовывала функцию контроля и безопасности: изолированная среда подготовительного факультета, где общение ограничивалось учебной группой и преподавателями, минимизировала неконтролируемые контакты иностранцев с местным населением на начальном, наиболее уязвимом этапе пребывания. Третья функция и, пожалуй, самая значимая, сводилась к первичному идеологическому моделированию. Студент работал с текстами для чтения и аудирования, которые рассказывали об истории КПСС, успехах пятилеток, жизненном пути вождей и классиков марксизма. Через такой материал он незаметно для себя осваивал не просто языковые структуры, но и ключевые советские нарративы, ценностные установки, а также символы, характерные для той культуры. Получается, что языковая подготовка на деле оказывалась самым настоящим началом культурно-идеологической обработки[110].

Если рассматривать эту методику применительно к китайским учащимся, то здесь она обретала особую значимость и своеобразие. С одной стороны, их привычка к строгой дисциплине и уважение к систематизированным знаниям превращали их в идеальных «получателей» такой педагогики. Чем, кстати, во многом и объяснялась их неизменно высокая успеваемость. С другой – глубочайшие различия в фонетике, графике и синтаксисе между русским и китайским языками делали сам процесс обучения крайне напряженным, требующим максимальной мобилизации когнитивных ресурсов. Это усиливало зависимость студента от системы, его погруженность в ее логику и расписание. Педагогическое сопровождение на этом этапе, как указывает А. Н. Щукин,

[110] Злобина, Ю. И. Социоинтеграция китайских студентов на трансграничной территории: проблемы адаптации / Ю. И. Злобина // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2021. – Т. 2. – № 10. – С. 99-106.

носило почти казарменный характер: расписание было поминутно заполнено, свободное время и пространство для нерегламентированной коммуникации минимизировались [111] . Преподаватель на подготовительном факультете выступал не только как транслятор знаний, но и как строгий надзиратель и первый представитель советской власти, от отношений с которым во многом зависела судьба студента.

Эффективность этой методики с современных позиций оценивается неоднозначно. С формально-академической точки зрения она была чрезвычайно результативна: за короткий срок (10-12 месяцев) студенты, начинавшие с нуля, овладевали языком на уровне, достаточном для восприятия лекций по специальности в вузе. Формировался прочный грамматический фундамент и специфический лексический запас [112] . Однако коммуникативная и социокультурная цена такого обучения была высока. Языковые навыки носили ригидный, шаблонный характер; студенты зачастую оказывались неспособны к спонтанной речи, живому диалогу, пониманию бытового языка и юмора.

Как отмечает Т. Г. Грушевицкая, студенты имели дело с книжным, официальным и идеологически выверенным вариантом русского языка. У этого подхода обнаруживался и серьезный минус: молодые люди могли свободно читать учебники, понимать лекции, но при этом оставались практически глухи к тому, что происходило в реальной социальной жизни вокруг. Их языковая личность в итоге формировалась урезанной и сугубо инструментальной[113].

Из сказанного следует, что жесткая система языковой подготовки отнюдь не сводилась к простой методике преподавания. По сути, она выступала ключевым технологическим звеном в рамках патерналистской модели сопровождения иностранных учащихся. Благодаря ей создавалась

---

[111] Щукин, А. Н. История преподавания русского языка как иностранного в отечественной и зарубежной науке: учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 320 с.

[112] Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2008. – 352 с.

[113] Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

контролируемая языковая среда, через нее же осуществлялась первичная индоктринация, и кроме того, она служила действенным механизмом академического отбора. В результате такая система порождала особый тип билингва – специалиста, который владел русским языком лишь как инструментом: чтобы получить профессию и освоить заданный идеологический «супертекст». Данный опыт демонстрирует, как педагогическая технология может быть подчинена решению масштабных политических задач.

4. Идеологически насыщенный механизм культурной адаптации.

Идеологически насыщенный механизм культурной адаптации в советской системе работы с иностранными студентами представлял собой целенаправленно сконструированный педагогический комплекс, призванный трансформировать процесс знакомства с новой социокультурной средой в управляемый инструмент политической социализации.

В контексте сопровождения китайских учащихся, как считает В. И. Блинов, данный механизм приобретал особую сложность, балансируя между декларируемыми задачами интернационального воспитания и практикой формирования строго дозированного, канонического образа советской действительности [114] . Его функционирование основывалось на принципе демонстрационной дидактики, где каждый культурный объект или событие – будь то посещение музея, театральная постановка или экскурсия на предприятие – превращался в наглядное пособие, иллюстрирующее превосходство социалистического строя и универсальность его ценностных ориентиров.

Сущность этого механизма заключалась в подмене спонтанного культурного освоения среды тщательно отобранным и педагогически интерпретированным набором впечатлений. Культурная составляющая отнюдь не была чем-то факультативным, что шло бы в довесок к основной учебе. Напротив, она входила в учебно-воспитательный план как обязательная и строго

[114] Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII - начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дисс. доктора пед. наук / В. И. Блинов. – М.: 2001. – 395 с.

регламентированная часть, причем с явной дисциплинарной и направляющей нагрузкой. Скажем, экскурсии к Мавзолею, в Музей революции или на панораму «Сталинградская битва» организовывались не столько для удовлетворения живого познавательного интереса, сколько ради ритуального усвоения ключевых историко-политических нарративов. Даже классические жанры (опера, балет, литература) преподносились сквозь призму идеологической допустимости [115] . В итоге весь этот механизм выстраивал своего рода символический барьер между иностранным учащимся и противоречивой, многослойной советской повседневностью, подсовывая взамен официально одобренную, героико-оптимистическую версию того, как устроена реальность.

Когда речь заходила о китайских учащихся, этот механизм включал особый риторический и символический режим. В эпоху политического сближения, пришедшуюся на 1950-е годы, основной упор делался на идеи социалистического интернационализма и якобы общей для двух стран революционной судьбы. Культурные мероприятия тогда активно наполнялись символикой братства, повсюду проводились параллели между советским и китайским революционным опытом, а достижения СССР подавались в качестве образца для строительства социализма в Китае [116] . Однако после того, как произошел идеологический разрыв, и вплоть до конца 1980-х годов, культурная адаптация хотя и сохранила прежние формальные рамки, но по содержанию стала заметно нейтральнее и осторожнее. Акценты сместились в сторону демонстрации стабильности, научно-технического прогресса и классического культурного наследия. При этом сама логика избирательного показа и педагогического сопровождения, исключавшего какие-либо неконтролируемые контакты, оставалась незыблемой.

---

[115] Советско-китайские культурные связи. 1949-1960 гг.: сб. документов / составители, комментарии: В. А. Антипина, З. К. Водопьянова; науч. Ред. перевода с китайского А.Л. Верченко. – М. – Кучково поле музеон, 2022. – 846 с.

[116] Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. – 592 с.

В итоге эффективность данного механизма как педагогической технологии тоже оказывалась неоднозначной. С одной стороны, он вполне справлялся с главной задачей: у значительной доли иностранных учащихся формировался устойчивый комплекс положительных ассоциаций, где образ СССР прочно связывался с высоким искусством, научными прорывами и героической историей. Эмоциональная насыщенность таких впечатлений нередко обеспечивала долгосрочную личную лояльность и чувство благодарности. Но есть и обратная сторона. Как справедливо замечает С. Г. Тер-Минасова, искусственность и тотальный характер этой культурной инженерии вызывали у более вдумчивых студентов эффект отчуждения[117]. Когда человек начинает осознавать, что его культурный опыт жестко управляем, дозирован и полностью отрезан от неофициальных, бытовых или альтернативных слоев культуры, это вполне может подорвать доверие ко всей системе сопровождения. В конечном счете, такой механизм сильно ограничивал возможности для подлинного, многомерного диалога культур, по сути, сводя его к монологу идеологически отфильтрованной информации[118].

Итак, идеологически насыщенный механизм культурной адаптации отнюдь не был второстепенным или вспомогательным. Напротив, он выступал конституирующим элементом всей советской педагогики в работе с иностранными учащимися, решая задачу превращения культурных различий в политическую солидарность[119]. На его примере хорошо виден фундаментальный принцип советской образовательной системы: даже такой, казалось бы, естественный процесс, как привыкание к новой среде, подлежал тотальному педагогическому конструированию и идеологической обработке.

---

[117] Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2008. – 352 с.

[118] Социально-коммуникативная адаптация иностранных студентов в университетах России / Д. С. Третьяченко, Е. С. Проказин, В. В. Собко, Н. Г. Сытников // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 96-104.

[119] Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII - начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дисс. доктора пед. наук / В. И. Блинов. – М.: 2001. – 395 с.

5. Административно-режимные технологии.

Как отмечает И. П. Зайцева, в советский период административно-режимные методы педагогического сопровождения иностранных (и в особенности китайских) студентов вылились в систему, где повседневность регулировалась тотально[120]. В ней педагогические задачи оказались намертво спаяны с логикой государственного контроля и соображениями безопасности. Вокруг учащегося выстраивался плотный каркас из формальных предписаний, управляемую и полностью наблюдаемую административную процедуру. По сути, здесь педагогическое доверие подменялось административной подотчетностью: успешность сопровождения измерялась исключительно строгим соблюдением регламентов.

В основе всей этой системы лежал принцип превентивного контроля, который пронизывал решительно все сферы жизни. Начиная от обязательной еженедельной отметки в деканате и фиксации времени возвращения в общежитие и заканчивая пропускным режимом и обязательными согласованиями для любых поездок в другие города. Кураторы и администрация выполняли не только воспитательные, но и надзорные функции, составляя регулярные докладные записки о поведении, настроениях и контактах студентов[121].

По справедливой оценке В. М. Филиппова, педагогическое сопровождение, таким образом, сливалось с оперативной работой, а пространство вуза и общежития превращалось в замкнутую среду с четкими

---

[120] Зайцева, И. П. О некоторых особенностях реализации стилистического аспекта преподавания русского языка как иностранного / И. П. Зайцева // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды: сб. ст. науч.-практ. семинара с междунар. участием, Москва, 20-21 января 2022 г. – М.: Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, 2022. – С. 112-116.

[121] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

границами дозволенного, где свобода академического и бытового выбора была минимизирована[122].

В отношении китайских студентов эти технологии применялись с особой тщательностью, обусловленной изменчивой политической конъюнктурой. В эпоху тесного союза 1950-х годов строгий режим оправдывался логикой заботой о представителях дружественной страны, нуждающихся в защите от чуждых влияний и бытовых трудностей.

После разрыва отношений режимные меры ужесточались, приобретая характер политического карантина: ограничивалось общение с советскими гражданами, усиливался контроль за корреспонденцией и передвижениями, а сами студенты попадали под подозрение как потенциальные носители враждебной идеологии[123]. Административно-режимное сопровождение в этот период было направлено, прежде всего, на нейтрализацию политических рисков, а педагогические цели отходили на второй план.

Главным педагогическим противоречием этой системы было то, что, стремясь обеспечить безопасность и дисциплину, она систематически воспроизводила отношение к студенту как к потенциально проблемному объекту, а не к субъекту образовательного процесса[124]. Непрерывный внешний надзор, в свою очередь, замедлял развитие личной ответственности и самостоятельности, порождая зависимую, почти инфантильную позицию[125]. В результате возникала лишь видимость успешного привыкания, на деле же речь шла об адаптации не к реальной культурной и социальной среде, а к очень узким

---

[122] Филиппов, В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В. М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – № 3. – С. 203-211.

[123] Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. - 592 с.

[124] Кузнецова, О. В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема / О. В. Кузнецова, П. П. Дерюгин, Е. В. Кремнев // Научный результат. Сер. Социология и управление. – 2024. – Т.10. – №3. – С. 150-167.

[125] Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

коридорам того, что было разрешено [126]. Следовательно, административно-режимные технологии выступали не просто фоном. Они были активным, дисциплинирующим компонентом педагогического сопровождения, который формировал особый тип образовательного опыта: строго регламентированный, предсказуемый и политически безопасный.

То наследие, которое они оставили, наглядно показывает: в условиях идеологического государства сама логика управления иностранными студентами может приобретать характер педагогики подозрения. Это сращивание педагогических и силовых практик оставило глубокий след в институциональной культуре работы с иностранными учащимися, и проблема его преодоления остается актуальной даже сегодня.

Обобщим описанные методики и технологии педагогического сопровождения иностранных учащихся в советский период в таблице 3.

Таблица 3 – Педагогические методики и технологии поддержки иностранных (китайских) учащихся в СССР (вторая половина XX века)

Методика / Технология	**Механизмы реализации**	**Преимущества**	**Недостатки**
Институт кураторов (общественных воспитателей)	- за группой закреплялся ответственный воспитатель; - систематическая подготовка отчетной документации; - помощь в учебе и быту; - проведение бесед на политические темы	- адаптация протекает под жестким, но эффективным контролем; - любая проблема студента решается быстро; - инструмент для отслеживания лояльности и идеологической обработки	- личная инициатива учащегося ограничивалась; -в основе отношений нередко лежала регламентация, а не доверие или сотрудничество; - общение могло приобретать формальный характер
Система шефства	- советский студент «прикреплялся» к иностранцу; - вместе учились и проводили свободное время	- создавалась видимость дружеской, неофициальной атмос-феры для социализации; - через повседневное общение	- отношения в ряде случаев воспринимались как регламентированные, а не спонтанные; - шефа могли воспринимать как наблюдателя, что

[126] Соколов, А. Р. «Братские народы»: Образовательные обмены в социалистическом лагере (1949-1991). – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2019. – 458 с.

		передавались местные нормы поведения; - шеф негласно следил за настроениями и контактами подопечного	ограничивало откровенность; - круг социальных контактов зачастую ограничивался одной разрешенной связью
Жесткая языковая подготовка	- упор на грамматику и перевод; - учебные тексты строго отбирались по идеологическому принципу; - изоляция и интенсивный режим занятий	- быстрое овладение языком, нужным для учебы по специальности; - отсев слабых или неорганизованных студентов; - идеологические нормы усваивались незаметно через учебные материалы	- выпускник нередко овладевал преимущественно «книжным» вариантом языка, что затрудняло живое общение; - интенсивный режим и изоляция создавали повышенную нагрузку; - языковая подготовка не всегда учитывала реальную коммуникацию и культурный контекст
Идеологически насыщенный механизм культурной адаптации	- экскурсии были обязательными; - посещались только те мероприятия, которые прошли идеологический фильтр	- у студента формировался эмоционально привлекательный образ СССР; - культурный опыт дозировался и управлялся	- студент выступал преимущественно в роли пассивного зрителя, а не активного участника; - доступ к неформальным слоям культуры и повседневной жизни был ограничен
Административно-режимные технологии	- действовал пропускной режим; - фиксировались любые перемещения; - поездки в другие города требовали согласования; - работала система наказаний	- среда была предсказуемой и безопасной; - почти не случалось внештатных ситуаций и нежелательных контактов; - жизнь студента была четко регламентирована	- самостоятельность студента в решении проблем развивалась недостаточно; - студент мог ощущать себя скорее объектом контроля, чем полноценным участником образовательного процесса

Составлено автором

Итак, как показывает исторический анализ, долгосрочные и полномасштабные образовательные связи между СССР/Россией и Китаем стали возможны не только и не столько благодаря политическим договоренностям. Решающую роль сыграло создание уникальной и поистине всеобъемлющей системы педагогического сопровождения иностранных учащихся. Сложившись еще в середине XX века и пройдя затем долгий путь изменений, эта система выступила тем самым несущим социально-педагогическим каркасом, без которого сколько-нибудь массовое обучение китайских студентов было бы попросту немыслимым.

Само педагогическое сопровождение иностранных студентов строилось на трех китах: административный контроль, коллективные формы работы и идеологическое воспитание. При этом индивидуальные культурно-психологические особенности учащихся учитывались ограниченно, в рамках унифицированной модели сопровождения, ориентированной на коллективные формы работы. Накопленный в ту эпоху опыт стал историческим фундаментом для последующей разработки более гибких, личностно-ориентированных методик, которые появляются уже в XXI веке.

Вместе с тем нельзя не заметить, что та же самая система, обеспечив количественный рост образовательных связей, одновременно выступила главным тормозом для их качественного углубления. Система не стимулировала развитие личностной самостоятельности студента; культурные особености и психологические запросы учитывались ограниченно, в рамках унифицированной модели сопровождения. Это порождало так называемый «эффектт симуляции»: адаптация шла не к реальной, живой культурной среде, а к формализованным правилам самой системы, и это серьезно ограничивало потенциал подлинного взаимопонимания.

Современные российско-китайские образовательные связи, сохраняя преемственность организационных форм, стремятся преодолеть это наследие, смещая фокус с сопровождения-контроля на сопровождение-поддержку. Тем не

менее, сама инфраструктура, логистика и многие институциональные практики сегодняшнего взаимодействия уходят корнями в ту самую систему, доказавшую свою историческую эффективность как механизм обеспечения самой возможности массового обучения китайских студентов в СССР в условиях жестких политических и идеологических границ.

1.2. Педагогическое сопровождение в ходе обучения китайского студента в российских вузах как педагогическая и социально-психологическая проблема

Рассмотрение педагогического сопровождения как комплексной проблемы в данном параграфе осуществляется в рамках той же системной методологической логики. Системный подход позволяет увидеть сопровождение не как набор разрозненных действий, а как целостный процесс, в котором академические, психологические и социальные аспекты взаимосвязаны. Личностно-деятельностный подход направляет внимание на субъекта – самого студента, его мотивы, барьеры и ресурсы, что дает возможность анализировать реальные причины адаптационных трудностей. Межкультурный подход привносит необходимую специфику, акцентируя цивилизационные различия между российской и китайской образовательными традициями. Компетентностный подход очерчивает целевую область, позволяя интерпретировать трудности студентов как несформированность конкретных компетенций, подлежащих развитию в ходе сопровождения. Таким образом, каждый подход вносит свой вклад в понимание проблемы, а их совокупность обеспечивает переход от фрагментарного описания к системному видению путей ее преодоления.

В широком междисциплинарном контексте сопровождение представляет собой комплексную деятельность, основанную на принципах сотрудничества,

поддержки и фасилитации. Оно противопоставляется директивному управлению или пассивному наблюдению[127].

Основными характеристиками сопровождения, по мнению И. А. Зимней, являются:

- процессуальность и протяженность во времени;

- направленность на развитие субъектности (цель – не решить проблему за человека, а усилить его собственные ресурсы и способности к самостоятельному преодолению трудностей);

- отсутствие директивы (сопровождающий не навязывает готовые решения, а создает условия для выбора и самоопределения сопровождаемого);

- контекстуальность (сопровождение всегда учитывает конкретную среду, обстоятельства и личностные особенности)[128].

Это понятие пришло в педагогику и психологию из медицины и социальной работы, где оно означает поддержку человека в кризисной или переходной ситуации (например, паллиативное сопровождение)[129].

По определению, данному О. А. Вагаевой, педагогическое сопровождение – это конкретизация общего понятия применительно к образовательной сфере[130]. Оно представляет собой целенаправленный, системный процесс взаимодействия педагога и обучающегося, направленный на разрешение трудностей в образовательной, социальной и личностной сферах последнего, с целью его успешной интеграции, развития и самореализации.

Ключевые векторы педагогического сопровождения:

---

[127] Вафин, В. В. Социально-педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в вузе: взгляд эксперта / В. В. Вафин // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 177-179.

[128] Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

[129] Соловцова, И. А. Нормативная модель процесса профессиональной социализации иностранных студентов в региональном вузе / И. А. Соловцова, В. Г. Малахова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 9. – С. 63-77.

[130] [130] Вагаева, О. А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе / О. А. Вагаева, Ю. А. Веденеева // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – № 119-1. – С. 17-19.

- образовательный или академический (помощь в освоении учебной программы, развитии навыков учения);

- социально-адаптационный (помощь в интеграции в новую социальную среду учебной группы, вуза, социума);

- психолого-развивающий (поддержка эмоционального благополучия, развитие рефлексии и личностных компетенций);

- профориентационный (помощь в профессиональном самоопределении и построении образовательной траектории)[131].

В отличие от традиционной педагогической опеки (которая часто носит патерналистский, директивный характер) и контроля, сопровождение исходит из парадигмы субъект-субъектных отношений, где студент – активный участник процесса, а не пассивный объект воздействия[132].

По мнению Е. В. Евсиной, применительно к иностранным студентам понятие «педагогическое сопровождение» приобретает особую сложность и многомерность, становясь синонимом кросс-культурной педагогической поддержки. Его сущность и задачи кардинально расширяются по сравнению с сопровождением местных студентов[133].

Выделим следующие особенности и целевые направления педагогического сопровождения иностранных студентов.

Во-первых, это комплексная межкультурная адаптация как ядро процесса.

---

[131] Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

[132] Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII - начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дисс. доктора пед. наук / В. И. Блинов. – М.: 2001. – 395 с.

[133] Евсина, Е. В. Подготовка преподавателей университета к работе в поликультурной среде / Е. В. Евсина // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2022. – № 1 (65). – С. 153-156.

В. П. Мамина считает, что сопровождение фокусируется не только на учебе, но и на тотальной адаптации в новой лингвистической, социокультурной, бытовой и правовой среде. Оно становится мостом между культурами[134].

Во-вторых, преодоление культурного шока и аккультуративного стресса.

Важнейшая психолого-педагогическая задача – помощь в преодолении стадий эйфории, фрустрации, кризиса и постепенной адаптации через специальные тренинги, консультации, создание поддерживающей среды.

В-третьих, формирование межкультурной компетентности.

Так, по мнению С. Г. Тер-Минасовой, целью педагогического сопровождения является не только ассимиляция, но и развитие у студента способности эффективно и адекватно взаимодействовать в новой культурной среде, сохраняя при этом свою культурную идентичность[135].

В-четвертых, правовое и административное навигаторство.

Сопровождение включает помощь в ориентации в сложной системе виз, регистраций, правовых норм, что является базовым условием для успешной учебы и жизни[136].

И, наконец, социокультурная интеграция (инклюзия).

Создание условий для включения иностранного студента в академическую и внеучебную жизнь вуза.

При проектировании педагогического сопровождения важно учитывать, что категория «китайский студент» не является однородной. Бакалавры в наибольшей степени нуждаются в бытовой и социальной адаптации, языковой поддержке. Магистранты – в академической интеграции и научной коммуникации. Аспиранты – в научном руководстве и поддержке публикационной активности. Кроме того, значительные различия существуют

---

[134] Мамина, В. П. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / В. П. Мамина, И. А. Романовская // Педагогические исследования. – 2022. – Вып. 2. – С. 38-57.

[135] Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2008. – 352 с.

[136] Казакова, А. А. Управление программами академической мобильности между Россией и Китаем / А. А. Казакова // Актуальные исследования. – 2026. – № 3-3(289). – С. 17-27.

между студентами из разных регионов Китая, что требует гибкого подхода к сопровождению.

Таким образом, педагогическое сопровождение иностранных студентов является высоко специализированной, интегративной педагогической деятельностью, синтезирующей в себе элементы дидактики, психологии, межкультурной коммуникации, социальной работы и правового консультирования.

Если в общем смысле сопровождение – это поддержка развития, то в контексте иностранного студенчества оно становится ключевым механизмом, обеспечивающим саму возможность продуктивного обучения иностранных студентов, трансформируя потенциально травматичный опыт культурного столкновения в ресурс для личностного и профессионального роста. Современный подход к сопровождению предполагает переход от логики контроля и ассимиляции к логике диалога культур, фасилитации и развития субъектности иностранного учащегося[137].

При этом необходимо отметить, что существуют и проблемы педагогического сопровождения иностранных студентов, обусловленные такими барьерами как разность культур, языковой барьер, социально-психологическая и культурная адаптация.

Г. Хофстеде полагает, что проблема педагогического сопровождения иностранных студентов в контексте культурного барьера представляет собой фундаментальный вызов, лежащий в плоскости столкновения не только языков, но и глубинных когнитивных, социальных и поведенческих кодов[138]. Это не просто трудность взаимопонимания, а системный конфликт образовательных и жизненных парадигм, где традиционные педагогические методы зачастую

---

[137] Понуровская, Я. К. Барьеры и драйверы экспорта российского образования в Китай: анализ постковидных трендов / Я. К. Понуровская // Педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 57-65.

[138] Hofstede, G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations (2nd ed.) / G. Hofstede. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. – 596 p.

оказываются неэффективными или даже контрпродуктивными. Культурная разность создает не помеху на пути адаптации, а альтернативную систему координат, в которой привычные для принимающей среды педагогические действия могут быть неверно декодированы, отторгнуты или восприняты как враждебные[139].

Сердцевиной проблемы является конфликт имплицитных культурных моделей обучения и воспитания. Педагогическое сопровождение в любой национальной системе неявно опирается на набор культурно-обусловленных допущений: о роли преподавателя (авторитарный наставник или фасилитатор), о характере студенческой активности (публичная дискуссия или почтительное молчание), о критериях успеха (креативность и критическое мышление или точное воспроизведение знаний), о природе знания (относительное или абсолютное)[140].

Когда иностранный студент, например, из Китая с сильными конфуцианскими традициями (где ценится иерархия, коллективизм, упорный труд и сохранение репутации), попадает в российскую среду с акцентом на критический индивидуализм, публичную аргументацию и допустимость ошибки, возникает глубинный дискомфорт и дезориентация[141].

Сопровождающий педагог, не осознающий этой мета-разницы, может интерпретировать поведение студента (нежелание задавать вопросы, согласие с преподавателем вопреки внутреннему несогласию, стремление работать в группе единомышленников) как пассивность, несамостоятельность или

---

[139] Чеджемов, Г. А. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах / Г. А. Чеджемов, Т. Д. Абаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4-1(55). – С. 192-195.

[140] Теремова, Р. М. Социокультурная и языковая адаптация китайских студентов в условиях российского лингвосоциума как фактор гармонизации межнационального общения / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Национальная система образования в поликультурном обществе. Сборник научных статей. – Санкт-Петербург: 2023. – С. 128-134.

[141] Иванова, А. Я. Межкультурная коммуникация и ее влияние на молодежь: Россия и Китай / А. Я. Иванова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 116-4. – С. 54-59.

некомпетентность, тогда как для студента это - проявление уважения и социально одобряемая стратегия[142].

Еще более сложным аспектом становится различие в коммуникативных стилях, выходящее далеко за рамки языка. Это проблема высококонтекстных (как во многих азиатских культурах, где смысл рождается из контекста, невербалики и статусных отношений) и «низкоконтекстных (как в западной и российской академической традиции, где смысл вербализован эксплицитно и прямо) культур [143] . Прямая критика, публичная оценка, требование ясно сформулировать свою позицию – стандартные инструменты педагогического сопровождения, в высококонтекстной культуре могут восприниматься как грубое унижение, разрушающее социальную гармонию и репутацию студента. В результате попытки педагога вовлечь студента терпят крах, порождая у последнего стресс, замкнутость и потерю доверия к системе сопровождения. Барьер оказывается не в непонимании слов, а в непонимании культурной семиотики педагогического взаимодействия.

Проблема усугубляется тем, что культурный барьер часто невидим для обеих сторон. Педагог, действующий из лучших побуждений в рамках своей профессиональной картины мира, не отдает себе отчета в ее культурной специфичности. Студент же, находясь в позиции уязвимости и зависимости, не может или боится артикулировать источник своих затруднений, сводя их к личной неадекватности. Таким образом, культурный барьер трансформируется в барьер психологический, порождая феномен культурного молчания, которое сводит на нет усилия по сопровождению, как подчеркивает О. А. Булавенко [144].

---

[142] Попова, Н. В. Адаптация иностранных студентов в вузе в аспекте межкультурного взаимодействия / Н. В. Попова, О. В. Ладыгина, Е. В. Осипчукова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3. - С. 317-327.

[143] Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

[144] Булавенко, О. А. Языковый барьер в контексте академической адаптации иностранных студентов / О. А. Булавенко, П. Д. Эмомзода // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 6. – С. 132-145.

Традиционные формы (консультации, кураторские часы) оказываются неэффективными, так как реальные проблемы остаются за рамками обсуждения.

По мнению Е. В. Евсиной, преодоление этой проблемы требует от педагогического сопровождения принципиальной методологической трансформации, а именно, перехода от универсалистской к интеркультурной парадигме. Это означает не просто добавление курса межкультурной коммуникации, а глубокую культурную рефлексию самой системы сопровождения[145]. Эффективное сопровождение в этих условиях должно:

- осознавать себя как медиативную практику, работающую в зоне культурного перевода;

- развивать у всех участников процесса интеркультурную чувствительность – способность распознавать, уважать и продуктивно использовать культурные различия;

- гибко сочетать методы, адаптируя их к различным культурным профилям студентов, отказываясь от шаблонного подхода;

- создавать безопасные пространства, где нормы взаимодействия вырабатываются совместно, а не навязываются априорно.

Таким образом, проблема педагогического сопровождения в условиях культурного барьера – это проблема преодоления монокультурной инерции самого образования. В наши дни эффективное сопровождение иностранных студентов достигается не ужесточением давления с целью заставить их ассимилироваться. Напротив, ключ к успеху состоит в диалогической трансформации педагогических отношений, когда культурные различия перестают восприниматься как помеха и начинают работать как ресурс, обогащающий образовательный процесс для всех его участников[146].

---

[145] Евсина, Е. В. Педагогическое сопровождение развития готовности преподавателей вуза к работе в интернациональных группах студентов как педагогическое понятие / Е. В. Евсина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – Т. 16. – № 3. – С. 108-118.

[146] Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 74-89.

О. А. Булавенко, в свою очередь, выделяет еще один серьезный барьер для полноценного педагогического сопровождения иностранных учащихся – языковой. И это не просто техническая сложность в общении, а системный кризис, затрагивающий порождение смыслов и самоощущение студента в образовательной среде[147]. Языковой барьер работает как плотный фильтр: он не только искажает передачу информации, но и меняет саму структуру педагогических отношений, сводя их к примитивным формам взаимодействия. В итоге студент оказывается в состоянии хронической интеллектуальной и социальной изоляции[148]. Язык в данном контексте – это не только инструмент передачи знаний, но и основное средство конституирования академической субъектности, доступ к которому для иностранного студента остается частичным или иллюзорным.

Глубина проблемы заключается в том, что языковой барьер расщепляет личность студента на публичную и приватную. В публичном пространстве аудитории, семинара или консультации он вынужден пользоваться урезанным, часто инфантильным языковым кодом, который не позволяет ему выразить нюансы мысли, сомнения, интеллектуальную сложность[149]. Это порождает феномен вынужденной симплификации, когда богатый внутренний мир и профессиональные вопросы студента вынужденно упаковываются в несколько заученных фраз, что приводит к неадекватной оценке его способностей преподавателем и к глубочайшей фрустрации у самого студента. В приватном же пространстве, в общении с соотечественниками, его мышление функционирует свободно, но это пространство оказывается выключенным из

---

[147] Булавенко, О. А. Языковый барьер в контексте академической адаптации иностранных студентов / О. А. Булавенко, П. Д. Эмомзода // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 6. – С. 132-145.

[148] Хомский, Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю. Городецкого; под ред. В. В. Раскина, с предисл. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

[149] Теремова, Р. М. Социокультурная и языковая адаптация китайских студентов в условиях российского лингвосоциума как фактор гармонизации межнационального общения / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Национальная система образования в поликультурном обществе. Сборник научных статей. – Санкт-Петербург: 2023. – С. 128-134.

образовательного процесса, создавая параллельную, невидимую для педагога реальность. Таким образом, педагогическое сопровождение, не преодолевшее этот барьер, часто работает с искусственным, упрощенным образом студента, не имея доступа к его подлинным интеллектуальным запросам и трудностям.

По мнению Ч. Вана, особую значимость этой проблеме придает ее невидимый, латентный характер на продвинутых этапах обучения. Если на начальном этапе непонимание очевидно и легитимно, то на уровне магистратуры или аспирантуры студент формально владеет языком на достаточном уровне[150]. Однако именно здесь проявляется барьер академической идиоматики, культурных коннотаций и дисциплинарного жаргона. Студент может понимать каждое слово в лекции о философских концепциях или юридических тонкостях, но упускать системные связи, иронию, отсылки к национальному культурному коду или скрытые полемические контексты. Он становится подобен человеку, слышащему музыку, но не улавливающему гармонию. Педагогическое сопровождение, ограничивающееся проверкой формального понимания текстов, полностью упускает этот аспект, оставляя студента в позиции вечного периферийного участника академического дискурса, лишенного возможности полноценного в нем соавторства.

Как считает Э. С. Захарова, наиболее деструктивным следствием языкового барьера является его психологическая инерция, которая перерастает в академическую беспомощность [151] . Постоянный стресс от необходимости понимать и выражаться в условиях цейтнота, страх совершить ошибку, унизительную для взрослого человека, приводят к стратегиям избегания. Студент минимизирует контакты с преподавателями, отказывается от устных выступлений, предпочитает формы работы, не требующие спонтанной речи. Педагог, в свою очередь, невольно начинает упрощать задачи, занижать

[150] Ван, Ч. Методика обучения китайских студентов-филологов русской лингводидактической терминологии (Уровни В1-В2): дисс. канд. пед. наук / Ч. Ван. – М.: 2023. – 205 с.
[151] Захарова, Э. С. Взаимосвязь учебной мотивации и адаптации иностранных студентов к учебной деятельности вуза / Э. С. Захарова, Ю. П. Кузнецова, А. З. Минахметова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 10(75). – С. 121-126.

требования или игнорировать такого студента, создавая порочный круг взаимного отчуждения. Языковой барьер, таким образом, перестает быть лишь коммуникативной проблемой и становится фактором педагогической и социальной маргинализации, подрывающим саму цель образовательных связей – диалог и взаимное обогащение[152].

Преодоление этой проблемы требует пересмотра самой философии педагогического сопровождения, которое должно принять лингвистическую гетерогенность как норму, а не как досадное исключение. Эффективное сопровождение в условиях языкового барьера предусматривает:

1. Создание гибридных языковых сред, где использование переводческих технологий, визуальных кодов, опор на родной язык и межъязыковое посредничество (например, силами билингвальных тьюторов) легализовано и включено в учебный процесс[153].

2. Смещение акцента с грамматической правильности на смысловую успешность коммуникации, поощрение любого прогресса в выражении сложной мысли, даже сопряженного с ошибками[154].

3. Развитие у преподавателей навыков лингвистического фасилитирования – умения переформулировать вопросы, использовать мультимодальные средства передачи информации.

4. Институционализацию академического посредничества через специальные службы, помогающие студентам декодировать задания, оформлять работы и готовиться к устным выступлениям на содержательном, а не только на языковом уровне.

---

[152] Лю, Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде / Ш. Лю // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5 (109). – С. 72-78.

[153] Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 74-89.

[154] Булавенко, О. А. Языковый барьер в контексте академической адаптации иностранных студентов / О. А. Булавенко, П. Д. Эмомзода // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 6. – С. 132-145.

Проблема языкового барьера, по мнению Е. В. Огородовой, вскрывает архаичность монолингвальной модели образования в глобализирующемся мире. Подлинное педагогическое сопровождение иностранного студента сегодня возможно лишь через признание его транслингвальной идентичности и построение такой образовательной экосистемы, где множественность языковых компетенций становится не препятствием, а ресурсом для производства нового, интеркультурного знания[155].

В качестве третьего важного барьера для эффективного педагогического сопровождения иностранных студентов выступает социально-психологическая и культурная адаптация, которая представляет собой центральное противоречие всей системы международного образования. Это противоречие заключается в том, что институциональные усилия по сопровождению зачастую направлены на формальную интеграцию студента в академическую среду, тогда как подлинный вызов кроется в экзистенциальном разрыве, который переживает личность, оказавшаяся вырванной из привычной сети культурных смыслов, социальных ориентиров и психологических опор. Соглашаясь с мнением М. В. Рыбаковой, можно сказать, что адаптация – это не внешний процесс усвоения правил, а глубинная внутренняя трансформация, протекающая как скрытый кризис идентичности, и педагогическое сопровождение, не уделяющее внимания этому факту, рискует превратиться в бессмысленный ритуал[156].

Основная проблема заключается в невидимости внутреннего мира студента для системы сопровождения. Внешне студент может демонстрировать успеваемость, посещаемость и соблюдение норм, одновременно переживая острое чувство одиночества, когнитивной перегрузки и культурной неадекватности. Традиционные формы педагогического сопровождения часто не достигают этого внутреннего слоя, так как построены на предположении, что

---

[155] Огородова, Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России / Е. В. Огородова, А. В. Новиков // Форум молодых ученых. – 2024. – № 5(93). – С. 261-264.

[156] Рыбакова, М. В. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы / М. В. Рыбакова, Н. А. Иванова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – №3. – С. 410-417.

адаптация сводится к ознакомлению и подчинению [157]. Однако подлинная адаптация требует смыслопорождения. Студент не просто должен узнать, как действовать в новой среде, но и ответить себе на вопросы «кто я здесь?», «какие мои качества здесь уместны?», «как сохранить самоуважение, когда мои привычные способы быть успешным не работают?»[158]. Без помощи в решении этих задач педагогическое воздействие остается поверхностным.

Опираясь на точку зрения Н. Ю. Иванова, можно сделать вывод, что особую сложность создает диссонанс между скоростью академических требований и скоростью личностной адаптации. Университет требует от студента немедленной академической эффективности с первых недель обучения, в то время как психологическая и культурная перестройка может занимать месяцы и годы. Иностранный студент фактически попадает в ситуацию двойного стресса. С одной стороны, ему предстоит решать непростые учебные задачи на неродном языке, осваивая непривычные интеллектуальные приемы. С другой – одновременно с этим нужно справляться с тоской по дому, обустраивать свой быт в чужой среде и выстраивать заново социальные связи вместо тех, что остались на родине [159]. Если педагогическое сопровождение сосредоточено исключительно на академической стороне, оно попросту лишает студента тех ресурсов, которые как раз и необходимы для успешной учебы.

В данном контексте культурная адаптация оказывается самым сложным и болезненным процессом. Студент сталкивается не просто с другими обычаями – перед ним разворачивается иная система ценностей, которая вполне может войти в противоречие с его собственными глубинными убеждениями. Возьмем, к примеру, ценности индивидуализма, публичной критики и личной инициативы,

---

[157] Брылунова, М. А. Межкультурная коммуникация в студенческой среде / М. А. Брылунова // Международный научный журнал Символ науки. – 2020. – № 12-2. – С. 176-178.

[158] Мамина, В. П. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / В. П. Мамина, И. А. Романовская // Педагогические исследования. – 2022. – Вып. 2. – С. 38-57.

[159] Иванов, Н. Ю. Адаптация китайских студентов к российской образовательной среде (на материале авторефератов диссертаций) / Н. Ю. Иванов, М. П. Цынзак, С. С. Степанова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 3 (54). – С. 123-133.

которые доминируют во многих российских и западных вузах. Они нередко вступают в конфликт с ценностями коллективизма, иерархии, гармонии и скромности, характерными для культур Восточной Азии[160]. Студент оказывается перед мучительным выбором: либо изменить себя, рискуя потерей внутренней целостности и поддержки своего культурного сообщества, либо закрыться, обрекая себя на одиночество и обособление. Педагогическое сопровождение, не обладающее компетенциями для работы с этим межкультурным напряжением, часто неосознанно подталкивает студента к первому, ассимилятивному пути, усугубляя его внутренний разлад. Барьер социально-психологической и культурной адаптации обнажает главный недостаток традиционного педагогического сопровождения: его ориентацию на систему, а не на человека[161]. Для его преодоления необходимо переосмыслить саму цель сопровождения. Т. Н. Бурмистрова считает, что оно должно стать практикой экзистенциальной и межкультурной поддержки, которая:

- признает адаптацию как многомерный, нелинейный и зачастую болезненный личностный процесс;

- создает безопасные пространства для рефлексии и диалога, где студент может выражать свои растерянность, ностальгию и культурный шок без страха осуждения;

- помогает студенту не выбирать между культурами, а строить гибридную, транскультурную идентичность;

[160] Иванова, А. Я. Межкультурная коммуникация и ее влияние на молодежь: Россия и Китай / А. Я. Иванова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 116-4. – С. 54-59.

[161] Уткина, А. В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах / А. В. Уткина, М. В. Гараева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – Вып. 3 (129). - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://research-journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.62. (дата обращения: 08.01.2026)

- готовит педагогов и тьюторов к роли не администраторов или контролеров, а чутких посредников и фасилитаторов сложных личностных трансформаций[162].

Если по-настоящему преодолеть этот барьер, то происходит переход от педагогики, нацеленной на ассимиляцию, к педагогике, построенной на диалоге. В таком подходе трудности, с которыми сталкивается студент в процессе адаптации, расцениваются не как его личная слабость, а как естественный и даже ценный ресурс как для личностного роста самого учащегося, так и для взаимного межкультурного понимания[163].

Если обратиться к реальной практике, то в современных университетах эффективное педагогическое сопровождение иностранных студентов все чаще отказывается от универсальных административных шаблонов. Вместо этого формируются гибкие, персонализированные экосистемы поддержки, которые объединяют академические, социально-психологические и кросс-культурные аспекты. Такие модели, опираясь на детальный анализ адаптационных барьеров, выстраивают инфраструктуру, где студент чувствует себя включенным в общество[164].

Возьмем, к примеру, ведущие российские университеты: МГУ, НИУ ВШЭ, ДВФУ, СПбПУ, Томский госуниверситет. В них уже созданы междисциплинарные центры адаптации, которые координируют все стороны жизни иностранного студента от момента зачисления и вплоть до выпуска.

Например, практика сопровождения в ДВФУ (Владивосток) включает следующие подсистемы:

---

[162] Бурмистрова, Т. Н. Практика социально-психологической и культурной адаптации иностранных студентов / Т. Н. Бурмистрова // Педагогика современности. – 2025. – № 1(31). – С. 21-26.

[163] Ма, С. Национальное самосознание китайской учащейся молодежи в условиях инокультурной среды / С. Ма, Н. М. Романенко, // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 210-213.

[164] Фэн, М. Влияние цифровизации на академическую мобильность студентов и развитие высшего образования в России и Китае / М. Фэн, Л. В. Козилова // Современный ученый. – 2025. – № 1. – С. 266-273.

- комплексная программа «Здравствуй, Россия!» включает не только визовую поддержку и расселение, но и обязательный вводный психолого-коммуникативный интенсив. В течение первых двух недель студенты в смешанных группах (разные страны) проходят тренинги по невербальной коммуникации, управлению стрессом, основам межкультурного взаимодействия в формате воркшопов и деловых игр[165];

- система «языкового партнерства» работает на взаимовыгодной основе: российские студенты, изучающие китайский/корейский/японский, помогают иностранцам с бытовым русским, а те, в свою очередь, проводят разговорные клубы на своих языках;

- культурный навигатор в виде мобильного приложения, содержит не только расписания и карты, но и культурные коды (например, раздел «Как не обидеть русского преподавателя?» с объяснением особенностей коммуникации, или «Где найти соевый соус в местном супермаркете?»).

В НИУ ВШЭ (Москва) сопровождение охватывает:

- институт тьюторства и наставничества. Каждому иностранному студенту назначается два наставника – академический (преподаватель) и студенческий (старшекурсник). Студенческий тьютор помогает решать бытовые и социальные вопросы, академический – строить индивидуальную образовательную траекторию и вовлекает в исследовательские проекты с первого семестра[166];

- проект «Академическое письмо на русском как иностранном». Вместо общих курсов языка действует сеть микрогрупп, сфокусированных на конкретных задачах (написание научной статьи, подготовка презентации, ведение конспекта лекции). Занятия ведут филологи, работающие в тандеме с преподавателями профильных дисциплин.

---

[165] Мосиенко, О. С. Механизмы адаптации российских студентов в университетах КНР / О. С. Мосиенко, К. Е. Боталова // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14. – № 5. – С. 202-221.

[166] Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 74-89.

Технические вузы столкнулись с проблемой, когда талантливые в математике китайские студенты показывали неудовлетворительные результаты на курсах по гуманитарным компонентам из-за культурных и языковых барьеров. Для решения данной проблемы в Томском политехническом университете (ТПУ) была внедрена модульная система «технического русского». Лингвисты совместно с инженерами-преподавателями выделили ключевые концепты и речевые модели для каждой специальности (например, для нефтяников – «пласт», «скважина», «коэффициент извлечения»). Обучение строится не на абстрактных текстах, а на технической документации и лекциях профильных преподавателей, которые предварительно прошли курс по упрощению академической речи для иностранцев[167].

Китайские и российские студенты совместно работают над реальными кейсами от индустриальных партнеров. Коммуникация внутри проектной команды становится необходимостью, а не учебной задачей, что резко повышает мотивацию к языковой и социальной адаптации.

Отдельно следует рассмотреть межвузовские сетевые модели, например, опыт Университета Шанхайской организации сотрудничества, который представляет собой уникальный пример системного сопровождения на уровне консорциума вузов.

Единый портал академической мобильности предоставляет студентам из стран ШОС не только информацию, но и полный цифровой след: от электронного зачисления и онлайн-курсов по подготовительному языку до чата с цифровым тьютором (ИИ-бот, отвечающий на типовые вопросы на родном языке студента)[168].

---

[167] Петрунина, Ж. В. Перспективы интеграции научно-образовательного пространства приграничных территорий России и Китая / Ж. В. Петрунина, Г. А. Шушарина // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 2(74). – С. 43-51.

[168] Рябинина, А. М. Технологии интернационализации высшего образования в современных условиях / А. М. Рябинина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2022. – № 94. – С. 225-246.

Разработана программа «двойного сопровождения». За студентом, приехавшим, например, из Китая в Россию, закрепляется тьютор в принимающем российском вузе и удаленный куратор из его родного китайского университета. Они проводят ежемесячные трехсторонние созвоны, чтобы оперативно решать комплексные проблемы, затрагивающие как учебный процесс в России, так и административные вопросы на родине.

На основе проведенного исследования удалось выделить несколько ключевых принципов, на которых строится эффективное сопровождение иностранных студентов. Причем каждый из них подтверждается реальными практическими примерами.

Во-первых, это персонализация и превентивность. Вместо того чтобы проводить массовые мероприятия «для галочки», делается ставка на раннюю диагностику потребностей конкретного студента и адресную, точечную помощь.

Во-вторых, междисциплинарность. Здесь уже не работает подход, когда один человек отвечает за все. Сопровождением занимается целая команда: лингвисты, психологи, культурологи, профильные преподаватели.

Третий момент – цифровизация, но только как инструмент, а не как самоцель. Технологии внедряются для того, чтобы убрать рутинные барьеры и освободить время для живого, содержательного общения между педагогом и студентом.

Четвертое – акцент на взаимности и диалоге. Успешные модели давно отказались от патерналистской логики «мы вас адаптируем». Вместо этого они создают такие пространства, где иностранные студенты выступают не объектами заботы, а, наоборот, ресурсом, который обогащает академическую и культурную среду принимающего вуза.

И наконец, пятое: интеграция в академический процесс. Самое действенное сопровождение то, которое встроено прямо в учебу: совместная

проектная работа в смешанных группах, тьюторство в исследованиях. Оно не существует параллельно, отдельно от учебы, а органично вплетено в нее[169].

Способы решения социально-психологических проблем китайских студентов средствами педагогического сопровождения рассмотрены в публикации автора настоящего исследования[170].

В итоге реальный, доказавший свою эффективность опыт говорит о следующем: преодолеть адаптационные барьеры можно только создав целостную, чуткую и открытую образовательную экосистему. В такой системе сопровождение перестает быть обременительной обязанностью и становится естественной частью университетской культуры[171].

Д. А. Новиков подчеркивает, что современный этап развития педагогического сопровождения сталкивается с тем фактом, что при всей очевидной важности сопровождения, его эффективность остается слабо формализованной и оценивается интуитивно или через косвенные показатели[172].

Педагогам важно учитывать усвоение ценностей инокультуры иностранными студентами, особенности межкультурного взаимодействия. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов необходимо осуществлять в процессе всего периода обучения в российском вузе. Форма педагогического сопровождения может быть разной: это может быть куратор, фасилитатор, коуч и пр. Как отмечают исследователи, на сегодняшний день преподаватель, который осуществляет педагогическое сопровождение, должен

---

[169] Дмитриева, О. А. Особенности адаптации иностранных студентов в инновационной образовательной среде вуза / О. А. Дмитриева, Т. И. Кондаурова, Н. Е. Фетисова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 3(40). – С. 153-158.

[170] Чжан, Л. Решение социально-психологических проблем в ходе обучения китайских студентов в российских вузах за счет педагогического сопровождения / Л. Чжан, М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 176-177.

[171] Мосиенко, О. С. Механизмы адаптации российских студентов в университетах КНР / О. С. Мосиенко, К. Е. Боталова // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14. – № 5. – С. 202-221.

[172] Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

совмещать в себе профессиональные качества коуча, валеолога, психолога, тьютора, методиста и др.[173]

Существующий разрыв между глобальными целями обучения иностранных студентов и рутинной практикой их поддержки, а также разнообразие применяемых подходов в разных вузах, со всей остротой ставят проблему научно-обоснованной оценки и управления качеством этого процесса[174].

Следовательно, логическим итогом эволюции педагогического сопровождения становится насущная потребность в разработке комплексной системы критериев и показателей его эффективности. Эта необходимость обусловлена следующими факторами:

1) переход от идеологии к прагматике;

В условиях конкуренции на рынке международного образования инвестиции в сопровождение должны иметь измеримую отдачу. Необходимо понимать, какие методы работают, а какие – нет.

2) преодоление субъективизма в оценке;

Без четких критериев успешность сопровождения зависит от личного мнения администратора или отдельного преподавателя, что ведет к неравенству в поддержке студентов и невозможности тиражировать успешный опыт.

3) оптимизация ресурсов и обоснование финансирования;

Разработка и внедрение эффективных программ сопровождения требуют финансовых и кадровых вложений. Комплексная система критериев и показателей эффективности позволяет обосновать эти затраты, демонстрируя их влияние на конкретные результаты.

4) формирование индивидуальных траекторий поддержки.

---

[173] Чжан, Л. Решение социально-психологических проблем в ходе обучения китайских студентов в российских вузах за счет педагогического сопровождения / Л. Чжан, М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 176-177.

[174] Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2020. – 317 с.

Критерии, отслеживаемые в динамике, позволяют перейти от универсальных мер к персональному предиктивному сопровождению, оказывая помощь именно тогда и там, где она нужна конкретному студенту.[175]

Разработка и внедрение такой системы критериев должна стать следующим эволюционным шагом, превращающим педагогическое сопровождение из набора благих практик в управляемую, научно обоснованную и стратегически нацеленную отрасль университетской деятельности. Она позволит не только доказать ценность сопровождения, но и постоянно совершенствовать его, делая обучение китайских студентов в российских вузах по-настоящему трансформационным опытом для студента и взаимовыгодным инструментом для университетов и государств в глобальной конкуренции идей и талантов.

1.3. Критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения китайских студентов в рамках получения высшего образования в российском вузе

Основываясь на анализе реальных практик и системных барьеров, целесообразно ввести критериально-оценочную систему, включающую четыре комплексных критерия с развернутыми показателями, которые будут не только свидетельствовать об эффективности сопровождения, но и способствовать повышению этой эффективности за счет предоставления обратной связи и целеполагания.

Критериально-оценочная система, включающая академический, социально-психологический, личностно-мировоззренческий и

[175] Коган, Е. Я. Организация ресурсов для компетентностно-ориентированного образования / Е. Я. Коган // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 15-17 февраля 2018 года. – М.: Издательство Дело, 2019. – С. 33-40.

институциональный компоненты, опирается на результаты диагностики адаптационных потребностей, представленные в работе[176].

Критерий 1: Академическая интеграция.

Данный критерий представляет собой концептуальный отход от традиционной оценки успеваемости через призму исключительно формальных результатов. Его суть заключается в измерении глубины и качества трансформации иностранного студента из пассивного реципиента знаний в активного, автономного и признанного субъекта академического сообщества принимающего вуза. Он основывается на понимании того, что подлинная академическая успешность в инокультурной среде невозможна без преодоления внутреннего барьера – страха совершить ошибку, непонимания неписаных правил академического дискурса, неуверенности в своей легитимности как учащегося [177] . Таким образом, критерий оценивает не столько конечный результат, сколько динамику процесса врастания в академическую практику.

Фундаментальная цель данного критерия – сместить фокус с констатации очевидных трудностей на отслеживание формирования у студента внутренних инструментов для их самостоятельного преодоления. Речь идет о развитии так называемой академической резильентности – способности эффективно учиться, несмотря на языковые и культурные препятствия, что является крайне важным фактором, по мнению Г. Д. Распаевой[178]. Показатели в рамках этого критерия призваны уловить момент, когда студент перестает просто справляться с программой и начинает использовать образовательную среду для собственного интеллектуального и профессионального становления. Например, не просто

---

[176] Баукова, М. А. Диагностика адаптационных потребностей китайских студентов в российском университете как основа для проектирования модели педагогического сопровождения / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 4(119). – С. 169-172.

[177] Лю, Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде / Ш. Лю // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5 (109). – С. 72-78.

[178] Распаева, Г. Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект / Г. Д. Распаева, А. М. Маркусь, Е. Н. Ярославова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – № 1. – С. 76-87.

получает «зачет» по семинару, но вносит на нем аргументированное предложение, которое учитывается группой; не просто пишет реферат, но находит в местных архивах источник, дополняющий тему[179].

Рассмотрим показатели академической интеграции:

1. Динамика академической автономии.

Данный показатель является срезом личностно-психологического аспекта интеграции. Он измеряет постепенное высвобождение студента из-под опеки и внешнего контроля.

О. А. Гешко подчеркивает, что на начальном этапе иностранный студент, как правило, демонстрирует поведение, ориентированное на избегание риска: молчание на семинарах, использование готовых шаблонов в работах, запросы простых и однозначных инструкций. Эффективное сопровождение (через тренинги, коучинг, практику обратной связи) должно стимулировать переход к поведению, ориентированному на овладение средой: задавание уточняющих и даже провокационных вопросов, предложение альтернативных точек зрения, самостоятельный поиск дополнительных материалов сверх обязательного списка[180].

Мониторинг этой динамики позволяет оценить, насколько успешно сопровождение формирует у него чувство академической самоэффективности – веры в то, что он может не только понять правила игры, но и влиять на нее. Это прямой индикатор преодоления выученной беспомощности и страха потери репутации, характерного для многих культур.

Методы измерения динамики академической автономии:

---

[179] Рюмшина, Л. И. Социокультурная адаптация студентов к образованию за рубежом: подход российских и зарубежных психологов / Л. И. Рюмшина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – № 8. – С. 111-118.

[180] Гешко, О. А. Наставничество в системе «студент-студент» как инструмент формирования и развития метакомпетенций обучающихся / О. А. Гешко // Современные технологии обучения в условиях цифровой трансформации среднего профессионального и высшего образования: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Омск, 21 марта 2023 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2023. – С. 175-180.

- анализ портфолио;

Частота и качество заданных вопросов на семинарах (фиксация тьютором), количество и характер обращений к преподавателю за консультацией (от простых уточнений до сложных дискуссий).

- опрос преподавателей;

По шкале от 1 («пассивный слушатель») до 5 («активный участник, инициирующий обсуждение») в начале и конце семестра.

Рост академической автономии – прямое свидетельство эффективности тьюторской и языковой поддержки.

2. Индекс вовлеченности в академическое сообщество.

Показатель отражает социально-профессиональный аспект интеграции. Он оценивает выход деятельности студента за рамки формального учебного плана, что свидетельствует о возникновении у него профессиональной идентичности, связанной с принимающим университетом и страной[181].

Иностранный студент, ограничивающийся посещением лекций, остается вечным аутсайдером. Студент, который начинает посещать дополнительные активности (лекции приглашенных специалистов, встречи научных клубов), демонстрирует внутреннюю мотивацию и интерес к полю как таковому[182].

Еще более значимым маркером является переход от потребления к производству академического контента, даже на начальном уровне: выступление с докладом на студенческой конференции, соавторство в подготовке обзора с научным руководителем, участие в организации академического мероприятия[183].

---

[181] Бурмистрова, Т. Н. Практика социально-психологической и культурной адаптации иностранных студентов / Т. Н. Бурмистрова // Педагогика современности. – 2025. – № 1(31). – С. 21-26.

[182] Гагарина, Е. Ю. Реализация мероприятий по адаптации иностранных обучающихся как часть многоступенчатого образовательного процесса / Е. Ю. Гагарина, Е. В. Холуянова // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2021. – № 1(20). – С. 149-150.

[183] Верминенко, Ю. В. Дискутирование как основа реализации универсальных учебных действий (на основании зарубежного взгляда на дебатирование в образовательной деятельности) / Ю. В. Верминенко, С. Э. Зверев // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 1. – С. 25-30.

Подобный сдвиг означает, что студента перестают воспринимать исключительно через призму «иностранец». Вместо этого в нем начинают видеть коллегу, потенциального ценного специалиста. И это, пожалуй, самый надежный индикатор того, насколько хорошо выстроена работа системы наставничества, тьюторства и профильных кафедр по встраиванию иностранных учащихся в реальную научно-исследовательскую жизнь университета.

Как же измерить этот самый индекс вовлеченности в академическое сообщество? Здесь можно выделить несколько подходов. Первый – учет активностей: насколько регулярно студент участвует в научных кружках, студенческих конференциях (пусть даже просто в роли слушателя), работе лабораторий, готовит ли он научные публикации или хотя бы тезисы. Второй – так называемая карта академических связей, то есть фиксация числа и характера профессиональных контактов с российскими преподавателями и сокурсниками, например, через участие в совместных проектных группах.

Из этого следует, что Критерий 1 «Академическая интеграция» служит не просто способом оценить формальные успехи иностранного студента, а полноценным диагностическим инструментом для анализа качества его образовательного опыта. Чтобы применять его на практике, преподавателям и тьюторам нужен внимательный, аналитический взгляд на учебный процесс. Благодаря такому критерию можно выявить не только тех, кто явно отстает, но и тех, чей потенциал раскрывается не в полной мере из-за сохраняющихся барьеров. А значит, появляется возможность точечно корректировать программы сопровождения.[184].

Критерий 2: Психосоциальное благополучие и социальная связанность.

Этот критерий уходит далеко за пределы привычной дихотомии «успеваемость - дисциплина». В центре внимания оказывается фундаментальное

[184] Евсина, Е. В. Педагогическое сопровождение развития готовности преподавателей вуза к работе в интернациональных группах студентов как педагогическое понятие / Е. В. Евсина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – Т. 16. – № 3. – С. 108-118.

человеческое измерение академической мобильности. В основе лежит простая, но жесткая аксиома: ни эффективное обучение, ни тем более интеллектуальное развитие невозможны, если человек пребывает в состоянии хронического стресса, чувствует себя изолированным или переживает экзистенциальную дезориентацию.

Задача критерия – оценить, насколько система педагогического сопровождения помогает иностранному студенту обрести в новой среде не просто формальное положение, а позицию, устойчивую одновременно и в эмоциональном, и в социальном плане[185]. Иными словами, превратить опыт пребывания за границей из испытания на выживание в настоящий ресурс для личностного роста. Это измерение качества жизни студента в широком смысле, где академические достижения являются не причиной, а следствием внутреннего благополучия.

Сердцевиной критерия является концепция аккультурационного стресса – специфического психоэмоционального напряжения, возникающего из-за необходимости постоянной адаптации к чужим культурным кодам, социальным ожиданиям и бытовым практикам. Этот стресс носит кумулятивный характер: он накапливается не в драматических событиях, а в повседневных микротрудностях (например, непонимании шутки в коридоре, неловкости в столовой, невозможности выразить тонкость мысли на семинаре)[186].

Эффективное сопровождение должно выступать в роли буфера и трансформатора этого стресса, помогая студенту не просто терпеть дискомфорт, а вырабатывать адаптивные копинг-стратегии и находить источники поддержки. Показатели в рамках данного критерия, таким образом, измеряют не отсутствие

---

[185] Чжан, Л. Решение социально-психологических проблем в ходе обучения китайских студентов в российских вузах за счет педагогического сопровождения / Л. Чжан, М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 176-177.

[186] Стаценко, А. Н. Проблемы адаптации иностранных студентов при обучении в России / А. Н. Стаценко, О. В. Самохина // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 12-6(58). – С. 464-465.

проблем, а наличие и доступность внутренних и внешних ресурсов для их преодоления[187].

Показатели критерия психосоциального благополучия и социальной связанности:

1. Уровень аккультурационного стресса и социальной поддержки.

Первый показатель является диагностическим инструментом для определения коллективного и индивидуального психологического состояния. Его уникальность в двойном фокусе: он измеряет как негативное состояние (стресс, тревожность, симптомы культурного шока), так и позитивный противовес ему – воспринимаемую студентом доступность и качество помощи[188].

Регулярный мониторинг позволяет выявить не только тех, кто уже находится в кризисе, но и группы риска, демонстрирующие нарастающую тревогу или чувство одиночества. Динамика этого показателя – главный индикатор эффективности психологических служб, работы кураторов и общей атмосферы в вузе. Снижение индекса стресса на фоне роста ощущения поддержки свидетельствует о том, что студент научился использовать среду для самопомощи, а сопровождение создало для него безопасную среду, позволяющую рисковать, ошибаться и экспериментировать без страха катастрофических последствий. Этот показатель напрямую способствует переходу от пассивной, реактивной модели помощи к активной, превентивной[189].

Методы измерения уровня аккультурационного стресса и социальной поддержки:

---

[187] Филенко, И. А. Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик / И. А. Филенко, С. А. Богомаз, Э. В. Галажинский, Н. А. Буравлева, Т. Е. Левицкая // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С.38-63.

[188] Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие / В. А. Якунин. - М.: Логос, 1994. – 155 с.

[189] Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 190 с.

- краткие регулярные опросы (раз в 2-3 месяца) по адаптированным шкалам (например, шкала социальной поддержки MSPSS, шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21). Важно отслеживать динамику, а не разовый срез;

- мониторинг обращений.

Анализ тематики обращений в службу психологической помощи или к куратору (смещается ли фокус с чисто бытовых проблем на вопросы самореализации, карьеры).

2. Коэффициент межкультурной социальной связанности.

Коэффициент межкультурной социальной связанности оценивает структурное качество социальной жизни студента, выходя за субъективные ощущения в объективную карту его отношений. Он основывается на понимании, что для устойчивой адаптации критически важно не просто общение, а разнообразие и глубина социальных связей за пределами комфортного круга соотечественников. Изоляция в диаспоре, при всей ее первоначальной поддерживающей функции, часто консервирует культурный шок и создает параллельную реальность, слабо связанную с принимающим обществом[190]. Это показатель социального капитала студента, который является важнейшим нематериальным ресурсом для решения бытовых проблем, получения информации и чувства принадлежности.

Методы измерения коэффициента межкультурной социальной связанности:

- сетевое картографирование;

Суть данного метода заключается в том, что студента просят условно изобразить свой круг общения, отмечая соотечественников, студентов из других стран, российских студентов, преподавателей. Оценивается количество и плотность связей за пределами диаспоры[191].

---

[190] Распаева, Г. Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект / Г. Д. Распаева, А. М. Маркусь, Е. Н. Ярославова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – № 1. – С. 76-87.

[191] Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

- журнал социальных контактов.

Ведение простого дневника (например, в мобильном приложении) с отметкой характера и продолжительности социальных взаимодействий за неделю.

Методы сетевого картографирования или анализа социальных журналов позволяют визуализировать, является ли социальная сеть студента мостом в новую культуру или стеной, отгораживающей от нее. Рост коэффициента (увеличение доли и прочности контактов с местными студентами, преподавателями, соседями) свидетельствует о том, что сопровождение создает точки входа и смешанные пространства для неформального общения[192].

Таким образом, Критерий 2 «Психосоциальное благополучие и социальная связанность» измеряет экологию человеческих отношений и внутреннего мира студента, которую создает и поддерживает университет.

Его практическая ценность состоит в способности превращать неочевидные психологические проблемы и изоляцию в управляемые данные для принятия решений. Он заставляет систему сопровождения задавать неудобные вопросы: чувствует ли студент, что его эмоциональное состояние кого-то волнует? Знает ли он, куда идти за помощью, и не стыдно ли ему туда идти? Есть ли у него друзья, с которыми можно разделить не только ностальгию, но и интерес к новой культуре? [193] Ответы на эти вопросы, формализованные в показателях, позволяют выстроить сопровождение не как набор услуг, а как целостную среду заботы, где академические успехи становятся результатом психологической устойчивости и богатой, инклюзивной социальной жизни.

Критерий 3: Развитие межкультурной компетентности и рефлексии.

Данный критерий представляет собой наиболее сложный и глубинный уровень оценки эффективности педагогического сопровождения, так как он

---

[192] Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 190 с.

[193] Соколова, Е. В. Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля): дисс. канд. пед. наук / Е.В. Соколова – М., 2022. – 190 с.

направлен на измерение не внешних адаптационных результатов, а внутренней трансформации сознания и идентичности иностранного студента. Он основывается на парадигме, согласно которой конечной целью обучения иностранных студентов в глобализирующемся мире является не подготовка специалиста, просто обладающего знаниями, полученными в другой стране, а формирование транскультурной личности, способной к рефлексии, диалогу и созиданию на стыке культурных систем[194]. Этот критерий оценивает, удается ли сопровождению вывести студента за рамки утилитарной логики преодоления трудностей и помочь ему превратить сам опыт культурного перемещения в источник личностного и профессионального развития. Таким образом, он измеряет качество образовательного воздействия опыта как такового и способность системы сопровождения быть катализатором этого скачка[195].

Суть критерия заключается в переходе от оценки адаптации как процесса приспособления к оцениванию адаптации как процесса смыслопорождения и расширения собственных границ[196]. Традиционные подходы часто фиксируют, насколько студент стал похож на принимающее сообщество в своих поведенческих проявлениях. Критерий 3, напротив, фокусируется на том, насколько он обрел способность понимать, анализировать и продуктивно использовать саму разность культур, не отказываясь от своей исходной культурной матрицы.

Это означает оценку развития у студента метакогнитивных навыков: способности отстраняться от автоматических реакций, видеть за поступками и

---

[194] Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – С. 9-106.

[195] Сторожева Ю. А. Стратегия организации работы по повышению поликультурной компетентности преподавателя в образовательной среде вуза / Ю, А. Сторожева, Е. Ю. Гагарина // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 112-117.

[196] Воевода, Е. В. Межкультурная коммуникация в межэтническом образовательном пространстве / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. – 2016. – № 3 (22). – С. 24-28.

нормами их культурную обусловленность, конструировать стратегии поведения, адекватные межкультурному контексту[197].

Показатели здесь призваны уловить качественный сдвиг в мышлении – от этноцентризма («их поведение странное/неправильное») через стадию культурного релятивизма («у них просто другие обычаи») к этапу конструктивного интеркультурализма («я могу использовать особенности обеих культур для решения этой задачи»).

Показатели развития межкультурной компетентности и рефлексии:

1. Глубина культурной рефлексии.

Показатель служит инструментом для анализа того, как студент осмысляет и артикулирует свой межкультурный опыт. Здесь оценивается не грамотность или объем текста, а движение по ступеням рефлексии[198].

Начальный уровень может ограничиваться простым описанием культурного инцидента («меня обидело, что преподаватель назвал меня по фамилии»). Промежуточный уровень предполагает попытку анализа («в моей культуре это знак формальности и недоверия, но я узнал, что в российском вузе это часто норма академического этикета»). Высший уровень демонстрирует способность к синтезу и выработке личной стратегии («в следующий раз я спокойно уточню у преподавателя, как ему удобнее меня называть, и объясню свои чувства, если это будет необходимо»)[199].

Эффективное сопровождение, обеспечивающее безопасное пространство для таких размышлений, способствует превращению болезненных или конфузных ситуаций в ключевые моменты обучения. Этот показатель прямо

---

[197] Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.
[198] Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2024. – 527 с.
[199] Иконникова, А. Н. Адаптация иностранных студентов в социокультурной среде вуза / А. Н. Иконникова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 91-94.

свидетельствует о развитии у студента интеркультурной чуткости по модели Милтона Беннета[200].

Методы измерения глубины культурной рефлексии:

- анализ рефлексивных эссе/записей в электронном портфолио, которые студент ведет в течение всего срока обучения;

Оценивается по рубрикам (шкалам): «Описание культурного инцидента» → «Анализ причин с позиций обеих культур» → «Выработка стратегии поведения на будущее».

- кейс-интервью «Обсуждение смоделированной межкультурной конфликтной ситуации»[201].

Глубина культурной рефлексии в портфолио показывает, способствует ли сопровождение осмысленному диалогу культур, а не просто адаптации. Высокие оценки – маркер эффективности программ межкультурного обучения и работы рефлексивных групп. Мотивирует студентов к осознанному накоплению и анализу опыта.

2. Индекс транскультурной идентичности.

Второй показатель затрагивает самый глубокий, экзистенциальный уровень трансформации: ядро самоощущения личности. Он оценивает результат сложного внутреннего процесса, в ходе которого студент не просто приобретает новые навыки, а пересобирает свою идентичность, интегрируя в нее опыт жизни в иной культуре. Это не ассимиляция (отказ от старой идентичности) и не маргинализация (потеря связи с обеими культурами), а именно интеграция или формирование гибридной идентичности[202].

---

[200] Леденева, В. Ю. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах / В. Ю. Леденева, Р. С. Абдуллаев, Л. Д. Гусейнова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 10. – С. 118-134.

[201] Гоу, Т. Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов: дисс. канд. пед. Наук / Т. Гоу. – М.: 2024. – 279 с.

[202] Рюмшина, Л. И. Социокультурная адаптация студентов к образованию за рубежом: подход российских и зарубежных психологов / Л. И. Рюмшина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – № 8. – С. 111-118.

В итоге студент начинает ощущать себя не просто «китайцем в России» и уж точно не «почти русским». Его самоощущение становится гораздо сложнее: это человек, который понимает и ценит китайскую семейную теплоту и российскую академическую прямоту, умеет переключаться между разными культурными кодами и чувствует себя как дома в определенных нишах обеих культур[203].

Как же измерить этот индекс транскультурной идентичности? Здесь можно использовать несколько методов. Во-первых, модифицированные опросники, например, на основе известной «Шкалы аккультурации» Берри. Студента просят оценить, насколько он согласен с такими утверждениями: «Я чувствую себя частью российского студенческого сообщества», «Мне легко следовать нормам родной культуры, находясь в России», «Мне комфортно переключаться между разными культурными кодами». Во-вторых, проективные методики: анализ нарративов на тему «Кто я здесь?», а также тех метафор, которые сам студент использует, описывая свой опыт.

Замер индекса транскультурной идентичности (с помощью опросников или проективных техник) позволяет понять, создает ли университетская среда условия для такого внутреннего синтеза. Высокие показатели говорят о многом: сопровождение помогает студенту не потерять себя, а, напротив, обрести более сложное и богатое самоощущение. Своя культурная «пограничность» перестает быть недостатком и становится источником силы и уникальности[204].

Следовательно, Критерий 3 «Развитие межкультурной компетентности и рефлексии» становится измерителем того, насколько университет в эпоху глобальных связей справляется со своей гуманитарной и просветительской миссией. Практическая ценность этого критерия в том, что он нацеливает

---

[203] Уткина, А. В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах / А. В. Уткина, М. В. Гараева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – Вып. 3 (129). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://research-journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.62. (дата обращения: 08.01.2026)

[204] Соколова, Е. В. Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля): дисс. канд. пед. наук / Е.В. Соколова – М., 2022. – 190 с.

систему сопровождения на работу с личностью в ее целостности, на помощь человеку в проживании смыслового и идентификационного кризиса.

По сути, данный критерий оценивает, насколько вуз сумел создать не просто комфортную, а по-настоящему обогащающую и преобразующую образовательную среду. Такую среду, где межкультурное взаимодействие перестает восприниматься как проблема, которую нужно по возможности минимизировать, и становится мощнейшим педагогическим ресурсом.

Критерий 4: Институциональная эффективность и стратегическое развитие системы сопровождения.

Этот критерий знаменует собой принципиальный сдвиг в самой логике оценивания. Речь идет уже не об измерении того, чего достиг студент, внимание переносится на анализ того, насколько сам университет как сложный институт способен проектировать, ресурсно обеспечивать и постоянно совершенствовать систему поддержки иностранных учащихся.

Если первые три критерия отвечают на вопрос «Насколько комфортно и успешно студенту?», то четвертый задается другим: «Насколько университет как система готов, компетентен и стратегически настроен на то, чтобы эффективно это обеспечивать?». Иными словами, оценивается не адаптация студента, а адаптивность и зрелость самого вуза в условиях интернационализации. Благодаря такому подходу сопровождение перестает быть просто набором разрозненных сервисов и превращается в предмет осознанного управления и стратегического инвестирования[205]. Этот критерий как раз и выявляет главное: является ли работа с иностранными студентами периферийной функцией международного отдела, или же она органично встроена в академическую культуру и операционную модель университета.[206].

---

[205] Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

[206] Краснова, Г. А. Интернационализация образования в России и мире / Г. А. Краснова // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8(92). – С. 68-70.

В основе четвертого критерия лежит идея институциональной ответственности. Исходный тезис таков: даже самые эффективные локальные методики обречены на нестабильность и неравный доступ к ним, если не опираются на прочную институциональную базу. А именно: стабильное финансирование, подготовленные кадры, четкие межведомственные процедуры и ясные стратегические ориентиры.

Из этого следует, что Критерий 4 измеряет тот самый инфраструктурный и управленческий фундамент, на котором держатся все практики сопровождения. Он позволяет оценить, насколько системно вуз подходит к этой задаче как к долгосрочному проекту, требующему специальных компетенций, данных для принятия решений и вписанности в общее видение развития[207]. Показатели этого критерия призваны уловить разницу между двумя типами университетов. В одних сопровождение существует по остаточному принципу («лишь бы жалоб не было»). В других же оно становится драйвером качества международного образования и важным элементом «мягкой силы».

Показатели институциональной эффективности и стратегического развития системы сопровождения:

1. Структурная и ресурсная обеспеченность.

Показатель того, насколько структура и ресурсы соответствуют поставленным задачам, служит базовым индикатором того, насколько серьезно институционально подходит вуз к проблеме. Он переводит разговоры о важности сопровождения с абстрактного уровня на язык конкретных управленческих решений: речь идет о бюджетах, штатных позициях, нормативной базе и цифровых платформах[208].

Методы измерения структурной и ресурсной обеспеченности:

---

[207] Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 319 с.

[208] Пилишвили, Т. С. Особенности субъективного благополучия российских и китайских студентов: сравнительный анализ проблемы / Т. С. Пилишвили, А. Л. Данилова, А. И. Савушкина // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 126-159.

- соотношение специалистов по сопровождению к числу студентов;

Этот коэффициент очень важен. За ним стоит определенная философия: воспринимает ли университет сопровождение как вид деятельности, требующий квалифицированных кадров, или же как необременительное дополнение к обязанностям обычных администраторов.

- доля бюджета на сопровождение в общем бюджете интернационализации;

Выделение целевого бюджета демонстрирует готовность инвестировать в нематериальные, но критически важные активы – человеческое благополучие и академическую интеграцию, что прямо влияет на репутацию и конкурентоспособность на глобальном рынке.

- наличие регламентов и стандартов работы;

- функциональность цифровой инфраструктуры (портал, системы оповещения).

Наличие детальных регламентов и работающей цифровой экосистемы говорит о переходе от импровизации к профессиональной стандартизированной услуге, доступной каждому студенту в любой момент. Этот показатель отвечает за справедливость и гарантированный минимум качества поддержки[209].

2. Межведомственная координация и вовлеченность академического персонала.

Данный показатель оценивает самый сложный аспект: проникновение культуры сопровождения в философию университета. Эффективная система не может существовать в изоляции, в резервации международного отдела. Ее успех зависит от того, насколько академические подразделения, службы студенческого городка, библиотеки и учебные офисы действуют слаженно, понимая свою роль в общем процессе.

[209] Литвинова, С. А. Развитие цифровой этики в вузе как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов / С. А. Литвинова, Е. Ю. Золочевская // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 2. – С. 257-262.

Методы измерения межведомственной координации и вовлеченности академического персонала:

- индекс межведомственного взаимодействия (регулярность и результативность рабочих групп);

Индекс измеряет, является ли поддержка иностранного студента сквозным, скоординированным процессом или студент вынужден самостоятельно преодолевать институциональные барьеры.

- доля преподавателей, прошедших подготовку по межкультурной коммуникации и инклюзивному преподаванию.

Именно преподаватель в аудитории является главным агентом академической интеграции. Его неготовность адаптировать речь, методы оценки, учитывать культурные особенности обрекает на провал даже лучшие внешние программы поддержки [210] . Поэтому доля профессорско-преподавательского состава, прошедшего соответствующее обучение, является показателем глубины трансформации педагогической культуры вуза в сторону инклюзивности.

- наличие системы мотивации для преподавателей-наставников.

Мотивация преподавателей к эффективному педагогическому сопровождению показывает, признает ли университет значимость этой деятельности.

3. Система мониторинга, оценки и обратной связи.

Данный показатель оценивает рефлексивный и самообучающийся потенциал системы. Это мера интеллектуальной зрелости подхода.

Методы измерения эффективности системы мониторинга, оценки и обратной связи:

- регулярность сбора данных по ключевым показателям (Критерии 1-3);

---

[210] Сторожева Ю. А. Стратегия организации работы по повышению поликультурной компетентности преподавателя в образовательной среде вуза / Ю, А. Сторожева, Е. Ю. Гагарина // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 112-117.

Вуз может тратить ресурсы, но если он не умеет системно собирать данные (в том числе по первым трем критериям), анализировать их и, что критически важно, закрывать обратную связь действиями, то он обречен на застой и имитацию деятельности[211].

- наличие цикла «данные – анализ – корректирующие действия».

Когда в университете выстроен замкнутый цикл «сбор данных – анализ – принятие мер», это значит, что вуз реально учится на своем же опыте. Он способен замечать проблемные места и оперативно подстраивать под это программы [212] . Благодаря такому подходу сопровождение перестает быть простым набором раз и навсегда заученных практик. Оно превращается в живую, постоянно развивающуюся систему, которая чутко реагирует на любые изменения в составе студентов и во внешней среде.

4. Стратегическая согласованность и долгосрочное влияние.

Данный показатель выводит оценивание на мета-уровень, поскольку соединяет повседневную, рутинную работу с глобальными стратегическими целями университета. Эффективное сопровождение в таком случае – вполне конкретное средство для достижения стратегических результатов.

Способы оценки стратегической согласованности и долговременного эффекта:

- показатель удержания лояльности. Когда студент после бакалавриата остается в том же вузе в магистратуре, – это самый яркий индикатор того, насколько качественным был весь его образовательный путь.

- пост-дипломное влияние (трудоустройство в стране / с партнерами). Карьера выпускников демонстрирует, что вуз готовил не просто временного учащегося, а будущего партнера, укрепляя тем самым долгосрочное влияние

[211] Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. - М.: Академический проект: Мир, 2020. – 317 с.
[212] Коган, Е. Я. Организация ресурсов для компетентностно-ориентированного образования / Е. Я. Коган // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 15-17 февраля 2018 года. – М.: Издательство Дело, 2019. – С. 33-40.

страны и института[213]. Таким образом, данный показатель оценивает, насколько система сопровождения работает как инструмент стратегического позиционирования и «академической дипломатии», создавая не просто благодарных, а связанных на всю жизнь с вузом и страной профессионалов.

В итоге, Критерий 4 оценивает университет как ответственного субъекта образовательной среды. Он показывает, способен ли вуз не только привлечь иностранного студента, но и создать для него экосистему, в которой он сможет полностью реализовать свой потенциал, а сам университет – извлечь стратегическую пользу из этого процесса. Это критерий управленческой зрелости, инвестиционной дальновидности и подлинной интеграции ценностей интернационализации во все поры институциональной жизни. Его внедрение свидетельствует о том, что сопровождение перестало быть проблемой отдельных энтузиастов и стало предметом профессионального управления и стратегического планирования в современном глобальном университете.

Рассмотренные критерии и показатели должны работать в динамике, сравнивая данные одного студента в разные моменты времени, а не в статичных межгрупповых сравнениях. Их сбор и анализ должны быть встроены в регулярную работу служб сопровождения, предоставляя основу для персонализированного планирования поддержки и объективной оценки вклада каждого подразделения в общий успех педагогического сопровождения китайских студентов.

В таблице 4 обобщены предложенные критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения иностранных студентов.

---

[213] Гецкина, И. Б. Интеграция вуза и работодателей как эффективное решение проблемы готовности выпускников-лингвистов к трудоустройству / И. Б. Гецкина // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 237-242.

Таблица 4 – Критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения иностранных студентов

Критерии эффективности	Показатели
1. Академическая интеграция (оценка глубины включения студента в академическую среду и развития его автономии как субъекта образовательного процесса)	**1. Динамика академической автономии:** - качественный анализ вопросов и инициатив студента на занятиях; - изменение характера запросов к преподавателю; - способность к самостоятельной работе с источниками и нестандартному выполнению заданий. **2. Индекс вовлеченности в академическое сообщество:** - участие в научных кружках, конференциях; - наличие и характер публикаций, тезисов, докладов; - структура и плотность профессиональных связей с преподавателями и российскими студентами
2. Психосоциальное благополучие и социальная связанность (измерение качества социальной интеграции и эмоциональной устойчивости студента, наличия ресурсов для преодоления стресса)	**1. Уровень аккультурационного стресса и социальной поддержки:** - динамика показателей по психометрическим шкалам (стресс, тревожность, депрессия); - воспринимаемая доступность и качество помощи (опросники, анализ обращений); - характер проблем, с которыми студент обращается за поддержкой. **2. Коэффициент межкультурной социальной связанности:** - структура социального окружения (доля соотечественников, российских студентов, других иностранцев); - регулярность и глубина социальных контактов за пределами диаспоры; - участие в смешанных внеучебных мероприятиях и неформальных группах
3. Развитие межкультурной компетентности и рефлексии (оценка глубины осмысления межкультурного опыта и трансформации идентичности студента в сторону транскультурности)	**1. Глубина культурной рефлексии:** - анализ рефлексивных эссе, дневников, записей в портфолио по уровню: описание → анализ причин с позиций разных культур → синтез и выработка личной стратегии; - способность к кейс-анализу межкультурных ситуаций в интервью
	2. Индекс транскультурной идентичности: - результаты опросников на идентификацию (баланс принадлежности к культуре происхождения и принимающему сообществу); - анализ самоописаний и метафор, используемых студентом («кто я здесь»); - комфорт в ситуациях переключения культурных кодов и использования этого как ресурса
4. Институциональная эффективность и стратегическое развитие	**1. Структурная и ресурсная обеспеченность:** - соотношение числа специалистов к числу иностранных студентов;

системы сопровождения (оценка способности вуза как системы создавать, обеспечивать ресурсами и совершенствовать среду для поддержки иностранных студентов)	- доля бюджета на сопровождение в бюджете интернационализации; - наличие регламентов и стандартов работы; - функциональность цифровой инфраструктуры (портал, системы оповещения). **2. Межведомственная координация и вовлеченность профессорско-преподавательского состава:** - индекс межведомственного взаимодействия; - доля преподавателей, прошедших подготовку по межкультурной коммуникации; - наличие системы мотивации для преподавателей-наставников. **3. Система мониторинга, оценки и обратной связи:** - регулярность сбора данных по ключевым показателям; - наличие цикла «данные – анализ – корректирующие действия». **4. Стратегическая согласованность и долгосрочное влияние:** - показатель удержания и лояльности; - постдипломное влияние (трудоустройство, статус амбассадора)

Составлено автором

Предложенные четыре критерия образуют иерархически организованную систему. Критерий 1 является целевым; критерий 2 – базовым, создающим условия для достижения целевого; критерий 3 – развивающим, работающим на долгосрочный эффект; критерий 4 – инструментальным, обеспечивающим устойчивость и вопсроизводимость системы. Такая иерархия отражает логику сопровождения: от создания базовых условий – через достижение целевого результат – к пролонгированному развитию и инсституциональному закрпелению.

Предложенная система критериев и показателей представляет собой инструмент для перехода от интуитивной и фрагментарной оценки работы с иностранными студентами к научно обоснованному управлению качеством педагогического сопровождения в образовательном процессе российского вуза.

Критерии охватывают три неразрывных измерения успешности педагогического сопровждения: когнитивно-академическое (Критерий 1), эмоционально-социальное (Критерий 2) и личностно-мировоззренческое

(Критерий 3). Это позволяет оценивать не только формальный результат, но и качество самого образовательного опыта.

Предложенные показатели ориентированы на отслеживание изменений во времени (сравнение студента с самим собой в разные моменты). Это смещает фокус с констатации дефицитов на поддержку прогресса и выявление точек роста.

Каждый показатель служит не просто констатацией факта, а сигналом для конкретных корректирующих действий. Например, низкий коэффициент связанности требует организации смешанных мероприятий; поверхностный уровень рефлексии указывает на необходимость введения рефлексивных семинаров; рост стресса при высоких оценках – на потребность в психологической разгрузке.

Данная система позволит вузу:

- доказывать стратегическую отдачу от вложений в сопровождение;

- сравнивать эффективность разных программ и подходов;

- профилировать студентов для оказания адресной помощи (например, выделяя группы «академически успешных, но изолированных» или «социально активных, но испытывающих кризис идентичности»);

- выстраивать индивидуальные траектории сопровождения, основанные на данных, а не на предположениях.

Таким образом, внедрение подобной системы критериев превращает педагогическое сопровождение из затратной обязательной функции в управляемый стратегический актив университета, напрямую влияющий на качество человеческого капитала, репутацию на международном рынке образования и достижение долгосрочных целей международного сотрудничества.

Выводы по главе 1

Результаты первой главы диссертационного исследования позволили сделать следующие выводы:

Исторический анализ показал, что устойчивые и масштабные образовательные связи между СССР/Россией и Китаем были возможны не просто благодаря политическим договоренностям, но, в первую очередь, благодаря постепенному формированию системы педагогического сопровождения иностранных студентов. Эта система начала складываться в середине прошлого века и прошла долгий, непростой путь изменений. По сути, она играла роль того самого несущего социально-педагогического каркаса, который позволял решать задачи фундаментального уровня – без них никакие массовые связи были бы просто немыслимы.

В основе педагогического сопровождения иностранных студентов тогда лежали три кита: административный контроль, коллективные формы работы и идеологическое воспитание. А вот индивидуальные культурно-психологические особенности учащихся практически игнорировались. Тем не менее именно этот опыт, сочетавший в себе и жесткую эффективность, и очевидные изъяны, стал историческим фундаментом, на котором уже в XXI веке начали вырастать более гибкие, личностно-ориентированные методики.

Впрочем, нельзя не заметить и обратную сторону. Та же самая система, обеспечив количественный рывок в образовательных связях, одновременно превратилась в главное препятствие для их качественного углубления. Подавление личностной самостоятельности, пренебрежение культурными особенностями и психологическими запросами студента порождали так называемый «эффект симуляции». Адаптация шла не к реальной, живой культурной среде, а к искусственным, сконструированным правилам самой системы. А это, в свою очередь, серьезно сужало возможности для подлинного взаимопонимания.

Таким образом, становится ясно, что система сопровождения иностранных студентов начала складываться в середине прошлого века и прошла долгий путь трансформаций[214].

Сегодня российско-китайские образовательные связи, хотя и сохраняют преемственность многих организационных форм, все же стремятся перешагнуть это наследие. Акцент постепенно смещается: от сопровождения как формы контроля к сопровождению как реальной поддержке. И все же нельзя забывать: нынешняя инфраструктура, логистика, да и многие институциональные привычки уходят корнями именно в ту прежнюю систему. А та, в свою очередь, доказала свою историческую эффективность как механизм, который в условиях жестких политических и идеологических границ сделал возможным сам факт массового обучения иностранных студентов в советских вузах.

Исследование того, как на практике выстраивается эффективное педагогическое сопровождение иностранных студентов, приводит к однозначному выводу: преодолеть адаптационные барьеры можно лишь одним способом – создав целостную и чуткую образовательную экосистему. В такой среде сопровождение перестает быть обременительной обязанностью и превращается в естественную, органичную часть университетской культуры, которая по-настоящему ориентирована на глобального студента.

Тем не менее, на современном этапе развития педагогического сопровождения возникает серьезное противоречие. При всей очевидной важности этой работы ее реальная эффективность остается слабо формализованной. Чаще всего ее оценивают либо интуитивно, либо через косвенные показатели.

Существующий разрыв между глобальными целями обучения иностранных студентов и рутинной практикой их поддержки, а также

---

[214] Баукова, М. А. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 125-127.

разнообразие применяемых подходов в разных вузах, со всей остротой ставят проблему научно-обоснованной оценки и управления качеством этого процесса. Следовательно, логическим итогом эволюции педагогического сопровождения становится насущная потребность в разработке комплексной системы критериев и показателей его эффективности.

Система критериев и показателей эффективности должна быть многоуровневой и оценивать как процесс, так и результат, учитывая интересы всех сторон: самого студента, вуза-реципиента, вуза-отправителя и государства.

Разработка и внедрение такой системы критериев должна стать следующим эволюционным шагом, превращающим педагогическое сопровождение из набора благих практик в управляемую, научно обоснованную и стратегически нацеленную отрасль университетской деятельности. Она позволит не только доказать ценность сопровождения, но и постоянно совершенствовать его, делая обучение китайских студентов в российских вузах по-настоящему трансформационным опытом для студента и взаимовыгодным инструментом для университетов и государств в глобальной конкуренции идей и талантов.

В диссертационном исследовании были предложены следующие критерии и показатели эффективного педагогического сопровождения иностранных студентов:

Критерий 1. «Академическая интеграция» (оценка глубины включения студента в академическую среду и развития его автономии как субъекта образовательного процесса). Показатели включают следующие измерения академической интеграции: динамику академической автономии и индекс вовлеченности в академическое сообщество.

Критерий 2. «Психосоциальное благополучие и социальная связанность» (измерение качества социальной интеграции и эмоциональной устойчивости студента, наличия ресурсов для преодоления стресса). Показатели охватывают такие измерения психосоциального благополучия и социальной связанности,

как: уровень аккультурационного стресса и социальной поддержки и коэффициент межкультурной социальной связанности.

Критерий 3. «Развитие межкультурной компетентности и рефлексии» (оценка глубины осмысления межкультурного опыта и трансформации идентичности студента в сторону транскультурности). Показатели содержат основные измерения межкультурной компетентности и рефлексии: глубину культурной рефлексии и индекс транскультурной идентичности.

Критерий 4. «Институциональная эффективность и стратегическое развитие системы сопровождения» (оценка способности вуза как системы создавать, обеспечивать ресурсами и совершенствовать среду для поддержки иностранных студентов). Показатели объединяют следующие измерения институциональной эффективности и стратегического развития системы сопровождения: структурную и ресурсную обеспеченность, а также межведомственную координацию и вовлеченность профессорско-преподавательского состава; наличие системы мониторинга, оценки и обратной связи и стратегическую увязку, включая долгосрочное влияние.

Критерии не изолированы: между ними существуют устойчивые корреляционные связи (снижение стресса коррелирует с ростом автономии; социальная связанность – с углублением рефлексии), но возможны и противоречия (высокий стресс при высокой успеваемости; социальная активность при поверхностной рефлексии; институциональные показатели без динамики на уровне студента). Поэтому при оценке эффективности рекомендуется анализировать не только интегральный балл, но и профиль показателей по каждому критерию, что позволяет выявлять зоны риска и корректировать программы поддеркжи.

Предложенная критериально-оценочная система представляет собой инструмент для перехода от интуитивной и фрагментарной оценки работы с иностранными студентами к научно обоснованному управлению качеством

педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе россйиского вуза.

Рассмотренные критерии и показатели должны работать в динамике, сравнивая данные одного студента в разные моменты времени, а не в статичных межгрупповых сравнениях. Их сбор и анализ должны быть встроены в регулярную работу служб сопровождения, предоставляя основу для персонализированного планирования поддержки и объективной оценки вклада каждого подразделения в общий успех академической мобильности.

Внедрение подобной системы критериев превращает педагогическое сопровождение из затратной обязательной функции в управляемый стратегический актив университета, напрямую влияющий на качество человеческого капитала, репутацию на международном рынке образования и достижение долгосрочных целей международного сотрудничества.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

2.1. Суть и содержание модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

Разработанная в рамках диссертационного исследования структурно-функциональная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза представляет собой структурно-функциональную систему, объединяющую целевые ориентиры, содержательные компоненты, технологический инструментарий и диагностический аппарат. Отдельные аспекты моделирования процесса сопровождения были представлены автором в публикации[215].

Суть разработанной структурно-функциональной модели заключается в переходе от фрагментарной поддержки иностранных студентов к целостному, научно обоснованному процессу, обеспечивающему их академическую интеграцию, психосоциальное благополучие и развитие межкультурной компетентности.

Модель базируется на личностно-деятельностном, межкультурном, компетентностном и системном подходах, что позволяет учитывать как индивидуальные особенности обучающихся, так и стратегические задачи российско-китайского образовательного сотрудничества.

Структурно-функциональная модель включает следующие взаимосвязанные блоки: целевой; методологический; содержательный (включающий требования работодателей); технологический (критерии и

[215] Чжан, Л. Моделирование процесса педагогического сопровождения китайских студентов в российском вузе / Л. Чжан // Сетевое издание. Педагогические исследования. – 2026. – № 3(27) – С. 5-21.

показатели сопровождения); экспериментально-диагностический; результативный.

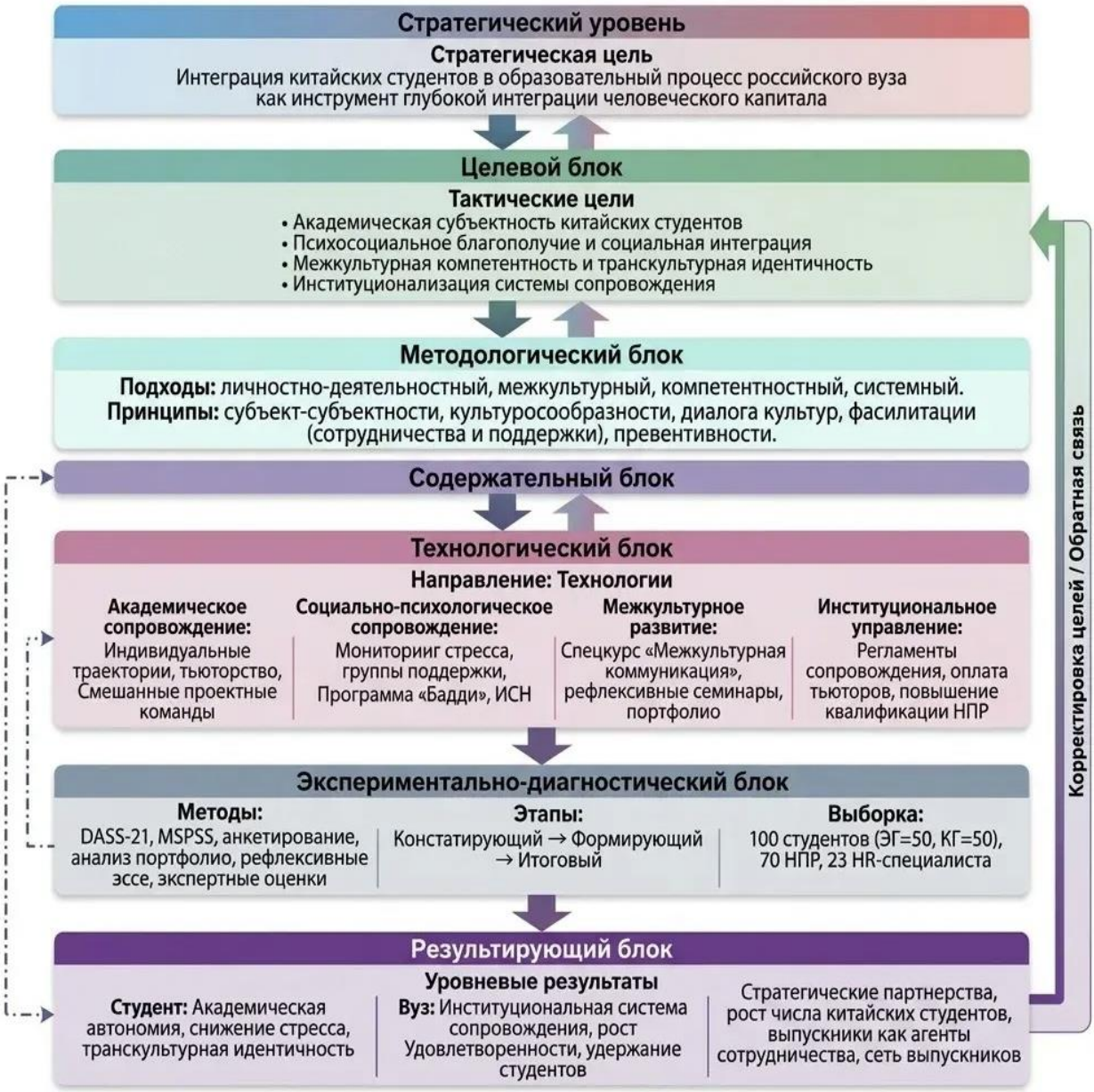


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

Составлено автором

Рассмотрим блоки подробно.

Целевой блок модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза**.**

Процесс педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза реализуется через комплексную систему организационных, учебных и межвузовских взаимодействий, направленных на обеспечение высокого качества образовательного процесса и успешной интеграции студентов в новую академическую среду.

Академическая мобильность строится на основе двусторонних соглашений с ведущими российскими и зарубежными университетами. Такие соглашения предусматривают взаимные визиты студентов и представителей студенческих объединений. В ходе реализации этих программ организуются:

- образовательные модули на базе профильных факультетов, включающие лекции, семинары и презентации по специализированным компетенциям, в том числе в области восточных и западных языков;

- совместные проекты, направленные на развитие студенческого самоуправления, молодежной политики и внеурочной деятельности;

- профессиональные презентации новых образовательных программ, включая магистерские направления, что позволяет участникам оценить академические возможности партнерских вузов;

- практические мероприятия, такие как мастер-классы, интеллектуальные игры, посещение музеев и культурных объектов, что способствует не только академической, социокультурной и личностной интеграции.

Таким образом, целевой блок модели задает вектор всей деятельности по педагогическому сопровождению. Его центральной целью является создание организационно-педагогических условий для качественной академической, социально-психологической и культурной интеграции китайских студентов в рамках стратегического партнерства двух стран.

Целевой блок разработанной модели представляет собой многоуровневую систему, отражающую единство стратегических ориентиров государственной

образовательной политики, институциональных задач университета и индивидуальных потребностей китайских студентов. Его структура подчинена логике перехода от абстрактных деклараций к операционализируемым результатам, что позволяет использовать целевые установки в качестве основы для проектирования, реализации и оценки педагогического сопровождения.

Стратегическая цель педагогического сопровождения заключается в обеспечении качественной трансформации российско-китайских образовательных связей из преимущественно количественного процесса в инструмент глубинной интеграции человеческих капиталов двух стран в совместные научно-технологические, экономические и социокультурные проекты, что способствует формированию нового поколения профессионалов.

Стратегическая цель реализуется через достижение тактических целей, которые конкретизируют ее на уровне университета и системы педагогической работы:

Тактическая цель 1. Формирование академической субъектности китайских студентов.

Ориентирована на превращение студента из пассивного реципиента знаний в активного, автономного участника образовательного процесса, способного самостоятельно определять траекторию обучения, инициировать академические контакты и вносить вклад в развитие научно-образовательной среды принимающего вуза.

Тактическая цель 2. Обеспечение психосоциального благополучия и социальной интеграции.

Направлена на минимизацию аккультурационного стресса и формирование устойчивых межкультурных социальных связей, что создает базу для академической успешности и личностного развития.

Тактическая цель 3. Развитие межкультурной компетентности и транскультурной идентичности.

Достижение данной тактической цели означает не просто овладение навыками межкультурной коммуникации, а глубинную трансформацию сознания студента, позволяющую ему рефлексировать собственный культурный опыт, понимать альтернативные системы ценностей и конструировать гибридную идентичность, функционирующую на стыке культур.

Тактическая цель 4. Институционализация системы сопровождения в университете.

Нацелена на создание устойчивой, нормативно закрепленной, ресурсно обеспеченной и межведомственно скоординированной структуры поддержки иностранных студентов, что обеспечивает преемственность, доступность и качество сопровождения независимо от инициативы отдельных энтузиастов.

Для реализации тактических целей сформулированы конкретные операционные задачи, которые решаются в процессе педагогического сопровождения:

1. Задачи, обеспечивающие академическую субъектность:

- разработать и внедрить систему диагностики академической автономии (наблюдение на семинарах, анализ портфолио, опрос преподавателей);

- организовать тренинги по развитию навыков учебной самоорганизации, критического мышления и академической презентации;

- внедрить практику рефлексивных семинаров, на которых студенты анализируют собственные стратегии учения;

- создать систему тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий (включая выбор курсов, планирование научной работы);

- обеспечить вовлечение студентов в проектную и научно-исследовательскую деятельность в смешанных российско-китайских командах.

2. Задачи, направленные на психосоциальное благополучие и социальную интеграцию:

- проводить регулярный мониторинг уровня аккультурационного стресса и воспринимаемой социальной поддержки;

- организовать группы психологической поддержки и тренинги стресс-менеджмента (адаптированные с учетом культурных особенностей);

- проводить регулярные межкультурные мероприятия (разговорные клубы, совместные экскурсии, праздники), способствующие неформальному общению.

3. Задачи по развитию межкультурной компетентности и транскультурной идентичности:

- внедрить в учебный процесс спецкурс «Межкультурная коммуникация в российско-китайском контексте» с элементами кейс-анализа реальных ситуаций;

- организовать рефлексивные мастерские, где студенты ведут дневники межкультурного опыта и обсуждают их в малых группах;

- проводить культурно-адаптационные тренинги с использованием метода инцидента и ролевых игр;

- создать электронное портфолио межкультурных достижений, где студенты фиксируют свои успехи в развитии культурной рефлексии;

- организовать дискуссионные клубы, где студенты обсуждают культурные стереотипы, ценности, академические традиции.

4. Задачи по институционализации системы сопровождения иностранных студентов:

- разработать и утвердить Положение о педагогическом сопровождении иностранных студентов (закрепляющее функции, права, обязанности и регламенты взаимодействия подразделений);

- ввести в штатное расписание ставки тьюторов по работе с иностранными студентами из расчета 1 специалист на 50 студентов;

- выделить целевое финансирование на программы сопровождения в бюджете интернационализации (не менее 10%);

- организовать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по программе «Межкультурная компетентность и инклюзивное преподавание» (обязательный минимум – 72 часа);

- создать межведомственную рабочую группу по координации сопровождения (международный отдел, деканаты, учебный офис, психологическая служба, студенческий совет);

- внедрить систему сбора данных по критериям эффективности (академическая интеграция, психосоциальное благополучие, межкультурная компетентность).

Необходимо отметить, что целевой блок является системообразующим: от него расходятся связи к содержательному (определяет требования к подготовке выпускников), технологическому (выбор методов и критериев оценки), диагностическому (позволяет операционализировать целевые показатели) и результативному (задает желаемые итоги).

Таким образом, целевой блок модели задает не только желаемые результаты, но и логику их достижения, объединяя стратегические ориентиры российско-китайского образовательного сотрудничества с повседневной практикой работы куратора, тьютора и преподавателя. Его детализация позволяет перейти от абстрактных деклараций о необходимости сопровождения к управляемому, научно обоснованному процессу, результаты которого поддаются оценке и тиражированию.

Методологический блок опирается на системный, личностно-деятельностный, межкультурный и компетентностный подходы, которые определяют логику целеполагания, отбора содержания, выбора технологий и критериев оценки эффективности сопровождения. Системный подход обеспечивает целостность и взаимосвязь блоков; личностно-деятельностный – субъектную позицию студента; межкультурный – учет специфики российско-китайского контекста; компетентностный – целевую направленность на формирование профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Такое строение обеспечивает логическую завершенность процесса: от определения целей и условий до получения измеримых результатов, которые могут быть использованы для управления качеством международных образовательных программ.

Содержательный блок модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Содержательный блок разработанной модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза выполняет функцию социального заказа к системе поддержки иностранных студентов. Он определяет, какие именно компетенции должны быть сформированы у студентов, чтобы их обучение в российском вузе обеспечивало востребованность на совместном российско-китайском рынке труда и способность выступать в роли агентов двустороннего сотрудничества. Блок построен на основе компетентностного подхода и эмпирических данных, полученных в ходе исследования (опрос представителей кадровых служб, анализ вакансий, изучение материалов МГИМО и НИУ ВШЭ).

В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены устойчивые требования, которые предъявляют работодатели к выпускникам, прошедшим обучение в рамках российско-китайских образовательных связей. Эти требования структурированы в две группы:

1) профессиональные компетенции – отражают предметную подготовку и способность решать прикладные задачи;

2) надпрофессиональные компетенции – универсальные качества, формируемые в процессе педагогического сопровождения (таблица 5).

Таблица 5 – Требования к выпускникам, прошедшим обучение в рамках российско-китайских образовательных связей

Компетенция	**Содержание**	**Доля упоминаний в опросе HR**
Профессиональные компетенции		
Владение современными методами анализа и обработки информации	Умение работать с большими данными, применять цифровые инструменты, проводить междисциплинарные исследования	91%
Знание нормативно-правовых основ профессиональной деятельности в России и Китае	Понимание различий в законодательстве, стандартах, процедурах сертификации	78%
Способность к проектной деятельности в межкультурной среде	Участие в разработке и реализации проектов с участием российских и китайских партнеров	87%
Технологическая компетентность в приоритетных областях российско-китайского сотрудничества	Владение цифровыми инструментами, понимание специфики IT-сферы, искусственного интеллекта, энергетики, биомедицины в контексте двусторонних проектов	83%
Владение отраслевой терминологией на русском и китайском языках	Свободное оперирование профессиональной лексикой, понимание деловой коммуникации	96%
Надпрофессиональные компетенции		
Межкультурная коммуникативная компетентность	Способность эффективно взаимодействовать с представителями другой культуры, учитывая вербальные и невербальные особенности, деловой этикет	100%
Академическая и профессиональная мобильность	Готовность к работе в поликультурных командах, смене ролей, продолжению образования в другой стране	94%
Резильентность и адаптивность	Способность сохранять эффективность в условиях неопределенности, справляться со стрессом	89%
Критическое мышление и рефлексивность	Умение анализировать собственный опыт, выявлять культурные допущения	85%
Билингвальная профессиональная компетенция	Владение русским и китайским языками на уровне, достаточном для ведения переговоров, документации	98%
Транскультурная идентичность	Способность позиционировать себя как носителя гибридного культурного опыта	76%

Составлено автором

Следует отметить, что особое место среди требований занимает владение языками. Для китайских студентов, обучающихся в российских вузах, работодатели ожидают владения русским языком на уровне не ниже B2 с акцентом на профессиональную лексику.

Анализ материалов, размещенных на официальном портале МГИМО (2017-2024 гг.) позволяет проследить, как требования работодателей учитываются при проектировании образовательных программ и организации педагогического сопровождения. Ключевые тенденции: практико-ориентированность магистерских программ, включение корпоративных модулей и мастер-классов, развитие программ двойного диплома с китайскими вузами (например, с Университетом международного бизнеса и экономики в Пекине), а также целевые программы с крупными корпорациями (ПАО «НК Роснефть», ГК «Ростех», Газпромбанк, ПАО «Транснефть»), гарантирующие трудоустройство.

Для российско-китайского контекста особое значение имеет программа двойного диплома «Россия и Китай: экономические и политические тренды в Евразии», реализуемая совместно с китайским вузом-партнером: она обеспечивает не только профессиональную подготовку, но и развитие межкультурной компетентности и билингвальной коммуникации, что напрямую соотносится с задачами педагогического сопровождения.

Поскольку содержательный блок модели устанавливает прямые связи между требованиями работодателей и задачами педагогического сопровождения, можно выделить следующие каналы такой интеграции (таблица 6).

Таблица 6 – Практическая реализация интеграции требований работодателей в педагогическое сопровождение

Требование работодателя	**Механизм реализации в практике**	**Годы внедрения**
Владение языками на деловом уровне	Программы двойного диплома, языковые модули	2017, 2018, 2020, 2024
Межкультурная коммуникация	Смешанные проектные команды, международные видеокурсы	2017-2024

Резильентность, адаптивность	Тьюторское сопровождение, поддержка мобильности	2017-2024
Готовность к работе в совместных предприятиях	Целевые программы с корпорациями-партнерами	2017-2024

Составлено автором

Таким образом, содержательный блок модели, сформированный на основе требований работодателей, выполняет следующие функции:

- социально-ориентирующую (фиксирует реальные запросы совместного российско-китайского рынка труда, делая процесс сопровождения актуальным);

- интегративную (объединяет профессиональные и надпрофессиональные компетенции, что соответствует комплексному характеру сопровождения);

- нормативную (служит основой для проектирования учебных планов, программ сотрудничества и критериев эффективности);

- стимулирующую (ориентирует субъектов сопровождения на достижение конкретных результатов, значимых для карьеры выпускников).

Благодаря такому подходу удается готовить специалистов, которые не просто владеют профессиональными знаниями, но и обладают межкультурной компетентностью, необходимыми языковыми навыками и готовностью работать именно в российско-китайском контексте.

Технологический блок модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Технологический блок в разработанной модели – это, по сути, набор методов, форм и средств педагогического сопровождения. Именно с их помощью достигаются цели, заложенные в целевом блоке, и формируются те компетенции, которые прописаны в блоке содержательном. Стержнем этого блока выступает критериально-оценочная система (она подробно описана в параграфе 1.3).

Сам технологический блок включает четыре компонента, тесно связанных между собой.

1. Технологии академической поддержки: их главная задача – развивать у студента академическую самостоятельность и вовлекать его в образовательный процесс как можно глубже.

2. Технологии социально-психологического сопровождения призваны снижать уровень аккультурационного стресса и помогать студенту выстраивать межкультурные социальные связи.

3. Технологии межкультурного развития способствуют углублению культурной рефлексии и формированию транскультурной идентичности.

4. Технологии институционального управления создают устойчивую систему сопровождения на уровне вуза.

Роль технологий педагогического сопровождения как фактора межкультурной коммуникации раскрыта в публикации автора исследования.

Каждая группа технологий операционализируется через конкретные показатели, которые встроены в процесс оценки академической мобильности. Анализ документов и практик НИУ ВШЭ показывает, что в университете уже сложилась система, содержащая элементы, релевантные разработанным критериям:

Критерий 1. Академическая интеграция.

Показатели:

1. Динамика академической автономии.

В НИУ ВШЭ академическая автономия проявляется в том, что ностранные студенты самостоятельно составляют учебный план из дисциплин университета, ориентируясь на требования родного вуза. Это требует от студента умения анализировать учебные программы, сопоставлять требования и принимать ответственные решения.

2. Индекс вовлеченности в академическое сообщество.

Участие в научно-исследовательской практике НИУ ВШЭ и возможность выбора дисциплин любого факультета способствуют вовлеченности в академическое сообщество.

Для оценки эффективности сопровождения в рамках данного критерия предлагается фиксировать:

- количество самостоятельно выбранных дисциплин;
- участие в дополнительных академических мероприятиях;
- наличие публикаций или докладов.

Критерий 2. Психосоциальное благополучие и социальная связанность.

Показатели:

1. Уровень аккультурационного стресса и социальной поддержки.

В НИУ ВШЭ действует волонтерская студенческая организация International Student Network (ISN), которая с 2014 года помогает иностранным студентам адаптироваться к жизни в Москве и учебе в НИУ ВШЭ, а также ставит своей главной целью улучшение условий их социальной и культурной интеграции. ISN проводит мероприятия (поездки, фестивали, спортивные события), создавая пространство для неформального межкультурного общения.

Также в НИУ ВШЭ действует Программа «Бадди». Бадди – это студент НИУ ВШЭ, который добровольно помогает иностранным студентам адаптироваться. Бадди встречает по прибытии, помогает с регистрацией, предоставляет информацию и пр. Это снижает уровень стресса, связанного с бытовой и административной неопределенностью.

2. Коэффициент межкультурной социальной связанности.

Оценка эффективности сопровождения по данному критерию может проводиться через регулярные опросы иностранных студентов об уровне стресса и удовлетворенности поддержкой, а также через анализ структуры социальных связей. В НИУ ВШЭ уже существует канал обратной связи через ISN, что позволяет собирать такую информацию.

Критерий 3. Развитие межкультурной компетентности и рефлексии.

Показатели:

1. Глубина культурной рефлексии.

В НИУ ВШЭ иностранные студенты вовлекаются в культурные мероприятия, организованные ISN: проведение мероприятий, связанных с культурным обменом и знакомствами, таких как настольные игры, показ фильмов, культурные кафе и т.д. Эти мероприятия создают условия для рефлексии межкультурного опыта.

В процессе составления учебного плана студент вынужден осмысливать различия в образовательных системах, что само по себе является когнитивным вызовом, стимулирующим культурную рефлексию.

2. Индекс транскультурной идентичности.

Для измерения глубины культурной рефлексии в рамках модели предлагается использовать рефлексивные эссе, которые студенты могут вести в электронном портфолио. В НИУ ВШЭ такая практика может быть внедрена как элемент поддержки ISN или как задание в рамках курсов по межкультурной коммуникации.

Критерий 4. Институциональная эффективность и стратегическое развитие системы сопровождения.

Показатели:

1. Структурная и ресурсная обеспеченность.

В НИУ ВШЭ функционирует Центр международной студенческой мобильности и образовательных проектов (ЦМСМОП), который координирует как исходящую, так и входящую мобильность. Это свидетельствует о структурной обеспеченности.

2. Межведомственная координация и вовлеченность ППС.

Наличие формализованных процедур (подача заявки, номинация, составление индивидуального учебного плана, зачет дисциплин) говорит о нормативной базе.

3. Система мониторинга, оценки и обратной связи.

В системе отбора на мобильность используются критерии: успеваемость, мотивационное письмо, внеучебная активность, что отражает систему мониторинга и оценки.

4. Стратегическая согласованность и долгосрочное влияние.

Стипендиальная поддержка из Эндаумент-фонда (до 150000 руб. в семестр) и наличие целевых программ с корпорациями (из содержательного блока) демонстрируют стратегическую связь сопровождения с долгосрочными целями удержания талантов и трудоустройства.

На основе анализа теоретических положений, представленных в первой главе исследования, и практики НИУ ВШЭ, в технологический блок модели включены следующие технологии, сгруппированные по направлениям (Приложение 1).

Для того чтобы критерии эффективности работали как инструмент управления, каждый показатель должен быть связан с конкретными технологиями и методами сбора данных. В таблице 7 приведены примеры такой операционализации применительно к практике НИУ ВШЭ.

Таблица 7 – Технологии и методы сбора данных

Критерий / Показатель	**Технология сбора данных**	**Пример из практики НИУ ВШЭ**
Академическая автономия: качество вопросов на семинарах, самостоятельность в выборе дисциплин	Наблюдение, анализ портфолио, данные учебного офиса	Самостоятельное формирование учебного плана; система заявок на включение дисциплин
Индекс вовлеченности в академическое сообщество	Учет участия в конференциях, проектах	Возможность участия в научно-исследовательской практике; наличие в НИУ ВШЭ научных школ и конференций
Уровень аккультурационного стресса	Опросники DASS-21, MSPSS; мониторинг обращений	Через ISN и ЦМСМОП можно организовать анонимное анкетирование
Коэффициент межкультурной социальной связанности	Сетевое картографирование, анализ участия в мероприя-тиях ISN	ISN ведет учет участников мероприятий; можно анализировать состав групп

Глубина культурной рефлексии	Анализ рефлексивных эссе, дневников	Может быть встроено в программу ISN или в курсы по выбору
Структурная обеспеченность	Соотношение числа специалистов к числу студентов; наличие регламентов	В НИУ ВШЭ действует ЦМСМОП, ISN; есть факт-листы и процедурные документы

Составлено автором

Можно сделать вывод, что внедрение технологического блока в практику НИУ ВШЭ (и других вузов) предполагает:

- использование уже существующих механизмов как базы для построения системы сопровождения;

- дополнение недостающих элементов (систематический мониторинг стресса, рефлексивные практики, повышение квалификации ППС);

- формализацию критериев эффективности и их включение в отчетность подразделений, отвечающих за международную деятельность.

Таким образом, технологический блок модели выступает связующим звеном между теоретическими основаниями сопровождения и практической работой университета, обеспечивая переход от фрагментарной поддержки к системному, измеримому и управляемому процессу.

Экспериментально-диагностический блок модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Экспериментально-диагностический блок разработанной модели представляет собой совокупность методов, методик и процедур сбора данных, обеспечивающих:

- исходную диагностику состояния педагогического сопровождения и уровня адаптации китайских студентов на констатирующем этапе;

- мониторинг динамики в ходе формирующего эксперимента;

- оценку эффективности внедрения модели.

Блок построен на принципах системности, валидности и релевантности критериям, выделенным в параграфе 1.3.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2023-2026 гг. Выборка формировалась с учетом необходимости репрезентативности и возможности организации формирующего эксперимента.

Участники исследования:

1. Студенты (общее количество – 100 человек) – китайские студенты бакалавриата, обучающиеся по различным направлениям подготовки (экономика, менеджмент, политология, международные отношения). Все студенты имели опыт проживания в России не менее двух лет, что позволило оценить динамику адаптации за длительный период. Из них:

- экспериментальная группа (ЭГ) – 50 студентов, для которых в течение 2024-2025 учебного года реализовывалась усовершенствованная модель педагогического сопровождения (включая технологии академической поддержки, социально-психологического сопровождения и межкультурного развития);

- контрольная группа (КГ) – 50 студентов, обучавшихся в традиционных условиях (без системного внедрения дополнительных технологий сопровождения).

2. Преподаватели (общее количество – 70 человек), имеющие опыт работы с китайскими студентами. Из них: 65 преподавателей приняли участие в анкетировании, направленном на выявление их готовности к работе в межкультурной аудитории, оценку трудностей и потребностей в повышении квалификации; 5 преподавателей были непосредственными участниками формирующего эксперимента (тьюторы, кураторы, ведущие рефлексивные семинары и тренинги).

3. Представители кадровых служб (23 человека) – специалисты по подбору и оценке персонала из компаний, имеющих опыт сотрудничества с российскими и китайскими вузами либо трудоустройства выпускников программ академической мобильности. Их участие позволило уточнить требования

работодателей к выпускникам (содержательный блок модели) и оценить долгосрочную значимость сопровождения.

Диагностический инструментарий разработан таким образом, чтобы обеспечить сбор данных по всем четырем критериям эффективности (Приложение 2). Каждая методика прошла процедуру адаптации для китайских студентов (перевод на китайский язык, учет культурных особенностей восприятия шкал).

Разработанный диагностический инструментарий опирается на подходы, предложенные в диссертационном исследовании А. М. Кашевской (2025), где обоснована необходимость комплексной оценки адаптивности китайских студентов к образовательной среде технического вуза [216] . В частности, использованные в нашей работе методики оценки когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического и рефлексивного компонентов адаптивности базируются на теоретических положениях, разработанных в указанном исследовании, что обеспечивает валидность и надежность диагностических процедур.

Диагностика осуществлялась в три этапа:

1. Констатирующий этап (2023-2024 гг.).

Цель: определить исходный уровень академической интеграции, психосоциального благополучия, межкультурной компетентности китайских студентов, а также выявить пробелы в системе сопровождения НИУ ВШЭ.

Проведены: анкетирование студентов (N=100), опрос преподавателей (N=65), анализ документов (положения о мобильности, отчеты ISN, данные учебных офисов).

По результатам сформированы экспериментальная и контрольная группы, сопоставимые по ключевым параметрам (успеваемость, уровень стресса, социальная связанность).

---

[216] Кашевская, А. М. Педагогическая технология стимулирования адаптации китайских студентов к образовательной среде российского технического вуза: дис. канд. пед. наук: 05.08.07 / А. М. Кашевская. – М., 2025. – 202 с.

2. Формирующий этап (2024-2025 гг.).

В экспериментальной группе внедрялись технологии педагогического сопровождения, описанные в технологическом блоке (индивидуальное учебное планирование с поддержкой тьютора, программа бадди, рефлексивные мастерские, тренинги стресс-менеджмента, участие в мероприятиях ISN).

В контрольной группе сопровождение осуществлялось в традиционном формате (без специальных технологий, только на уровне административной поддержки международного отдела).

Диагностика проводилась в трех точках: начало формирующего этапа (сентябрь 2024 г.), середина (январь 2025 г.), окончание (июнь 2025 г.). Использовались все указанные методики, кроме тех, которые требуют годичного интервала (институциональные показатели).

3. Заключительный этап (2025-2026 гг.).

Проведена итоговая диагностика по всем показателям для ЭГ и КГ.

Выполнена статистическая обработка данных с использованием критериев достоверности (t-Стьюдента, χ^2, корреляционный анализ). Проведена оценка институциональных изменений (анализ нормативных документов, интервью с руководителями). Для каждого критерия и показателя были определены способы количественной и качественной обработки:

- количественные данные (баллы по шкалам DASS-21, MSPSS, результаты опросов) обрабатывались методами описательной статистики (средние, стандартные отклонения) с последующим сравнением групп (t-критерий Стьюдента для независимых выборок);

- категориальные данные (участие в мероприятиях, характер социальных связей) анализировались с помощью критерия χ^2;

- качественные данные (эссе, интервью, нарративы) подвергались контент-анализу с выделением категорий и последующим ранжированием по уровням (например, глубина культурной рефлексии). Для обеспечения надежности использовался метод экспертных оценок;

- динамика отслеживалась путем сравнения данных одного студента в разные временные срезы (анализ индивидуальных траекторий). Это позволило оценить не столько статичные различия между группами, сколько прогресс каждого участника.

Все данные были деперсонализированы и хранились в защищенной базе данных. Участие в исследовании было добровольным, от каждого студента получено информированное согласие.

Для обеспечения валидности диагностического блока:

- использовались стандартизированные психометрические шкалы (DASS-21, MSPSS), имеющие доказанную валидность и надежность;

- все опросники и анкеты проходили пилотное тестирование на малой выборке китайских студентов (N=15) с последующей корректировкой формулировок;

- для анализа эссе и интервью применялись четкие рубрики, разработанные на основе теоретической модели;

- в экспертных оценках участвовали не менее двух независимых специалистов, согласованность оценок проверялась с помощью коэффициента корреляции.

Собранные в ходе констатирующего и формирующего этапов данные легли в основу интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы, а также позволили подтвердить гипотезу исследования о значительном повышении эффективности педагогического сопровождения китайских студентов при реализации целостной модели.

Результативный блок модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза.

Результативный блок разработанной структурно-функциональной модели является завершающим структурным компонентом, интегрирующим целевые установки, содержательные ориентиры и технологический инструментарий в единую систему оценки эффективности педагогического сопровождения. Он

фиксирует ожидаемые результаты, достижение которых становится возможным при условии полноценной реализации всех остальных блоков модели.

Структура результативного блока построена по иерархическому принципу и включает три уровня ожидаемых результатов:

1. Результаты на уровне студента – изменения в академической интеграции, психосоциальном благополучии, межкультурной компетентности.

1.1 Академическая интеграция (Критерий 1):

- повышение уровня академической автономии: переход от пассивного восприятия информации к активному участию в образовательном процессе, способность самостоятельно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, формулировать и аргументированно отстаивать собственную позицию в академических дискуссиях;

- углубление вовлеченности в академическое сообщество: регулярное участие в научных мероприятиях (конференции, семинары, круглые столы), проектной деятельности в составе смешанных российско-китайских команд, формирование устойчивых профессиональных связей с российскими преподавателями и студентами;

- рост качества академических достижений: улучшение успеваемости не за счет формальных результатов, а через углубленное освоение дисциплинарных компетенций и развитие исследовательских навыков.

1.2 Психосоциальное благополучие и социальная связанность (Критерий 2):

- снижение уровня аккультурационного стресса: уменьшение проявлений тревожности, депрессивных состояний, симптомов культурного шока; формирование адаптивных копинг-стратегий;

- рост воспринимаемой социальной поддержки: осознание студентом доступности и достаточности помощи со стороны университета, кураторов, тьюторов, студенческих организаций;

- формирование устойчивых межкультурных социальных связей: увеличение доли российских студентов и преподавателей в круге значимых контактов, участие в неформальных мероприятиях, создание межкультурных дружеских и профессиональных сетей.

1.3 Развитие межкультурной компетентности и рефлексии (Критерий 3):

- углубление культурной рефлексии: переход от простого описания культурных инцидентов к анализу причин с позиций обеих культур, способность выстраивать продуктивные стратегии поведения в межкультурных ситуациях, использование рефлексии как инструмента личностного и профессионального развития;

- формирование транскультурной идентичности: достижение баланса между принадлежностью к культуре происхождения и принимающему сообществу, комфортное переключение между культурными кодами, восприятие культурной пограничности как ресурса, а не дефицита;

- развитие межкультурной компетентности: способность эффективно взаимодействовать в поликультурной среде, учитывая вербальные и невербальные особенности, стили принятия решений, деловой этикет обеих стран.

2. Результаты на уровне университета – институциональные изменения, повышение качества международной деятельности.

2.1. Институциональная эффективность (Критерий 4):

- создание устойчивой, ресурсно обеспеченной системы сопровождения: закрепление в нормативных документах функций педагогического сопровождения, введение штатных единиц тьюторов и координаторов, выделение целевого финансирования на программы поддержки иностранных студентов;

- повышение готовности профессорско-преподавательского состава к работе в межкультурной аудитории: увеличение доли преподавателей, прошедших повышение квалификации по программам межкультурной

коммуникации и инклюзивного преподавания; внедрение в практику преподавания методов, адаптированных к культурным особенностям китайских студентов;

- формирование системы межведомственной координации: создание устойчивых механизмов взаимодействия международных служб, учебных офисов, психологической службы, студенческих организаций (ISN, бадди) для обеспечения бесшовной поддержки иностранных студентов;

- внедрение системы мониторинга и обратной связи: регулярный сбор данных по критериям эффективности (академическая интеграция, психосоциальное благополучие, межкультурная компетентность), анализ полученной информации и принятие управленческих решений на основе цикла «данные – анализ – корректирующие действия».

2.2 Повышение качества международной деятельности:

- рост удовлетворенности иностранных студентов образовательным опытом: улучшение показателей в ежегодных опросах качества образования, снижение доли отчислений по немотивированным причинам;

- повышение показателей удержания: увеличение доли иностранных студентов, продолжающих обучение на следующих уровнях (бакалавриат → магистратура) в том же университете или в вузах-партнерах;

- укрепление репутации университета как привлекательного направления для академической мобильности китайских студентов: рост числа заявок на участие в совместных программах, расширение сети партнерских соглашений с китайскими университетами.

3. Результаты на уровне стратегического партнерства – вклад в развитие российско-китайских образовательных связей:

- увеличение количественных и качественных показателей российско-китайского образовательного сотрудничества: рост числа студентов, увеличение доли долгосрочных программ обучения, расширение спектра направлений подготовки, охваченных сотрудничеством;

- подготовка выпускников – агентов двустороннего сотрудничества: формирование у китайских студентов, обучающихся в российских вузах, не только профессиональных компетенций, но и готовности выступать в роли «послов» российско-китайского партнерства, способствовать развитию совместных проектов;

- создание устойчивой сети выпускников, работающих на перспективу партнерства: формирование ассоциаций выпускников, их вовлечение в развитие программ международного сотрудничества, наставничество над новыми поколениями студентов.

Представленные ожидаемые результаты служат основой для организации опытно-экспериментальной работы, в ходе которой проверяется достижимость этих результатов при внедрении разработанной модели педагогического сопровождения.

Механизм обратной связи в модели.

Важным элементом разработанной модели является механизм обратной связи, обеспечивающий ее саморазвитиеи и адаптивность. Результаты диагностики (экспериментально-диагностический блок) анализируются координатором сопровождения и служат основой для корректировки содержательного и технологического блоков. Этот процесс реализует цикл управления качеством «данные» – анализ – корректирующие действия».

Алгортим работы механизма обартной связи включает четыре этапа:

Этап 1. Сбор данных. На регулярной основе (ежемесячно для показателей психосоциального благополучия, ежеквартально для показателей академической интеграции и межкультурной компетентности) проводится мониторинг по критеряим, описанным в параграфе 1.3.

Этап 2. Анализ. Координатор сопоставляет полученные данные с целевыми показателями, выявляет зоны риска и проблемные области. Например, если коэффициент межкультурной социальной связанности не достигает

целевого значения, это сигнализирует о недостаточной эффективности программы бадди или социокультурных мероприятий.

Этап 3. Корректирующие действия. На основе анализа принимаются управленческие решения:

- при низком коэффициенте связанности – усиление программы бадди, организация дополнительных смешанных мероприятий;

- при высоком уровне стресса – расширение тренингов стресс-менеджмента, индивидуальные консультации психолога;

- при поверхностном уровне рефлексии – введение дополнительных рефлексивных семинаров, кейс-разборов;

- при низкой академической автономии – активизация тьюторского сопровождения, консультирование по ИУП.

Этап 4. Оценка эффективности корректировки. Через определенный период (1-2 месяца) проводится повторный замер показателей, чтобы оценить, привели ли корректирующие действия к желаемому результату.

Таким образом, модель представляет собой не статичную структуру, а динамичную систему, способную к адаптации и совершенствованию. Это позволяет использовать ее как практический инструмент управления качеством сопровождения в условиях изменяющейся среды и разнородного контингента студентов[217].

Обобщая представленные материалы и опыт реализации в направлении педагогического сопровождения китайских студентов в НИУ ВШЭ за 2017, 2018, 2020 и 2024 годы следует подчеркнуть важность работы в этом направлении. И, не смотря на тот факт, что в связи с пандемией, санкциями активность в данном направлении в настоящее время снижена, следует подчеркнуть, что педагогическое сопровождение китайских студентов в НИУ

[217] Чжан, Л. Моделирование процесса педагогического сопровождения китайских студентов в российском вузе / Л. Чжан // Сетевое издание. Педагогические исследования. – 2026. – № 3(27) – С. 5-21.

ВШЭ представляет собой структурированный, многоуровневый процесс, сочетающий академическую подготовку, межкультурную адаптацию и проектную деятельность, что способствует укреплению международной академической мобильности и формированию устойчивого фундамента для дальнейшего развития российско-китайского образовательного сотрудничества.

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза, представленная в диссертационном исследовании, интегрирующая целевой, содержательный, технологический, экспериментально-диагностический и результативный блоки, не только обобщает этот многолетний опыт, но и задает вектор его дальнейшего совершенствования на основе научно обоснованных критериев и технологий.

2.2. Программа опытно-экспериментальной работы по внедрению модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

Для проверки эффективности разработанной модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза была организована и проведена опытно-экспериментальная работа на базе НИУ ВШЭ. Выбор базы обусловлен:

- наличием устойчивых программ академической мобильности с университетами Китая;
- значительным контингентом китайских студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки;
- функционированием инфраструктуры поддержки иностранных студентов;
- заинтересованностью администрации университета в повышении качества педагогического сопровождения иностранных учащихся.

Констатирующий этап проводился в течение 2023-2024 учебного года и включал следующие шаги:

1. Подготовительный шаг (сентябрь-октябрь 2023 г.):

- анализ нормативной документации НИУ ВШЭ, регламентирующей работу с иностранными студентами (положения о мобильности, отчеты ISN, данные учебных офисов);

- формирование выборки: отбор 100 китайских студентов бакалавриата, сопоставимых по ключевым параметрам;

- информирование участников о целях и процедурах исследования, получение информированного согласия.

2. Проведение первичной диагностики (ноябрь-декабрь 2023 г.):

- анкетирование студентов по методикам DASS-21, MSPSS, шкале аккультурации, анкете академической вовлеченности;

- сбор и анализ рефлексивных эссе студентов;

- проведение сетевого картографирования социальных связей иностранных студентов;

- анкетирование преподавателей (N=65) по выявлению трудностей работы с китайскими студентами и потребностей в повышении квалификации;

- анализ документов.

3. Обработка и анализ данных (январь-февраль 2024 г.):

- статистическая обработка количественных данных;

- качественный анализ эссе и интервью;

- формирование экспериментальной и контрольной групп (по 50 человек) на основе сопоставимости исходных показателей;

- фиксация стартовых уровней по всем критериям для последующего сравнения с итоговыми результатами.

Диагностика адаптационных потребностей китайских студентов осуществлялась с использованием комплекса методик (DASS-21, MSPSS, шкала аккультурации, анкета академической вовлеченности, сетевое

картографирование). Подход к диагностике как основе проектирования модели педагогического сопровождения изложен в публикации автора настоящего исследования[218].

Рассмотрим результаты первичной диагностики.

Шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) представлена в Приложении 3. Ее цель: оценка уровня эмоционального дистресса по трем компонентам: депрессия, тревога, стресс. Шкала содержит 21 утверждение (по 7 на каждую субшкалу). Респондент оценивает, насколько каждое утверждение относилось к нему в течение последней недели, по 4-балльной шкале:

0 - совсем не подходит;

1 - иногда подходит;

2 - часто подходит;

3 - очень часто подходит.

Интерпретация: сумма баллов по каждой субшкале умножается на 2 (для приведения к стандарту DASS-42).

Нормативные значения:

Депрессия: 0-9 (норма), 10-13 (легкая), 14-20 (умеренная), 21-27 (тяжелая), ≥28 (очень тяжелая).

Тревога: 0-7 (норма), 8-9 (легкая), 10-14 (умеренная), 15-19 (тяжелая), ≥20 (очень тяжелая).

Стресс: 0-14 (норма), 15-18 (легкий), 19-25 (умеренный), 26-33 (тяжелый), ≥34 (очень тяжелый).

В таблице 8 представлена полученная статистика по трем субшкалам.

---

[218] Баукова, М. А. Диагностика адаптационных потребностей китайских студентов в российском университете как основа для проектирования модели педагогического сопровождения / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 4(119). – С. 169-172.

Таблица 8 – Статистика по DASS-21, полученная в результате констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе НИУ ВШЭ

Субшкала	**Среднее (M)**	**Стандартное отклонение (SD)**	**Минимум**	**Максимум**	**Доля с клинически значимыми значениями**
Стресс	18,2	6,4	6	34	54%
Тревога	12,4	5,1	4	28	48%
Депрессия	10,8	4,9	2	24	38%

Составлено автором

Средний балл по 7 пунктам субшкалы стресса до удвоения составил 9,1 (SD=3,2), что после умножения на 2 дало 18,2. Наиболее высокие оценки студенты давали утверждениям:

- «Мне было трудно успокоиться» (средний балл 1,7 из 3);
- «Я был(а) склонен(на) перереагировать на ситуации» (1,6);
- «Я замечал(а), что становлюсь очень нетерпеливым(ой)» (1,5).

Анализ, проведенный с помощью DASS-21 показал, что аккультурационный стресс является доминирующей психологической проблемой китайских студентов. Более половины выборки испытывают клинически значимый стресс, а тревожные и депрессивные проявления затрагивают от 38% до 48% студентов. Эти данные свидетельствуют о высокой уязвимости китайских студентов в период адаптации к образовательной среде российского вуза и подтверждают необходимость включения в модель педагогического сопровождения системной психологической поддержки, тренингов стресс-менеджмента и мероприятий, направленных на снижение тревожности и формирование адаптивных копинг-стратегий.

Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS) представлена в Приложении 4. Ее цель: измерение воспринимаемой социальной поддержки от трех источников: семьи, друзей, значимых других.

Шкала содержит 12 утверждений, каждое оценивается по 7-балльной шкале Лайкерта:

1 - совершенно не согласен;

2 - не согласен;

3 - скорее не согласен;

4 - нейтрально;

5 - скорее согласен;

6 - согласен;

7 - совершенно согласен.

Интерпретация: суммируются баллы по всем пунктам; чем выше балл, тем выше воспринимаемая поддержка. Дополнительно выделялись субшкалы: «семья» (пункты 1, 4, 7, 11), «друзья» (пункты 2, 5, 6, 9, 12), «значимые другие» (3, 8, 10).

В таблице 9 приведены средние баллы по шкале в целом и по субшкалам.

Таблица 9 – Средние баллы по MSPSS, полученные в результате констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе НИУ ВШЭ

Показатель	**Средний балл (M)**	**SD**
Общий балл (из 84)	39,6	10,2
Субшкала «семья» (из 28)	12,1	3,8
Субшкала «друзья» (из 35)	14,7	4,5
Субшкала «значимые другие» (из 21)	8,9	3,2

Составлено автором

Средний балл по отдельному пункту MSPSS составил 3,3 (39,6 / 12). Наиболее низкие оценки получены по пункту: «Я могу рассчитывать на помощь друзей в трудную минуту» (2,8). Наиболее высокие – по пункту: «Моя семья действительно старается помочь мне» (3,9).

Распределение уровней воспринимаемой поддержки (по общему баллу) представлено на рисунке 2.

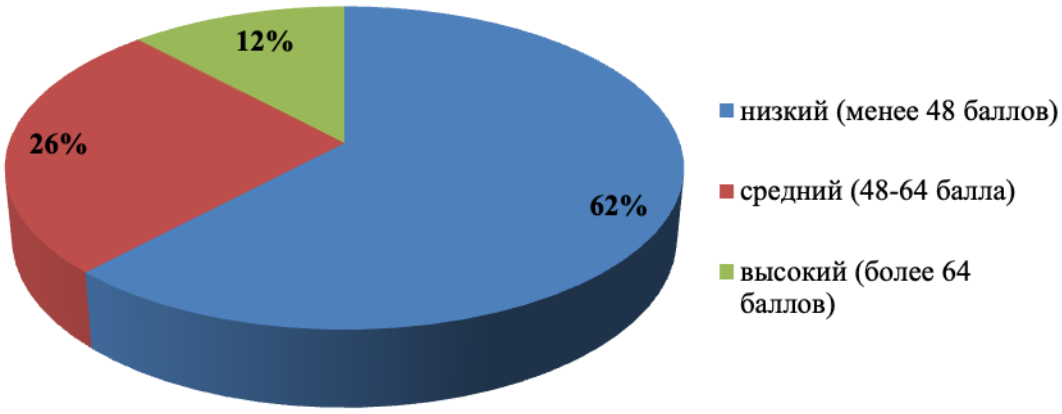


Рисунок 2 – Распределение уровней воспринимаемой поддержки

Составлено автором

Можно сделать вывод, что данные по MSPSS, полученные в результате констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе НИУ ВШЭ показывают критически низкий уровень социальной поддержки иностранных студентов. Большинство из них не чувствуют себя в безопасности, не имеют надежного круга людей для обращения в трудных ситуациях и испытывают дефицит эмоциональной опоры.

Шкала аккультурации (модифицированная на основе модели Дж. Берри) представлена в Приложении 5. Ее цель: оценка уровня транскультурной идентичности и степени интеграции в принимающую культуру при сохранении связи с культурой происхождения.

Шкала содержит 12 утверждений, отражающих отношение к российской культуре и к китайской культуре, а также комфорт при переключении между культурными кодами. Каждое утверждение оценивается по 6-балльной шкале:

1 - абсолютно не согласен;

2 - не согласен;

3 - скорее не согласен;

4 - скорее согласен;

5 - согласен;

6 - абсолютно согласен.

Интерпретация: индекс транскультурной идентичности рассчитывался как средний балл по всем пунктам. Высокая степень интеграции определялась как средний балл ≥ 4,5 при условии, что по пунктам, отражающим позитивное отношение к обеим культурам (№ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12), средний балл также ≥ 4,5.

В таблице 10 приведены средние баллы по шкале аккультурации.

Таблица 10 – Средние баллы по шкале аккультурации, полученные в результате констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе НИУ ВШЭ

№	Утверждение	M	SD
1	Я чувствую себя частью российского студенческого сообщества	2,4	1,3
2	Я горжусь своей китайской культурой и традициями	4,8	1,0
3	Мне комфортно общаться с российскими студентами	2,6	1,4
4	Я стараюсь следовать нормам моей родной культуры даже в России	4,2	1,2
5	Я легко переключаюсь между китайским и русским стилем общения	2,1	1,3
6	Я считаю, что культурные различия помогают мне развиваться	2,9	1,5
7	Я часто чувствую себя неловко из-за непонимания российских обычаев	4,0	1,4
8	В сложных ситуациях я опираюсь на поддержку своих соотечественников	4,5	1,1
9	Я хотел(а) бы, чтобы мои близкие на родине знали о моей жизни в России	4,3	1,3
10	Я нахожу положительные стороны и в российской, и в китайской культуре	3,2	1,5
11	Мне трудно выбрать, какие нормы поведения использовать в общении с людьми из другой культуры	4,1	1,4
12	Я чувствую себя «человеком мира», сочетающим в себе черты обеих культур	2,3	1,4

Составлено автором

Сумма баллов по 12 пунктам составила 34,8; среднее арифметическое 34,8 / 12 = 2,9. Стандартное отклонение – 1,1.

Уровень транскультурной идентичности китайских студентов находится на низком уровне, с преобладанием стратегии сепарации. Средний индекс 2,88 из 6 свидетельствует о том, что большинство студентов сохраняют сильную связь с культурой происхождения, но не интегрируют опыт пребывания в российской культурной среде в свою идентичность.

Распределение уровней интеграции представлено на рисунке 3.

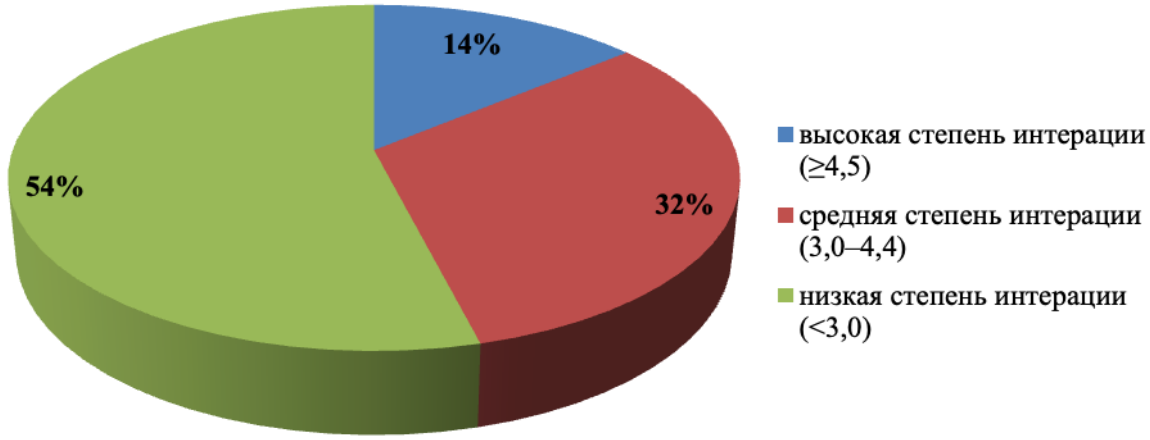


Рисунок 3 – Распределение уровней интеграции иностранных студентов

Составлено автором

Полученные данные свидетельствуют о том, что текущая система сопровождения не обеспечивает формирования транскультурной идентичности, которая является ключевым результатом качественной академической мобильности.

Анкета для определения академической вовлеченности иностранных студентов представлена в Приложении 6. Ее цель: оценка степени вовлеченности студентов в академическую жизнь университета, включая участие в научных мероприятиях, проектную деятельность, взаимодействие с преподавателями и использование возможностей индивидуализации обучения.

Анкета состоит из 10 вопросов, включающих как количественные (частота участия), так и качественные (характер взаимодействия) показатели. Используются различные шкалы: дихотомические (да/нет), частотные (никогда/иногда/часто), а также открытые вопросы.

Проанализируем частотные распределения по показателям, использованным в анкете академической вовлеченности:

1. Участие в научных мероприятиях за последние 12 месяцев (рисунок 4).

Из рисунка 3 видно, что абсолютное большинство китайских студентов (77%) не принимали участия ни в одном из перечисленных научных мероприятий. Даже среди тех, кто участвовал, преобладает пассивная роль (слушатель – 16%, докладчик – лишь 8%).

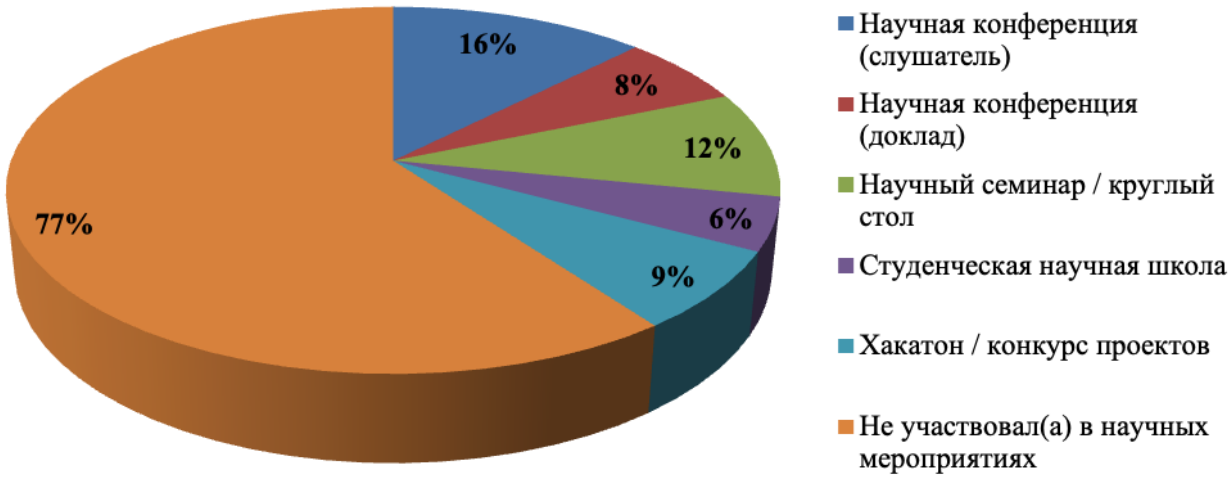


Рисунок 4 – Распределение ответов на вопрос 1 (множественный выбор, % от выборки)

Составлено автором

Полученные данные свидетельствуют о крайне низкой вовлеченности студентов в научно-исследовательскую жизнь университета и о недостаточной интеграции в академическое сообщество. Формирующий эксперимент должен предусматривать меры по стимулированию участия иностранных студентов в научных конференциях, семинарах и проектных конкурсах.

2. Наличие научных публикаций (рисунок 5).

Лишь 8% студентов имеют хотя бы одну научную публикацию (тезисы или статьи). Столь низкий показатель отражает отсутствие у большинства китайских студентов опыта научной работы и публикационной активности. Это является следствием как языковых трудностей, так и недостаточной включенности в исследовательские проекты. Педагогическое сопровождение должно включать

обучение основам академического письма, помощь в подготовке публикаций и мотивацию к участию в научных мероприятиях.

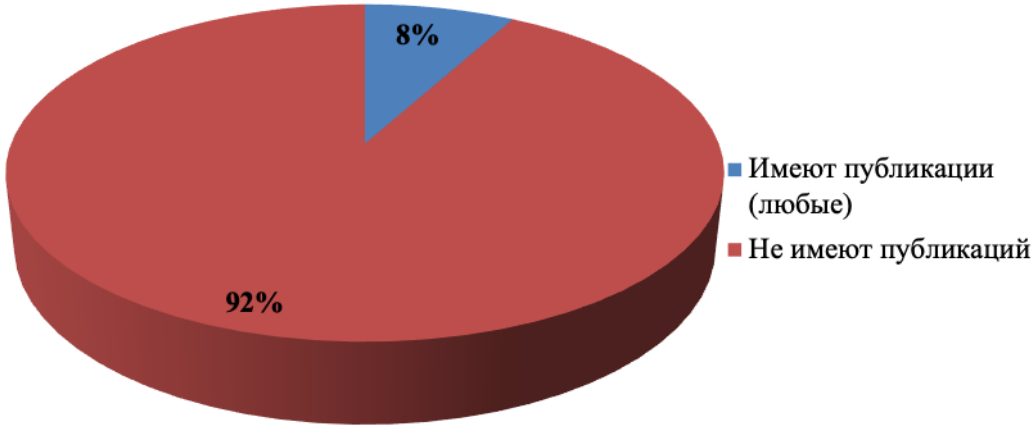


Рисунок 5 – Распределение ответов на вопрос 2 (% от выборки)

Составлено автором

3. Участие в проектной деятельности в смешанных группах (рисунок 6).

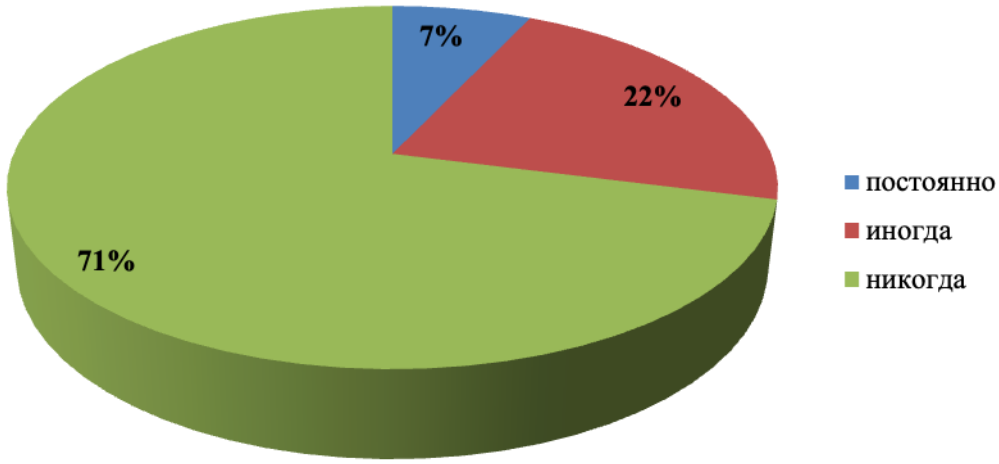


Рисунок 6 – Распределение ответов на вопрос 3 (% от выборки)

Составлено автором

Более двух третей студентов (71%) никогда не участвовали в проектной деятельности в смешанных группах с российскими студентами. Это указывает на недостаток межкультурного академического взаимодействия и упущенный потенциал для развития коммуникативных и командных навыков. Внедрение модели педагогического сопровождения должно предусматривать создание условий для совместной проектной работы китайских и российских студентов,

что будет способствовать как академической интеграции, так и преодолению языкового барьера.

4. Использование индивидуального учебного плана (рисунок 7).

Среднее количество дисциплин по выбору, изученных за последний год (среди тех, кто пользовался ИУП): 1,8 (SD=0,9).

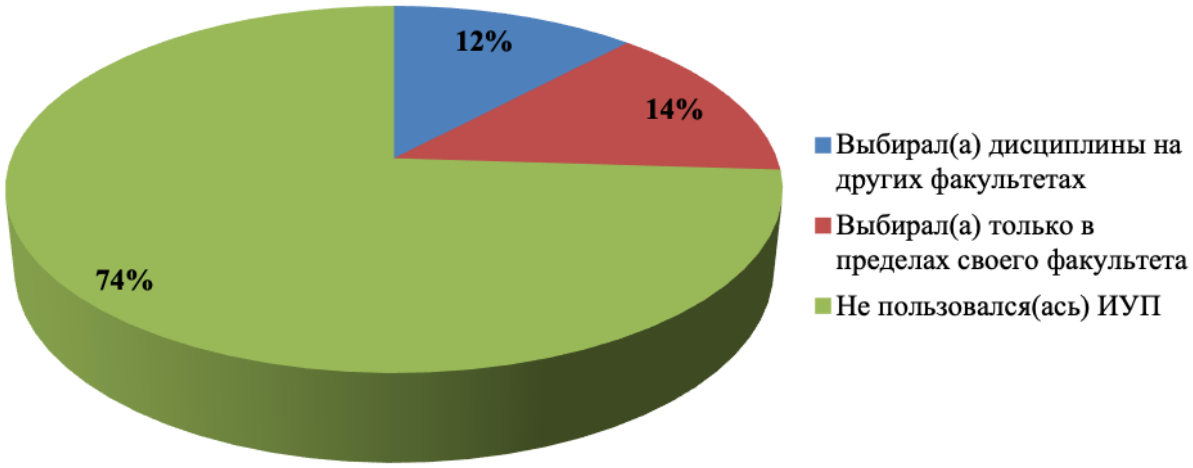


Рисунок 7 – Распределение ответов на вопрос 4 (% от выборки)

Составлено автором

Три четверти китайских студентов не используют возможности индивидуализации образования, предоставляемые ИУП. Даже среди тех, кто пользуется, выбор ограничивается в основном дисциплинами своего факультета, а количество изученных курсов минимально (менее 2 за год). Это свидетельствует о низкой академической автономии и недостаточной осведомленности о ресурсах университета. В рамках сопровождения необходимо усилить консультирование по вопросам формирования ИУП, разъяснять возможности выбора дисциплин на других факультетах.

5. Взаимодействие с преподавателями вне занятий (рисунок 8).

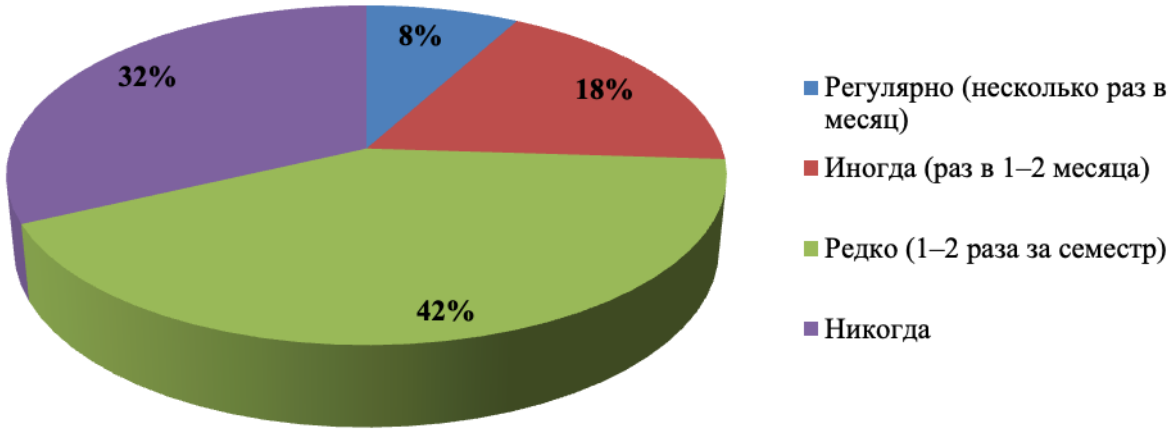


Рисунок 8 – Распределение ответов на вопрос 5 (% от выборки)

Составлено автором

Более 70% студентов либо никогда не обращаются к преподавателям за консультацией вне занятий, либо делают это крайне редко. Только 8% взаимодействуют с преподавателями регулярно. Это указывает на слабую академическую связь между студентами и преподавателями, что может быть связано с языковым барьером, культурными особенностями (боязнь инициировать общение со старшими) и недостаточной информированностью о возможностях консультаций. Необходимо развивать практику индивидуальных консультаций, поощрять преподавателей к более активному взаимодействию с иностранными студентами и создавать безопасную среду для вопросов.

6. Инициирование академических проектов / дискуссий (рисунок 9).

Рисунок 8 показывает, что подавляющее большинство студентов (87%) никогда не выступали инициаторами академических проектов или дискуссий. Это отражает пассивную позицию в образовательном процессе, отсутствие проактивности и низкий уровень академической субъектности.

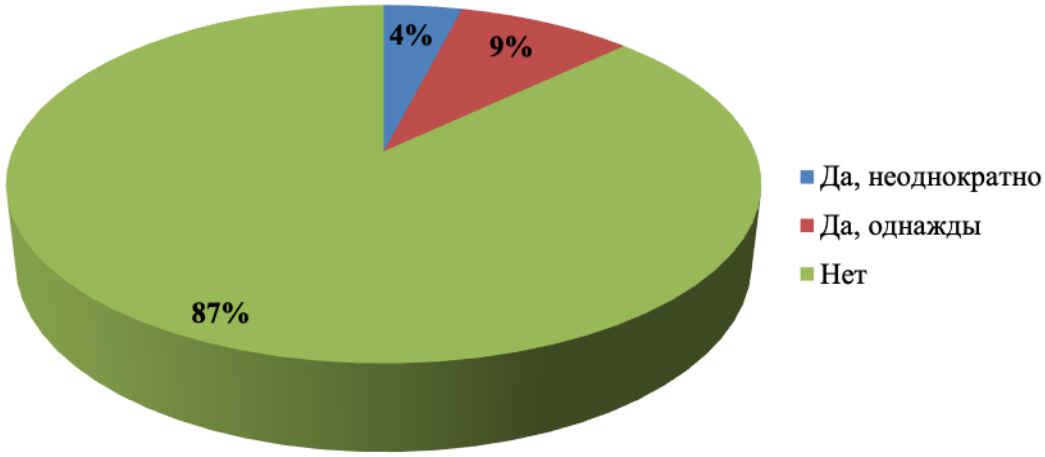


Рисунок 9 – Распределение ответов на вопрос 6 (% от выборки)

Составлено автором

Формирование академической автономии требует внедрения методов, стимулирующих инициативность (например, проектные задания с возможностью выбора темы, поощрение студенческих инициатив, создание студенческих научных обществ).

7. Использование академических ресурсов (рисунок 10).

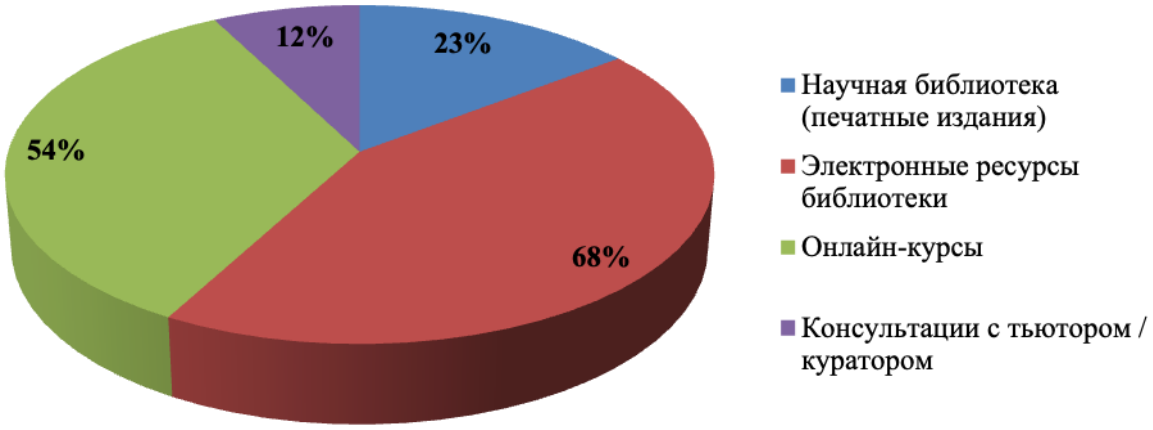


Рисунок 10 – Распределение ответов на вопрос 7 (множественный выбор, % от выборки)

Составлено автором

Студенты активно используют электронные ресурсы и онлайн-курсы, что свидетельствует о предпочтении цифровых форматов работы. В то же время печатные издания используются редко, а консультации с тьютором/куратором – лишь 12%, что подтверждает низкую востребованность персональной академической поддержки в ее текущей форме.

8. Взаимодействие с российскими студентами в учебных целях (рисунок 11).

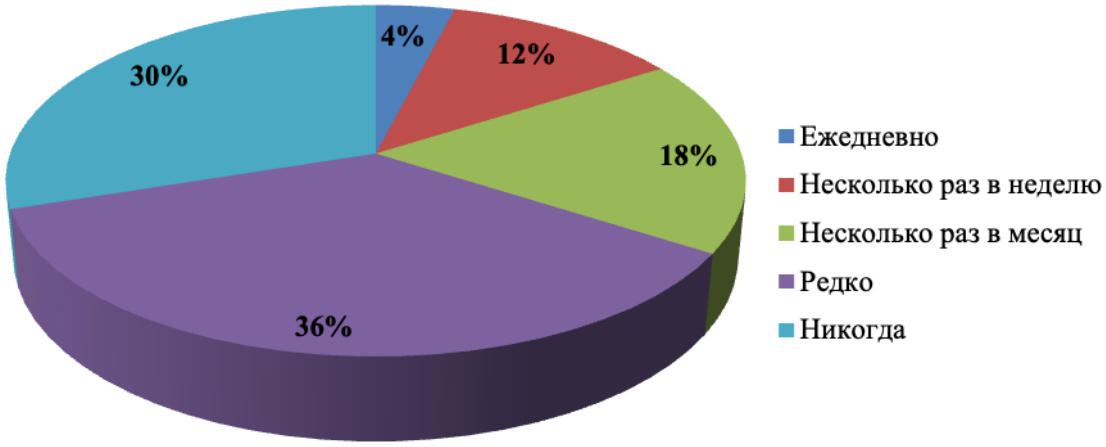


Рисунок 11 – Распределение ответов на вопрос 8 (% от выборки)

Составлено автором

Две трети студентов либо никогда не взаимодействуют с российскими студентами в учебных целях, либо делают это редко. Только 16% взаимодействуют несколько раз в неделю и чаще. Создание условий для систематического учебного взаимодействия (совместные проекты, парные задания, учебные пары «китаец–россиянин») должно стать одним из приоритетов формирующего эксперимента.

9. Самооценка академической активности (рисунок 12).

Более половины студентов (52%) оценивают свою академическую активность как «ниже среднего» (оценки 1 и 2). Средняя самооценка составляет 2,5 балла из 5, что свидетельствует о заниженной академической самоэффективности. Это может быть связано с языковыми трудностями,

неуверенностью в своих силах и отсутствием успешного опыта академических достижений. Необходимо включать в программу сопровождения мероприятия, направленные на повышение самооценки и уверенности студентов.

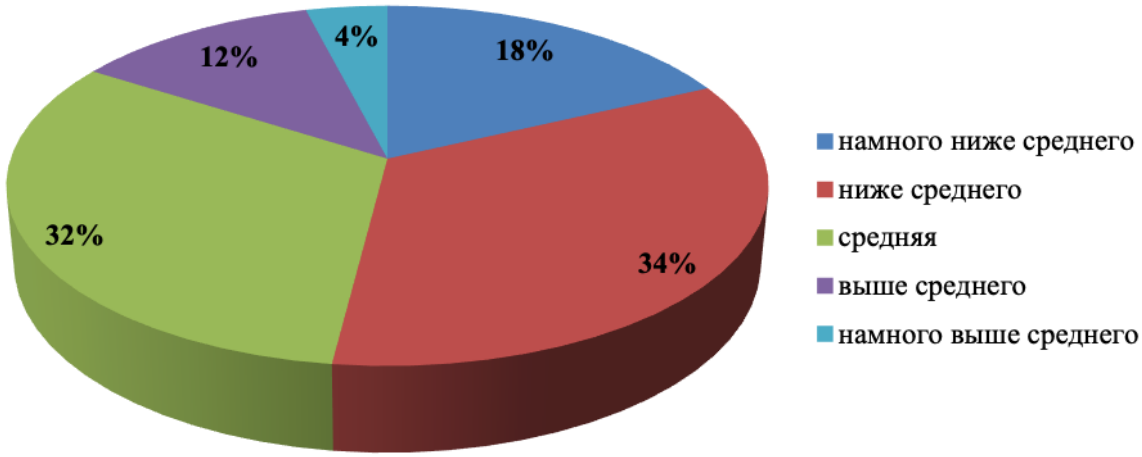


Рисунок 12 – Распределение ответов на вопрос 9 (% от выборки)

Составлено автором

10. Препятствия к академической вовлеченности (рисунок 13).

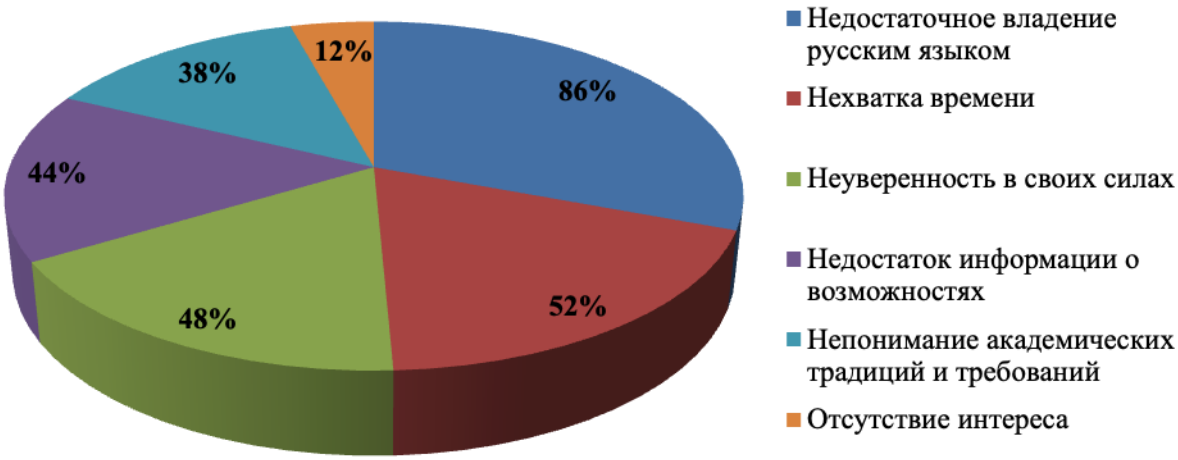


Рисунок 13 – Распределение ответов на вопрос 10 (множественный выбор, % от выборки)

Составлено автором

Языковой барьер является доминирующим препятствием для академической вовлеченности китайских студентов (86%). Также значимыми факторами выступают нехватка времени, неуверенность в себе, недостаток информации и непонимание академических традиций. Эти данные указывают на необходимость комплексного подхода к сопровождению: языковая поддержка должна сочетаться с информационной работой, психологической поддержкой и разъяснением академических норм.

Обобщая результаты исследования анкет академической вовлеченности, можно сделать выводы о следующих проблемах педагогического сопровождения иностранных студентов в НИУ ВШЭ:

- низкий уровень академической активности иностранных студентов;

- слабая интеграция в академическое сообщество;

- преобладание цифровых ресурсов при недостатке персональной поддержки;

- заниженная академическая самооценка;

- наличие языкового барьера.

Сетевое картографирование социальных связей (или эгоцентрический сетевой анализ) представляет собой метод визуализации и количественной оценки структуры социальных отношений индивида. В контексте диссертационного исследования он использовался для измерения коэффициента межкультурной социальной связанности − одного из ключевых показателей критерия «Психосоциальное благополучие и социальная связанность».

Цель метода:

- выявить состав и плотность социальных контактов китайских студентов;

- определить долю российских студентов, преподавателей, соотечественников и других иностранцев в личной сети студента;

- оценить, насколько социальные связи выходят за пределы диаспоры, что свидетельствует о степени интеграции в принимающее сообщество.

Процедура проведения сетевого картографирования представлена в Приложении 7.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы при выборке 100 студентов были получены следующие усредненные показатели (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты сетевого картографирования социальных связей

Показатель	**Среднее значение (M)**	**Стандартное отклонение (SD)**
Общий размер сети	7,2	2,8
Доля соотечественников	0,71	0,18
Доля российских студентов	0,18	0,12
Доля преподавателей	0,06	0,07
Доля других иностранцев	0,05	0,08
Коэффициент межкультурной социальной связанности	0,21	0,14

Составлено автором

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- в среднем китайский студент имеет около 7 значимых социальных контактов в России;

- более 70% этих контактов приходится на соотечественников (диаспора);

- лишь 21% контактов составляют российские студенты и преподаватели, что свидетельствует о слабой интеграции в принимающее академическое сообщество;

- у 42% студентов доля российских контактов не превышала 0,10 (т.е. менее 1 российского контакта в сети).

В рамках констатирующего этапа эксперимента был реализован метод **рефлексивных эссе**, направленный на оценку одного из ключевых показателей критерия «Развитие межкультурной компетентности и рефлексии».

Процедуры сбора, обработки и анализа рефлексивных эссе отражены в Приложении 8.

Результаты распределения по глубине культурной рефлексии представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Распределение по глубине культурной рефлексии

Уровень	Доля (%)	Пример
1 уровень (описание)	71	«На первом занятии преподаватель назвал меня по фамилии. В Китае это было бы невежливо, но я ничего не сказал»
2 уровень (анализ)	12	«Я понял, что в России обращение по фамилии – это норма академического этикета, а не проявление неуважения. В моей культуре это знак формальности, но здесь это просто традиция»
3 уровень (синтез)	4	«Теперь я сам спрашиваю преподавателей, как им удобнее меня называть. Я объясняю свои чувства, если это необходимо, и мы находим комфортный для обоих вариант»
Не классифицировано	13	Эссе не содержало описания межкультурного опыта или было формальным

Составлено автором

Преобладание описательного уровня рефлексии (71%) свидетельствует о том, что большинство студентов фиксируют культурные различия на поверхностном уровне, не анализируя их причины. Это указывает на недостаточную развитость метакогнитивных навыков, необходимых для глубокого осмысления межкультурного опыта.

Низкая доля студентов, достигших уровня синтеза (4%) подтверждает, что текущая система сопровождения не стимулирует формирование транскультурной идентичности и выработку личных стратегий поведения в межкультурных ситуациях.

Наиболее частые тематические категории (упоминания в тексте) представлены в таблице 13.

Согласно данным, представленным в таблице 13, среди тем, затрагиваемых студентами в рефлексивных эссе, преобладают языковой барьер (84%), взаимодействие с преподавателями (62%), а также трудности коммуникации с российскими сокурсниками.

Таблица 13 – Наиболее распространенные тематические категории в рефлексивных эссе

Тема	Частота упоминаний (%)
Языковой барьер	84
Отношения с преподавателями	62
Дружба / общение с российскими студентами	58
Различия в образовательных системах	46
Ностальгия / связь с семьей	38
Бытовые трудности	34
Положительные открытия о российской культуре	28
Культурные стереотипы	22
Самоизменение / личностный рост	16
Другое	12

Составлено автором

Положительные наблюдения, касающиеся российской культуры, фигурируют лишь у 28% респондентов, тогда как осознание личностных изменений вследствие межкультурного опыта отмечено только в 16% работ.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что переживаемый опыт зачастую трактуется учащимися как источник стрессового воздействия, а не как ресурс личностного развития. Недостаточная глубина рефлексии обнаруживает корреляцию с низкими значениями индекса транскультурной идентичности (2,9) и повышенным уровнем стресса (18,2), что подтверждает многофакторный характер рассматриваемой проблемы.

Анкетирование преподавателей по выявлению трудностей работы с китайскими студентами и потребностей в повышении квалификации.

Цель анкетирования: выявить основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели НИУ ВШЭ при работе с китайскими студентами, оценить их готовность к межкультурному преподаванию, определить потребности в методической поддержке и повышении квалификации.

Контингент: 65 преподавателей НИУ ВШЭ, имеющих опыт работы с китайскими студентами (не менее одного семестра). Распределение по факультетам: экономические науки (24 чел.), гуманитарные науки (18 чел.), социальные науки (12 чел.), компьютерные науки (7 чел.), физико-

математические науки (4 чел.). Стаж работы с китайскими студентами: от 1 года до 12 лет (средний – 3,8 года).

Рассмотрим результаты ответов на вопрос 3 «Как часто Вы сталкиваетесь со следующими трудностями при работе с китайскими студентами?». Для каждой трудности рассчитаны средний балл (по шкале 1-5), стандартное отклонение и доля преподавателей, отметивших «часто» (4) или «постоянно» (5). Полученные результаты отсортированы по убыванию среднего балла (таблица 14).

Таблица 14 – Частота встречаемости трудностей в работе с китайскими студентами

Трудность	**M**	**SD**	**Доля «часто/постоянно» (%)**
Языковой барьер	4,2	0,8	89
Сложность усвоения терминологического аппарата	3,7	1,0	76
Непонимание студентами заданий и алгоритмов их выполнения	3,4	1,1	68
Недостаточная самостоятельная подготовка студентов	3,2	1,2	62
Сложность проведения устных форм контроля	3,0	1,2	54
Культурные различия	2,8	1,1	48
Недостаточная обратная связь от студентов	2,7	1,0	42
Низкий темп занятий	2,6	1,1	42
Нежелание студентов задавать вопросы на занятиях	2,4	1,0	34
Использование мобильных переводчиков на занятиях	2,3	1,2	31
Сложность проведения письменных форм контроля	2,1	1,0	22

Составлено автором

Полученные результаты говорят о том, что доминирующими трудностями в работе с китайскими студентами являются языковой барьер, сложность усвоения терминологии, непонимание заданий. Они носят системный характер и требуют комплексного решения на уровне педагогического сопровождения.

На рисунке 14 отражены наиболее значимые трудности для успешного обучения успешного обучения китайских студентов, по мнению преподавательского состава (вопрос 4).



Рисунок 14 – Распределение ответов на вопрос 4 (множественный выбор, % от выборки)

Составлено автором

Ответы на вопрос 4 показали, что преподаватели НИУ ВШЭ сходятся во мнении, что основные трудности китайских студентов носят комплексный характер: языковой, психологический, культурно-образовательный и социальный. Эти данные обосновывают необходимость разработки целостной модели педагогического сопровождения, направленной не только на языковую поддержку, но и на формирование межкультурной компетентности, снижение психологического дискомфорта и преодоление изоляции студентов.

При этом готовность преподавателей к межкультурной работе (вопрос 5) оценивается как средняя (3,2 из 5), при этом 30% демонстрируют низкую готовность, а 88% никогда не проходили профильного повышения квалификации (вопрос 6).

В таблице 15 приведены результаты распределения ответов на вопрос 8 «Оцените свою потребность в поддержке». Приведены доли преподавателей, оценивших потребность как высокую (4-5 баллов).

Таблица 15 – Результаты распределения ответов на вопрос 8

Вид поддержки	M	SD	Доля с высокой потребностью (%)
Повышение квалификации по работе с китайскими студентами	3,9	1,1	72
Методические материалы, адаптированные для китайской аудитории	3,8	1,0	68
Помощь кураторов / тьюторов в сопровождении студентов	3,7	1,1	65
Обмен опытом с коллегами, работающими с китайскими студентами	3,5	1,0	58
Консультации специалистов по межкультурной коммуникации	3,3	1,2	48
Перевод учебных материалов на китайский язык	2,8	1,3	32
Участие в стажировках в китайских университетах	2,6	1,2	24

Составлено автором

Полученные данные свидетельствуют о том, что преподаватели НИУ ВШЭ испытывают острую потребность в системной подготовке и ресурсной поддержке, причем акцент смещен на практические инструменты (методические материалы, тьюторская помощь) и профессиональное развитие (повышение квалификации). Это обосновывает необходимость включения в модель педагогического сопровождения программ повышения квалификации ППС, создания адаптированных учебных материалов и развития института тьюторства.

В таблице 16 представлены предпочтительные формы повышения квалификации, по мнению преподавательского состава (вопрос 9).

Таблица 16 – Предпочтительные формы повышения квалификации

Форма	Доля (%)
Краткосрочные курсы (до 72 часов)	58
Методические семинары внутри кафедры	48
Мастер-классы от приглашенных экспертов	42
Вебинары и онлайн-курсы	38
Стажировки в китайских университетах	28
Долгосрочные программы профессиональной переподготовки	18

Составлено автором

Из таблицы 16 следует, что предпочтительные формы повышения квалификации – краткосрочные курсы (58%) и методические семинары внутри кафедры (48%), что указывает на востребованность практико-ориентированных, компактных форматов.

В таблице 17 отражена частота использования адаптивных методов обучения (вопрос 10). Приведены доли преподавателей, использующих метод часто или всегда (4-5 баллов).

Таблица 17 – Результаты распределения ответов на вопрос 10

Вид поддержки	**M**	**SD**	**Доля «часто/всегда» (%)**
Визуализация материала (схемы, графики, иллюстрации)	4,1	0,8	85
Упрощение лексики и грамматических конструкций	3,9	0,9	78
Разбор заданий пошагово (алгоритмизация)	3,8	1,0	74
Индивидуальные консультации вне занятий	3,2	1,2	52
Групповая работа в смешанных командах	2,7	1,3	38
Использование примеров из китайской практики	2,4	1,2	24

Составлено автором

Таблица 17 показывает, что используемые адаптивные методы широко применяются, однако методы активного межкультурного взаимодействия используются недостаточно.

В заключение анализа результатов проведенного анкетирования преподавателей по выявлению трудностей работы с китайскими студентами и потребностей в повышении квалификации рассмотрим открытые комментарии на вопрос 11 «Ваши пожелания и рекомендации по улучшению работы с китайскими студентами». В таблице 18 на основе 42 содержательных комментариев выделены основные темы.

Таблица 18 – Открытые комментарии на вопрос 11

Тема	Частота упоминаний	Примеры комментариев
Необходимость языковой поддержки	28	«Студентам нужны дополнительные занятия по русскому языку»
Потребность в адаптированных материалах	24	«Нужны двуязычные глоссарии, схемы с подписями на русском и китайском»
Роль кураторов и тьюторов	22	«Кураторы должны не только административно помогать, но и объяснять академические традиции»
Психологические барьеры студентов	18	«Студенты боятся ошибиться, нужно больше поощрять их участие»
Различия в образовательных системах	16	«Они привыкли к заучиванию, а нам нужно аналитическое мышление»
Организация смешанных групп	12	«Важно создавать проектные команды, где китайцы работают с россиянами»

Составлено автором

Таким образом, открытые комментарии подтверждают, что преподаватели видят решение проблем китайских студентов не в отдельных точечных мерах, а в комплексной системе, объединяющей языковую, методическую, тьюторскую и психологическую поддержку. Результаты анкетирования обосновывают необходимость разработки и внедрения целостной модели педагогического сопровождения, которая должна включать:

- программы повышения квалификации ППС по работе с китайской аудиторией;
- создание банка адаптированных методических материалов;
- развитие института тьюторства и кураторства;
- организацию языковой и психологической поддержки студентов;
- создание условий для межкультурного взаимодействия.

Анализ документов (штатное расписание, бюджет интернационализации, регламенты).

Анализ документов проведен на констатирующем этапе эксперимента в рамках оценки институциональной эффективности (Критерий 4). Цель: выявить уровень институциональной обеспеченности педагогического сопровождения студентов в НИУ ВШЭ по трем направлениям: кадровая обеспеченность,

финансовое обеспечение и нормативно-правовое регулирование. Источники анализа представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Источники анализа документов

Тип документа	Наименование	Источник	Период анализа
Штатное расписание	Штатное расписание НИУ ВШЭ (раздел «Международная деятельность»)	Управление кадров	2023-2024 уч. год
Бюджет	Бюджет интернационализации НИУ ВШЭ на 2023 г.	Департамент финансов	2023 г.
Регламенты	Положение о международной академической мобильности НИУ ВШЭ	ЦМСМОП	действующая редакция
	Положение об индивидуальном учебном плане	Учебный офис	действующая редакция
	Правила приема иностранных граждан	Приемная комиссия	2023 г.
	Положение о волонтерской организации ISN HSE Moscow	Департамент молодежной политики	действующая редакция
	Регламент взаимодействия под-разделений по сопровождению иностранных студентов (запрашивался, но не предоставлен)	-	отсутствует

Составлено автором

Метод исследования: контент-анализ документов с выделением количественных показателей (численность, доля бюджета) и качественных характеристик (наличие/отсутствие регламентов, распределение функций).

На основе штатного расписания были выделены подразделения, в чьи должностные обязанности входит (прямо или косвенно) работа с иностранными студентами (таблица 20).

Таблица 20 - Структура подразделений, задействованных в сопровождении

Подразделение	Количество штатных единиц	Из них непосредственно заняты сопровождением иностранных студентов
Центр международной студенческой мобильности и образова-тельных проектов (ЦМСМОП)	8	2 (ведущий специалист по работе с иностранными студентами, специалист по визовой поддержке)

Учебный офис (общий)	12	0 (выделенных ставок нет; функции распределены между сотрудниками)
Департамент молодежной политики (куратор ISN)	1 (частичная занятость)	0,2 (20% рабочего времени одного специалиста)
Психологическая служба	5	0 (выделенных ставок для работы с иностранцами нет)
Итого	**26**	**2,2**

Составлено автором

Отсутствие выделенных ставок в учебном офисе и психологической службе приводит к перераспределению функций на сотрудников, для которых работа с иностранцами не является основной.

В таблице 21 отражено соотношение специалистов к числу иностранных студентов.

Таблица 21 – Соотношение специалистов к числу иностранных студентов

Показатель	**Значение**
Количество специалистов, непосредственно занятых сопровождением	2,2 ставки
Количество иностранных студентов	276
Соотношение (специалистов на 100 студентов)	**0,8**

Составлено автором

На момент анализа в НИУ ВШЭ обучалось 276 иностранных студентов. Из них 100 китайских студентов вошли в выборку исследования. Рекомендуемое международными практиками соотношение – 1 специалист на 50 студентов. Фактическое соотношение (0,8 на 100) почти в 2,5 раза ниже нормативного. При этом 0,8 – это усредненный показатель; в периоды пиковой нагрузки (начало учебного года, приемная кампания) нагрузка на сотрудников возрастает многократно.

В таблице 22 представлена структура бюджета интернационализации НИУ ВШЭ на 2023 г. Общий объем бюджета интернационализации на 2023 г.: 87,4 млн. руб.

Таблица 22 - Структура бюджета интернационализации НИУ ВШЭ в 2023 г.

Статья расходов	**Сумма (млн. руб.)**	**Доля от бюджета интернационализации (%)**
Международные конференции и мероприятия	28,6	32,7
Командировки ППС за рубеж	24,1	27,6
Стипендиальная поддержка (Эндаумент)	15,8	18,1
Развитие международных партнерств	9,2	10,5
Административное сопровождение (включая ЦМСМОП)	7,5	8,6
Целевые программы сопровождения иностранных студентов	2,2	2,5

Составлено автором

Очевидно, что в бюджете отсутствует отдельная статья «Педагогическое сопровождение иностранных студентов». Расходы, которые можно отнести к этой категории, распределены по другим статьям: административное сопровождение (доля, приходящаяся на работу с иностранными студентами), стипендии иностранным студентам, субсидии ISN на мероприятия. Доля бюджета на сопровождение в общем бюджете интернационализации оценочно составляет около 2,9%.

В международной практике университетов с развитыми программами интернационализации доля расходов на поддержку иностранных студентов (включая педагогическое сопровождение) составляет 10-15% от общего бюджета интернационализации. Фактический показатель НИУ ВШЭ значительно ниже. Выявленная проблема: отсутствие целевого финансирования педагогического сопровождения, размытость бюджетных средств, недостаточный объем ресурсов для системной работы.

На основе анализа должностных инструкций и положений была составлена карта распределения функций по сопровождению (таблица 23), на основании которой были выявлены зоны неопределенности (функции, не закрепленные ни за одним подразделением):

- академическое наставничество (тьюторство) – отсутствует;
- мониторинг адаптации – не закреплен;

- координация межведомственного взаимодействия – не закреплена;

- работа с трудностями академической успеваемости – не закреплена.

Таблица 23 – Карта распределения функций по сопровождению иностранных студентов

Функция	**ЦМСМОП**	**Учебный офис**	**ISN**	**Психологическая служба**
Визовая и миграционная поддержка	✓	–	–	–
Заселение в общежитие	✓	–	–	–
Консультирование по учебному процессу	–	✓	–	–
Помощь в формировании ИУП	–	✓	–	–
Социокультурная адаптация	–	–	✓	–
Программа «Бадди» (бытовая помощь)	–	–	✓	–
Психологическая поддержка	–	–	–	✓
Академическое наставничество	–	–	–	–
Мониторинг адаптации	–	–	–	–
Координация межведомственного взаимодействия	–	–	–	–

Составлено автором

Регламент взаимодействия подразделений по сопровождению иностранных студентов в НИУ ВШЭ отсутствует. Взаимодействие осуществляется на основе: личных контактов сотрудников, эпизодических совещаний (1-2 раза в год), неформальных договоренностей.

Последствия отсутствия регламента:

- размытость ответственности при возникновении проблем;

- потеря информации при смене сотрудников;

- дублирование функций или, наоборот, отсутствие их выполнения;

- отсутствие единых стандартов качества сопровождения.

Таким образом, на основе анализа документов НИУ ВШЭ выявлены три основных институциональных дефицита:

- кадровая недостаточность (на 100 иностранных студентов приходится лишь 0,8 специалиста по сопровождению при норме 2,0);

- финансовый дефицит: доля расходов на педагогическое сопровождение в бюджете интернационализации составляет около 2,9%;

- отсутствует регламент межведомственного взаимодействия, функции сопровождения размыты между подразделениями, нет системы мониторинга адаптации.

Таким образом, институциональная база педагогического сопровождения требует системной доработки по направлениям кадрового, финансового и нормативного обеспечения.

Проведенное в рамках констатирующего этапа комплексное диагностическое исследование позволило получить разностороннюю картину состояния педагогического сопровождения китайских студентов в НИУ ВШЭ. На основе анализа данных, полученных с помощью Шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21), Многомерной шкалы воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS), шкалы аккультурации, анкеты академической вовлеченности, сетевого картографирования, рефлексивных эссе, анкетирования преподавателей и анализа институциональных документов, могут быть сформулированы следующие ключевые выводы:

1. Психологическое состояние китайских студентов характеризуется высоким уровнем аккультурационного стресса и дефицитом социальной поддержки. Более половины студентов испытывают клинически значимый стресс, тревожные и депрессивные проявления затрагивают от 38% до 48% выборки. Воспринимаемая социальная поддержка находится на критически низком уровне, при этом 62% студентов оценивают доступную помощь как недостаточную. Социальные связи преимущественно ограничены диаспорой, коэффициент межкультурной социальной связанности составляет лишь 0,21.

2. Уровень академической интеграции и межкультурной компетентности остается низким. Студенты демонстрируют пассивную позицию в образовательном процессе: 77% не участвуют в научных мероприятиях, 87% никогда не выступали инициаторами проектов или дискуссий, 74% не

используют возможности индивидуального учебного плана. Глубина культурной рефлексии преимущественно ограничена описательным уровнем (71%), а индекс транскультурной идентичности составляет 2,88 из 6, при этом стратегия сепарации преобладает у 52% студентов.

3. Преподаватели испытывают системные трудности в работе с китайскими студентами и остро нуждаются в поддержке. Лишь 12% преподавателей проходили повышение квалификации по межкультурной работе, 30% демонстрируют низкую готовность к преподаванию в поликультурной среде.

4. Институциональная база сопровождения характеризуется кадровой, финансовой и нормативной недостаточностью. Соотношение специалистов к числу иностранных студентов составляет 0,8 на 100 (при норме 2,0), доля расходов на сопровождение в бюджете интернационализации - около 2,9%. Отсутствует регламент межведомственного взаимодействия, функции сопровождения размыты между подразделениями.

В Приложении 10 приведена сводная таблица стартовых уровней по критериям эффективности педагогического сопровождения. Таблица фиксирует исходные значения по каждому из четырех критериев, выделенных в параграфе 1.3. Интегральные показатели рассчитаны как средневзвешенные по входящим в них первичным показателям. Статистически значимых различий между ЭГ и КГ на констатирующем этапе не выявлено ($p > 0,05$ по всем показателям), что подтверждает корректность сформированных групп для последующего формирующего эксперимента.

Таким образом, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил получить репрезентативные данные об исходном уровне педагогического сопровождения китайских студентов в НИУ ВШЭ, определить зоны риска и сформировать основу для последующего внедрения разработанной модели. Результаты подтвердили актуальность и необходимость реализации формирующего эксперимента, направленного на повышение эффективности

педагогического сопровождения китайских студентов посредством внедрения целостной модели.

2.3. Внедрение эффективных технологий педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

На основе результатов констатирующего этапа, выявившего системные проблемы в академической интеграции, психосоциальном благополучии и межкультурной компетентности китайских студентов, а также институциональные пробелы в организации сопровождения, был разработан и реализован формирующий этап опытно-экспериментальной работы. Его цель – апробировать и доказать эффективность разработанной модели педагогического сопровождения, включающей комплекс технологий, направленных на преодоление выявленных трудностей.

Формирующий этап проводился в течение 2024-2025 учебного года на базе НИУ ВШЭ. Участниками эксперимента выступили 100 китайских студентов бакалавриата, разделенные на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=50) и контрольную (КГ, n=50). Группы были сформированы методом случайной выборки с последующей проверкой статистической эквивалентности по исходным показателям ($p>0,05$).

В экспериментальной группе внедрялись технологии педагогического сопровождения, описанные в технологическом блоке разработанной модели.

Реализация осуществлялась междисциплинарной командой, включавшей:

- 5 тьюторов из числа преподавателей, прошедших 72-часовую программу повышения квалификации «Педагогическое сопровождение иностранных студентов в межкультурной среде»;

- 12 бадди – российских студентов-волонтеров (4-й курс бакалавриата), прошедших двухдневный тренинг по межкультурной коммуникации и этике наставничества;

- психолога, владеющего китайским языком, для проведения тренингов стресс-менеджмента;

- координатора из Центра международной студенческой мобильности для организации взаимодействия с ISN.

Все мероприятия проводились в соответствии с программой формирующего эксперимента, утвержденной на заседании кафедры педагогики и психологии НИУ ВШЭ.

В контрольной группе сопровождение осуществлялось в традиционном формате: студенты получали только административную поддержку международного отдела (визовая, миграционная, информационная) и имели возможность участвовать в общих мероприятиях ISN, но без системного внедрения специальных технологий. Преподаватели контрольной группы не проходили дополнительной подготовки.

Диагностика эффективности проводилась в трех временных точках:

T1 – начало формирующего этапа (сентябрь 2024 г.): фиксация стартовых уровней (Приложение 10);

T2 – середина формирующего этапа (январь 2025 г.): промежуточный срез для оперативной коррекции;

T3 – окончание формирующего этапа (июнь 2025 г.): итоговая диагностика.

Для оценки динамики использовались все диагностические методики, примененные на констатирующем этапе (DASS-21, MSPSS, шкала аккультурации, анкета академической вовлеченности, сетевое картографирование, рефлексивные эссе, анкетирование преподавателей), за исключением показателей институциональной эффективности (штатное расписание, бюджет, регламенты), требующих годичного интервала для достоверных изменений; их анализ будет представлен на заключительном этапе.

Технологии педагогического сопровождения, реализованные в экспериментальной группе:

1. Индивидуальное учебное планирование с поддержкой тьютора.

Данная технология была направлена на повышение академической автономии и развитие навыков самостоятельного проектирования образовательной траектории. На основе выявленных на констатирующем этапе трудностей (74% студентов не использовали ИУП) была разработана система тьюторского сопровождения:

1.1 Диагностика образовательных потребностей.

Каждый студент ЭГ прошел индивидуальное собеседование с тьютором (продолжительностью 40-60 минут), в ходе которого анализировались академические интересы, карьерные планы, уровень владения русским языком и предпочтительные форматы обучения. Результаты фиксировались в индивидуальной карте сопровождения.

1.2 Совместное проектирование ИУП.

Тьютор помогал студенту сформировать индивидуальный учебный план на 4-й курс, включая выбор дисциплин на других факультетах (до 30% от общего объема), факультативов и курсов по выбору. Особое внимание уделялось подбору дисциплин, способствующих развитию межкультурной компетентности и профессиональной коммуникации на русском языке. В результате 42 из 50 студентов ЭГ (84%) включили в свой ИУП дисциплины за пределами своего факультета (в контрольной группе - 14%).

1.3 Семинары по академическому письму и публичным выступлениям.

Для студентов, планировавших участие в конференциях, проводились тренинги по подготовке тезисов, презентаций и устных докладов (2 занятия в семестр). Всего проведено 4 семинара, охват – 32 студента (64% ЭГ).

1.4 Индивидуальные консультации.

Тьюторы проводили регулярные встречи (1 раз в 2 недели, всего 16 встреч за учебный год) для мониторинга успеваемости, коррекции ИУП и решения текущих академических проблем. Средняя посещаемость консультаций составила 92%.

2. Программа бадди (наставничество «студент – студенту»).

Программа бадди была расширена и структурирована с целью повышения межкультурной социальной связанности (коэффициент на констатирующем этапе – 0,21). В ЭГ были внедрены следующие изменения:

2.1 Закрепление постоянного бадди.

Каждому китайскому студенту был назначен российский студент-волонтер (12 человек, прошедших отбор и обучение) на весь учебный год. Бадди не только помогал в первые недели, но и поддерживал регулярное общение (минимум 2 встречи в месяц, фиксировалось в журнале).

2.2 Совместные учебные задания.

Бадди участвовали в выполнении совместных проектов, подготовке к экзаменам, разборе учебных материалов. Примеры заданий представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Примеры совместных учебных заданий

Формат	**Описание**	**Пример**
1	**2**	**3**
Совместная подготовка к экзамену	Бадди помогает разобрать сложные темы, объясняет термины, проверяет понимание	Подготовка к экзамену по «Микроэкономике»: бадди объясняет графики, задает вопросы, вместе составляют шпаргалку с ключевыми формулами
Взаимопроверка письменных работ	Обмен эссе/рефератами, проверка грамматики, логики, соответствия требованиям	Проверка реферата по «Истории России»: бадди отмечает стилистические ошибки, помогает подобрать синонимы, уточняет непонятные места
Совместное решение задач	Разбор алгоритма решения типовых задач, объяснение хода рассуждений	Решение задач по высшей математике: бадди показывает пошаговый алгоритм, вместе решают несколько примеров
Подготовка к устному выступлению	Бадди выступает слушателем, задает вопросы, помогает отрепетировать ответы	Подготовка презентации проекта: бадди слушает, задает уточняющие вопросы, советует, как усилить аргументацию

Составлено автором

2.3 Организация неформальных встреч.

Бадди инициировали совместные походы в музеи, театры, на экскурсии, а также участие в студенческих мероприятиях, что создавало естественную среду для межкультурного общения. Сценарии неформальных встреч представлены в таблице 25.

Таблица 25 – Сценарии неформальных встреч

Сценарий	**Описание**	**Пример**
Экскурсия по городу	Прогулка по значимым местам, рассказ о городской культуре, бытовых особенностях	Прогулка по центру Москвы: бадди показывает Кремль, Красную площадь, рассказывает о правилах поведения в метро
Совместный обед	Посещение столовой или кафе, объяснение особенностей русской кухни	Обед в студенческой столовой: бадди объясняет, как заказывать, что означают названия блюд
Культурный вечер	Совместное посещение музея, театра, кино с последующим обсуждением	Посещение Третьяковской галереи: бадди рассказывает о картинах, после обсуждают впечатления
Настольные игры / спорт	Участие в играх, требующих командного взаимо-действия	Вечер настольных игр: бадди объясняет правила, вовлекает в общение
Волонтерские проекты	Совместное участие в мероприятиях ISN	Подготовка фестиваля «Дружба народов»

Составлено автором

3. Рефлексивные мастерские.

Для углубления культурной рефлексии (на констатирующем этапе 71% студентов находились на описательном уровне) в ЭГ были организованы регулярные рефлексивные мастерские. Формат: групповые встречи по 10-12 человек под руководством фасилитатора (психолога или тьютора) продолжительностью 1,5 часа 2 раза в месяц (всего 16 встреч за учебный год).

Этапы мастерской:

1) введение (10 мин) – актуализация темы. Фасилитатор предлагает вопрос или цитату, связанную с межкультурным опытом (например, «Что для вас было самым неожиданным в России?», «Как вы справляетесь, когда вас не понимают?»). Участники кратко делятся первыми мыслями;

2) работа с дневником межкультурного опыта (20 мин) – студенты зачитывают выдержки из своих дневников (которые ведут ежедневно, фиксируя ситуации культурного столкновения, эмоции, мысли). Один-два добровольца описывают конкретный случай. Фасилиатор просит уточнить детали, не оценивая. К концу формирующего этапа 82% студентов ЭГ регулярно (не реже 1 раза в неделю) вели дневники;

3) групповое обсуждение (30 мин) - переход от описания к анализу. Используются направляющие вопросы:

«Почему, на ваш взгляд, возникла эта ситуация?»

«Что в поведении участников было обусловлено культурой?»

«Как бы вы могли поступить иначе?»

4) моделирование стратегий (20 мин) – разбор предложенного фасилитатором кейса или продолжение обсуждения с поиском вариантов поведения. Участники предлагают несколько сценариев, обсуждают их последствия, выбирают наиболее конструктивные. Пример кейса: «На семинаре преподаватель задал вам вопрос. Вы не поняли его, но боитесь переспросить, чтобы не показаться некомпетентным. Ваши действия?» – участники проигрывают варианты в парах;

5) рефлексия и фиксация (10 мин) – каждый студент записывает в личное портфолио (электронный) основные выводы мастерской, один конкретный шаг, который он планирует предпринять в будущем. Фасилиатор подводит итог, подчеркивая общие темы и индивидуальные открытия.

Примеры кейсов, использованных на мастерских:

«Преподаватель публично сделал замечание по поводу оформления работы. В Китае такое воспринимается как потеря лица. Как реагировать?»

«Российские одногруппники обсуждают тему, связанную с историей, и шутят. Я не понимаю контекст и чувствую себя отстраненным. Как включиться в разговор?»

«В общежитии сосед громко слушает музыку допоздна. Я хочу попросить его сделать тише, но боюсь спровоцировать конфликт. Как сформулировать просьбу?»

Охват: мастерские посетили 49 из 50 студентов ЭГ (98%). Средняя посещаемость – 76% (12 из 16 встреч). По итогам самоотчетов 86% участников отметили, что мастерские помогли им лучше понимать и принимать культурные различия.

4. Тренинги стресс-менеджмента.

С учетом высокого уровня аккультурационного стресса (54% студентов с клинически значимыми показателями) была разработана программа тренингов, направленных на развитие эмоциональной регуляции и адаптивных копинг-стратегий.

Программа включала 5 модулей (по 2 занятия каждый, продолжительность 2 часа, всего 20 часов):

- диагностика стресса: знакомство с признаками стресса, самонаблюдение, ведение дневника стресса;

- когнитивные техники: работа с иррациональными убеждениями («я должен быть идеальным», «ошибка недопустима»), переформулирование негативных мыслей;

- телесно-ориентированные методы: дыхательные упражнения, прогрессивная мышечная релаксация, техники заземления;

- социальная поддержка: как обращаться за помощью, развитие навыков активного слушания, создание «круга поддержки»;

- планирование и тайм-менеджмент: методы борьбы с прокрастинацией, расстановка приоритетов, баланс учебы и отдыха.

Содержание модулей и упражнения представлены в Приложении 11.

Занятия проводились в малых группах (10-12 человек) психологом, владеющим китайским языком, в период с октября 2024 по март 2025 года.

5. Участие в мероприятиях ISN.

Студенты ЭГ были активнее вовлечены в деятельность волонтерской организации ISN. В отличие от контрольной группы, где участие было эпизодическим, для ЭГ были предусмотрены следующие меры:

- обязательное участие в трех ключевых мероприятиях: экскурсия по Москве (сентябрь), фестиваль «Дружба народов» (ноябрь), новогодний вечер (декабрь). Посещение фиксировалось кураторами – 100% студентов ЭГ приняли участие;

- расширение спектра мероприятий: дополнительно организованы разговорные клубы (русско-китайские тандемы, 6 встреч), спортивные соревнования (волейбол, бадминтон) с участием российских студентов, культурные мастер-классы (роспись матрешек, знакомство с русской кухней);

- стимулирование обратной связи: после каждого мероприятия студенты заполняли краткую анкету, оценивая полезность и уровень комфорта; средняя оценка – 4,3 из 5.

Реализация сопровождения в контрольной группе.

Студенты контрольной группы продолжали обучение в традиционных условиях, которые сложились в НИУ ВШЭ до начала эксперимента:

- административная поддержка международного отдела (визовая, миграционная, информационная), доступная всем иностранным студентам;

- общие мероприятия ISN открытые для всех, но без обязательного участия и без дополнительной системной поддержки. По данным мониторинга, в КГ только 24% студентов приняли участие хотя бы в одном мероприятии ISN за год;

- консультации учебного офиса по индивидуальным запросам;

- психологическая служба, доступная всем студентам, но без специальных адаптированных программ для китайских студентов. За учебный год в психологическую службу обратились 8% студентов КГ.

Таким образом, контрольная группа не получала целенаправленного педагогического сопровождения по разработанной модели, что позволило оценить влияние внедренных технологий на динамику показателей.

Для отслеживания промежуточных результатов и своевременной коррекции была проведена диагностика в трех точках (Т1, Т2, Т3). Все методики, примененные на констатирующем этапе, были использованы повторно, за исключением показателей институциональной эффективности, изменения которых требуют более длительного периода.

Промежуточный срез (Т2, январь 2025 г.) показал положительную динамику в экспериментальной группе по всем критериям (таблица 26), что позволило подтвердить корректность выбранных технологий и продолжить их реализацию без существенных корректировок. В контрольной группе значимых изменений не зафиксировано.

Таблица 26 – Данные промежуточного среза (январь 2025 г.)

Показатель	**ЭГ (Т1)**	**ЭГ (Т2)**	**КГ (Т1)**	**КГ (Т2)**	**p (ЭГ Т1–Т2)**
Стресс (DASS-21)	18,4	14,6	18,0	17,4	<0,05
Коэффициент межкультурной социальной связанности	0,20	0,32	0,22	0,23	<0,05
Доля студентов, участвовавших в научных мероприятиях	22%	38%	24%	26%	<0,05
Индекс транскультурной идентичности	2,88	3,42	2,92	3,02	<0,05

Составлено автором

В контрольной группе значимых изменений не зафиксировано ($p>0,05$). Полученные данные подтвердили корректность выбранных технологий и позволили продолжить их реализацию без существенных корректировок.

Итоговая диагностика (Т3, июнь 2025 г.) позволила оценить эффект от внедрения модели. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп будет представлен в параграфе 2.4.

Для минимизации влияния внешних факторов были соблюдены следующие условия: обе группы находились в одинаковых условиях образовательной среды за исключением внедряемых технологий; все диагностические процедуры проводились по идентичным методикам; студенты контрольной группы не имели доступа к специальным тренингам и тьюторскому

сопровождению. При этом следует признать, что полностью исключить эффект Хоторна не удалось, поскольку студенты экспериментальной группы осознавали свое участие в специальной программе сопровождения. Это ограничение следует учитывать при интерпретации результатов.

Обработка количественных данных проводилась с использованием стандартных статистических процедур. При интерпретации результатов учитывалось, что исследователь, осуществляющий анализ, был знаком с групповой принадлежностью участников, что является ограничением данного исследования.

Необходимо отметить, что в ходе формирующего этапа возникли следующие трудности:

1. Первоначальное сопротивление студентов участию в тренингах.

Часть студентов (8 человек) выражали сомнения в полезности психологических занятий, ссылаясь на нехватку времени. Решение: проведены индивидуальные разъяснительные беседы с участием тьютора, акцент сделан на связи снижения стресса с академической успеваемостью. После первых занятий все 8 студентов включились в работу.

2. Языковой барьер в рефлексивных мастерских.

Некоторые студенты испытывали трудности в выражении сложных мыслей на русском языке. Решение: введена практика двуязычных материалов, разрешено использование китайского языка в дневниках, фасилитатор (владеющий китайским) помогал с переводом при необходимости.

3. Нерегулярность встреч бадди из-за занятости студентов.

В первые два месяца 15% пар пропускали встречи. Решение: введен электронный журнал учета встреч, установлена минимальная частота (2 раза в месяц), проведен тренинг по тайм-менеджменту для бадди. К концу этапа регулярность достигла 94% пар.

4. Недостаточная включенность преподавателей в тьюторскую работу.

Часть преподавателей воспринимала тьюторство как дополнительную нагрузку. Решение: введена система материального стимулирования, проведен совместный семинар с разъяснением целей эксперимента.

Таким образом, в ходе формирующего этапа была успешно реализована разработанная модель педагогического сопровождения, включающая комплекс взаимодополняющих технологий: индивидуальное учебное планирование с тьюторской поддержкой, расширенную программу бадди, рефлексивные мастерские, тренинги стресс-менеджмента и участие в мероприятиях ISN.

Промежуточный мониторинг (Т2) подтвердил корректность выбранного направления работы: в экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое снижение уровня стресса, рост межкультурной социальной связанности, увеличение доли студентов, вовлеченных в научные мероприятия, и повышение индекса транскультурной идентичности. В контрольной группе значимых изменений не произошло.

Выявленные трудности были успешно преодолены благодаря гибкой адаптации форматов, материальному стимулированию тьюторов и расширению языковой поддержки.

Полученные в трех временных точках данные позволяют перейти к заключительному этапу – интерпретации результатов и статистическому доказательству эффективности внедренных технологий, что будет представлено в параграфе 2.4.

2.4. Интерпретация опытно-экспериментальной работы и доказательность применения эффективных технологий педагогического сопровождения китайского студента

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы был направлен на подведение итогов формирующего эксперимента. Цель заключительного этапа состояла в оценке эффективности внедренной модели педагогического сопровождения путем сравнения динамики ключевых показателей в экспериментальной и контрольной группах, а также статистического

подтверждения влияния примененных технологий на повышение академической интеграции, психосоциального благополучия и межкультурной компетентности китайских студентов.

Задачи заключительного этапа:

- провести итоговую диагностику всех участников эксперимента (ЭГ и КГ) по тем же методикам, что и на констатирующем этапе;

- сравнить показатели ЭГ и КГ на момент окончания формирующего эксперимента (Т3);

- оценить внутригрупповую динамику (Т1 → Т3) для ЭГ и КГ;

- провести статистическую проверку достоверности различий с использованием параметрических и непараметрических критериев;

- интерпретировать полученные результаты и сформулировать выводы об эффективности модели.

Итоговая диагностика проведена в период с 1 по 15 июня 2025 г. Участвовали 100 студентов (50 ЭГ, 50 КГ), 65 преподавателей (повторное анкетирование), а также проведен анализ институциональных изменений (штатное расписание, бюджет, регламенты) за 2024-2025 учебный год. Использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

В таблице 27 представлены показатели академической интеграции в экспериментальной и контрольной группах на начало (Т1) и конец (Т3) формирующего эксперимента.

Таблица 27 – Динамика показателей академической интеграции

Показатель	**Группа**	**Т1 (M±SD)**	**Т3 (M±SD)**	**Δ**	**p (Т1-Т3)**	**p (ЭГ-КГ, Т3)**
Академическая автономия (5-балльная)	ЭГ	2,38±0,92	**4,12±0,67**	+1,74	<0,001	<0,001
	КГ	2,42±0,88	2,61±0,84	+0,19	0,283	
Индекс вовлеченности (0-1)	ЭГ	0,22±0,14	**0,58±0,16**	+0,36	<0,001	<0,001
	КГ	0,24±0,15	0,29±0,14	+0,05	0,092	
Интегральный показатель (0-5)	ЭГ	2,42±0,78	**4,35±0,71**	+1,93	<0,001	<0,001
	КГ	2,48±0,82	2,65±0,79	+0,17	0,305	

Составлено автором

Дополнительные количественные данные:

- доля студентов ЭГ, участвовавших в научных мероприятиях за год, выросла с 22% (Т1) до 64% (Т3); в КГ – с 24% до 28%;

- доля студентов ЭГ, имеющих научные публикации, увеличилась с 8% до 26%; в КГ – с 8% до 10%;

- доля студентов ЭГ, использовавших ИУП для выбора дисциплин на других факультетах, выросла с 12% до 48%; в КГ – с 12% до 14%.

Таким образом, в экспериментальной группе произошло статистически значимое повышение академической автономии и вовлеченности в академическое сообщество. Средний балл академической автономии достиг 4,12 из 5, что соответствует уровню «активный участник, инициирующий обсуждение». Это свидетельствует об эффективности технологий индивидуального учебного планирования с тьюторской поддержкой и вовлечения в проектную деятельность.

В таблице 28 представлены показатели психосоциального благополучия в ЭГ и КГ. Дополнительные количественные данные:

- доля студентов ЭГ с клинически значимым стрессом снизилась с 54% (Т1) до 12% (Т3); в КГ – с 50% до 44%;

- доля студентов ЭГ с низким уровнем воспринимаемой поддержки снизилась с 62% до 18%; в КГ – с 60% до 54%;

- по данным сетевого картографирования, средний размер социальной сети в ЭГ вырос с 7,2 до 12,4 контактов, доля российских студентов – с 0,18 до 0,42, доля преподавателей – с 0,06 до 0,12.

Таблица 28 – Динамика показателей психосоциального благополучия

Показатель	**Группа**	**Т1 (M±SD)**	**Т3 (M±SD)**	**Δ**	**p (Т1-Т3)**	**p (ЭГ-КГ, Т3)**
Стресс (DASS-21)	ЭГ	18,4±6,2	**9,8±4,2**	-86	<0,001	<0,001
	КГ	18,0±6,6	16,8±5,9	-1,2	0,362	
Воспринимаемая поддержка (MSPSS)	ЭГ	39,2±10,4	**58,4±8,7**	+19,2	<0,001	<0,001
	КГ	40,0±10,0	42,3±9,8	+2,3	0,258	

Коэффициент соц. связанности	ЭГ	0,20±0,15	**0,54±0,12**	+0,34	<0,001	<0,001
	КГ	20,22±0,13	0,26±0,14	+0,04	0,152	
Интегральный показатель (0-1)	ЭГ	0,37±0,11	**0,72±0,09**	+0,35	<0,001	<0,001
	КГ	0,39±0,10	0,44±0,11	+0,05	0,068	

Составлено автором

Таким образом, в экспериментальной группе достигнуто значительное снижение аккультурационного стресса, повышение воспринимаемой социальной поддержки до среднего уровня и увеличение коэффициента межкультурной социальной связанности более чем в 2,5 раза.

В таблице 29 представлены показатели межкультурной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 29 – Динамика показателей межкультурной компетентности

Показатель	**Группа**	**Т1 (M±SD)**	**Т3 (M±SD)**	**Δ**	**p (Т1-Т3)**	**p (ЭГ-КГ, Т3)**
Глубина рефлексии (уровни, % 3-го уровня)	ЭГ	4%	**34%**	+30%	<0,001	<0,001
	КГ	4%	8%	+4%	0,382	
Индекс транскульт-урной идентич-ности (6-балльная)	ЭГ	2,88±1,12	**4,46±0,94**	+1,58	<0,001	<0,001
	КГ	2,92±1,08	3,18±1,02	+0,26	0,214	
Интегральный показатель (0-1)	ЭГ	0,35±0,12	**0,72±0,10**	+0,37	<0,001	<0,001
	КГ	0,37±0,11	0,41±0,12	+0,04	0,094	

Составлено автором

Согласно результатам анализа рефлексивных эссе, в экспериментальной группе зафиксирована следующая динамика: доля студентов, вышедших на третий уровень (интеграция и формирование персональной стратегии), возросла с 4% до 34%. Число учащихся, находящихся на втором уровне (аналитическая рефлексия), увеличилось с 12% до 48%.

В текстах эссе студентов экспериментальной группы заметно участились высказывания, свидетельствующие о формировании транскультурной идентичности, например: «Культурные различия - не препятствие, а источник новых возможностей». Кроме того, доля учащихся, отметивших позитивные впечатления от российской культуры, повысилась с 28% до 76%, а доля зафиксировавших личностные изменения – с 16% до 58%. Следовательно,

применение рефлексивных мастерских и ведение дневников межкультурного опыта привели к заметному углублению культурной рефлексии. Индекс транскультурной идентичности приблизился к высокому уровню (4,46 из 6). В контрольной группе положительная динамика оказалась незначительной.

Учитывая, что институциональные преобразования требуют более продолжительного времени, на завершающем этапе были оценены следующие параметры (таблица 30).

Таблица 30 – Динамика институциональных показателей за 2024-2025 учебный год

Показатель	**Т1 (2023-2024)**	**Т3 (2024-2025)**	**Изменение**
Соотношение специалистов к числу иностранных студентов	0,8 на 100	1,2 на 100	+0,4 (введены 0,5 ставки тьютора)
Доля бюджета на сопровождение в бюджете интернационализации	2,9%	4,5%	+1,6%
Доля преподавателей, прошедших повышение квалификации	12%	28%	+16%
Наличие регламента межведомственного взаимодействия	отсутствует	разработан проект	положительная динамика
Наличие системы мониторинга адаптации	отсутствует	внедрена (опросы Т1, Т2, Т3)	создана

Составлено автором

В течение одного учебного года были достигнуты частичные позитивные сдвиги в кадровом и финансовом обеспечении, организовано повышение квалификации преподавательского состава, внедрена система отслеживания показателей и подготовлен проект нормативного документа. Полная институционализация требует от 2 до 3 лет, однако в ходе исследования были созданы необходимые предпосылки для ее дальнейшего развития.

Для проверки гипотезы о том, что внедрение целостной модели педагогического сопровождения приводит к значимому повышению эффективности педагогического сопровождения китайских студентов, были использованы методы:

- сравнение независимых выборок (ЭГ и КГ) на Т3 – t-критерий Стьюдента для нормально распределенных показателей и U-критерий Манна-Уитни для показателей с отклонением от нормальности;

- сравнение зависимых выборок (Т1 и Т3 внутри каждой группы) – t-критерий для парных выборок;

- расчет размера эффекта (Cohen’s d) для оценки практической значимости различий.

Результаты представлены в таблице 31.

Таблица 31 – Статистическая значимость различий между ЭГ и КГ на Т3

Показатель	**Критерий**	**Значение**	**p**	**Cohen’s d**	**Интерпретация эффекта**
Академическая автономия	t	9,84	<0,001	2,02	Очень большой
Индекс вовлеченности	t	9,12	<0,001	1,89	Очень большой
Стресс (DASS-21)	t	-6,78	<0,001	1,42	Большой
Коэффициент связанности	U	312	<0,001	1,85	Очень большой
Индекс транскультурной идентичности	t	6,95	<0,001	1,46	Большой

Составлено автором

Из таблицы 31 следует, что по всем ключевым показателям различия между ЭГ и КГ на Т3 статистически значимы ($p<0,001$) с большим или очень большим размером эффекта. Это подтверждает гипотезу исследования.

Для выявления взаимосвязей между примененными технологиями и достигнутыми результатами в ЭГ был проведен корреляционный анализ (коэффициент Пирсона). Наиболее значимые корреляции представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Корреляции между вовлеченностью в технологии и итоговыми показателями (ЭГ, n=50)

Технология (интенсивность участия)	**Итоговый показатель**	**r**	**p**
Посещаемость тренингов стресс-менеджмента	Снижение стресса (DASS-21)	-0,62	<0,001
Количество встреч с бадди	Коэффициент социальной связанности	0,71	<0,001
Участие в рефлексивных мастерских	Глубина культурной рефлексии	0,68	<0,001
Использование ИУП с тьютором	Академическая автономия	0,59	<0,001
Количество мероприятий ISN	Индекс транскультурной идентичности	0,54	<0,001

Составлено автором

Из таблицы 32 видно, что наиболее сильные связи выявлены между следующими сочетаниями «технология – результат»: количество встреч с бадди и коэффициент социальной связанности (r=0,71), участие в рефлексивных мастерских и глубина культурной рефлексии (r=0,68), посещаемость тренингов стресс-менеджмента и снижение стресса (r= -0,62), использование ИУП с тьютором и академическая автономия (r=0,59), количество мероприятий ISN и индекс транскультурной идентичности (r=0,54).

Таким образом, наибольший вклад в достижение результатов вносят:

1. Программа «бадди» – наиболее эффективна для преодоления изоляции и формирования межкультурных связей (r=0,71). Это объясняется тем, что именно регулярное неформальное общение с носителем культуры снимает барьеры и создает естественную среду для интеграции.
2. Рефлексивные мастерские – наиболее эффективны для углубления культурной рефлексии и формирования транскультурной идентичности (r=0,68). Это объясняется тем, что целенаправленная рефлексия опыта позволяет студенту переосмыслить культурные различия и интегрировать их в свою идентичность.
3. Тренинги стресс-менеджмента – наиболее эффективны для снижения аккультурационного стресса (r= -0,62). Это объясняется тем, что

систематическое обучение копинг-стратегиям напрямую влияет на эмоциональное состояние.

Полученные данные позволяют рекомендовать приоритетное внедрение программы бадди и рефлексивных мастерских как технологий с наиболее выраженными целевыми результатами. При ограниченных ресурсах именно эти технологии следует внедрять в первую очередь. Тьюторское осопровждение и мероприятия ISN также значимы, но их вклад в достижение интегральных результатов несколько ниже.

Следует подчеркнуть, что корреляционный анализ не позволяет установить причинно-следственную связь и не дает строгого доказательства сравнительной эффективности, для более точного выявления относительного вклада каждой технологии в общий результат требуется многофакторное моделирование, что может стать предметом дальнейших исследований.

На основании полученных результатов обобщим выводы и доказательность эффективности модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза:

1. Академическая интеграция.

В экспериментальной группе интегральный показатель академической интеграции вырос на 79% (с 2,42 до 4,35), в контрольной – на 7%. Доля студентов, участвующих в научных мероприятиях, увеличилась в ЭГ с 22% до 64%, в КГ – с 24% до 28%. Это доказывает эффективность тьюторского сопровождения и индивидуального учебного планирования.

2. Психосоциальное благополучие.

Уровень стресса в ЭГ снизился с 18,4 (клинически значимый) до 9,8 (норма), воспринимаемая социальная поддержка выросла с низкого до среднего уровня. Коэффициент межкультурной социальной связанности увеличился с 0,20 до 0,54, что свидетельствует о преодолении изоляции в диаспоре. Ключевая роль принадлежит программе бадди и тренингам стресс-менеджмента.

3. Межкультурная компетентность и рефлексия.

Доля студентов, способных к анализу и синтезу культурного опыта, выросла с 16% до 82%. Индекс транскультурной идентичности повысился с 2,88 до 4,46, что приближается к высокому уровню.

4. Институциональная эффективность.

За период эксперимента улучшились кадровая обеспеченность (с 0,8 до 1,2 специалиста на 100 студентов), доля бюджета на сопровождение (с 2,9% до 4,5%), доля обученных преподавателей (с 12% до 28%). Создана система мониторинга адаптации, разработан проект регламента взаимодействия.

5. Статистическая значимость.

Различия между ЭГ и КГ на Т3 статистически значимы ($p<0,001$) с большим и очень большим размером эффекта (Cohen’s d от 1,42 до 2,02). Корреляционный анализ подтвердил прямую связь между вовлеченностью в технологии и достигнутыми результатами.

Таким образом, гипотеза исследования полностью подтверждена: эффективность педагогического сопровождения китайских студентов образовательном процесее российского вуза значительно повышается при реализации целостной модели, включающей тьюторскую поддержку, программу бадди, рефлексивные мастерские, тренинги стресс-менеджмента и институциональные изменения.

На основе полученных результатов сформулированы практические рекомендации:

1. Для администрации вузов:

- ввести штатные единицы тьюторов из расчета 1 на 50 иностранных студентов;

- выделить не менее 10% бюджета интернационализации на педагогическое сопровождение;

- утвердить регламент межведомственного взаимодействия.

2. Для преподавателей и тьюторов:

- регулярно проводить тренинги стресс-менеджмента для иностранных студентов (не менее 20 часов в год);

- организовать рефлексивные мастерские 2 раза в месяц;

- разработать и использовать двуязычные глоссарии по ключевым дисциплинам.

3. Для студенческих организаций:

- расширить программу бадди с обязательным обучением волонтеров;

- включить иностранных студентов в смешанные проектные команды;

- организовать социокультурные мероприятия с обратной связью.

Перспективы дальнейших исследований:

- апробация модели в технических и классических университетах с разным контингентом иностранных студентов;

- лонгитюдное исследование (3-5 лет) для оценки долгосрочных эффектов: трудоустройство выпускников, их роль в российско-китайском сотрудничестве;

- разработка цифровой платформы для дистанционного педагогического сопровождения иностранных студентов;

- адаптация модели для других стран-партнеров.

Выводы по главе 2

Во второй главе исследования представлены разработка, апробация и экспериментальная проверка структурно-функциональной модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза. Опытно-экспериментальная работа проведена на базе НИУ ВШЭ в 2023-2026 гг. с участием 100 китайских студентов (ЭГ и КГ по 50 чел.), 70 преподавателей и 23 представителей кадровых служб.

Экспериментально-диагностический блок включает адаптированные методики: DASS-21, MSPSS, шкалу аккультурации, анкету академической вовлеченности, сетевое картографирование, анализ эссе, анкетирование

преподавателей, анализ документов. Диагностика проведена в трех временных точках (Т1, Т2, Т3).

Результаты первичной диагностики, проведенной в 2023-2024 учебном году, позволили выявить исходный уровень педагогического сопровождения китайских студентов в НИУ ВШЭ:

- психологическое состояние студентов характеризовалось высоким уровнем аккультурационного стресса и дефицитом социальной поддержки;

- уровень академической интеграции и межкультурной компетентности был крайне низок;

- трудности преподавателей носили системный характер, при этом лишь 30% преподавателей демонстрировали низкую готовность к преподаванию в поликультурной среде;

- институциональная база сопровождения характеризовалась кадровой, финансовой и нормативной недостаточностью.

Для оценки эффективности разработанной модели педагогического сопровождения китайских студентов в экспериментальной группе (ЭГ, n=50) внедрялись технологии педагогического сопровождения, а контрольная группа (КГ, n=50) сохраняла традиционные условия.

В экспериментальной группе были реализованы следующие технологии:

1) индивидуальное учебное планирование с тьюторской поддержкой;

Каждый студент прошел индивидуальное собеседование с тьютором, совместно сформировал ИУП на 4-й курс; 84% студентов ЭГ включили в план дисциплины за пределами своего факультета (в КГ - 14%).

2) усовершенствование программы бадди;

Каждому китайскому студенту закреплен российский студент-волонтер (12 человек, прошедших обучение) на весь учебный год; средняя частота встреч – 2 раза в месяц; 94% студентов ЭГ оценили программу как «полезную».

3) рефлексивные мастерские;

Было проведено 16 встреч по 1,5 часа 2 раза в месяц; 98% студентов ЭГ посетили мастерские (средняя посещаемость – 76%), 86% отметили, что мастерские помогли лучше понимать и принимать культурные различия.

4) тренинги стресс-менеджмента;

Тренинги включали 5 модулей (20 часов) в малых группах; посещаемость – 84%, 10 студентов получили индивидуальные консультации.

5) участие в мероприятиях ISN.

100% студентов ЭГ приняли участие в основных мероприятиях, дополнительно организованы разговорные клубы, спортивные соревнования, мастер-классы.

В контрольной группе сопровождение осуществлялось в традиционном формате: только административная поддержка международного отдела, общие мероприятия ISN (участие – 24%), консультации учебного офиса по индивидуальным запросам, психологическая служба без адаптированных программ (обратились 8%).

Промежуточное тестирование, проведенное в январе 2025 года, зафиксировало положительные изменения в экспериментальной группе. В контрольной группе сколь-либо значимой динамики выявлено не было. Полученные результаты подтвердили обоснованность выбранных технологий и позволили продолжить их внедрение без серьезных корректировок.

На заключительном этапе разработанная модель продемонстрировала свою состоятельность по всем заявленным направлениям. Во-первых, в сфере академической интеграции интегральный показатель в экспериментальной группе увеличился на 79% (в контрольной − лишь на 7%), что свидетельствует об эффективности тьюторского сопровождения и индивидуального планирования учебной траектории. Во-вторых, в области психосоциального благополучия уровень стресса снизился до нормативных значений, воспринимаемая поддержка повысилась до среднего уровня, а коэффициент межкультурной социальной связанности вырос в 2,7 раза. В-третьих, доля

студентов, способных к анализу и синтезу культурного опыта, возросла с 16% до 82%, а индекс транскультурной идентичности поднялся с 2,88 до 4,46. Наконец, в плане институциональной эффективности удалось улучшить кадровое, финансовое и нормативное обеспечение сопровождения.

Статистическая обработка данных подтвердила значимость различий между экспериментальной и контрольной группами на заключительном этапе. Корреляционный анализ установил прямую связь между вовлеченностью студентов в технологии сопровождения и достигнутыми результатами.

Результаты опытно-экспериментальной работы полностью подтвердили гипотезу диссертационного исследования: эффективность педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза значительно повышается при реализации целостной модели педагогического сопровождения, включающей тьюторскую поддержку, программу бадди, рефлексивные мастерские, тренинги стресс-менеджмента и институциональные изменения.

Разработанная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе на примере НИУ ВШЭ может быть рекомендована к внедрению в других российских вузах, осуществляющих обучение иностранных студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование, посвященное проблеме педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза, было выполнено в ответ на фундаментальное противоречие, сложившееся к середине 2020-х годов. С одной стороны, геополитический и экономический запрос на углубление интеграции двух стран через человеческий капитал достиг беспрецедентного уровня, превратив образовательные связи из факультативного элемента международного сотрудничества в один из стержней строительства общего стратегического будущего. С другой стороны, научно-педагогическое переосмысление и методическое обеспечение комплексной адаптации и встраивания иностранного учащегося в образовательную среду по-прежнему демонстрируют устойчивое отставание. Указанное противоречие обусловливает настоятельную необходимость в выработке теоретически обоснованной модели педагогического сопровождения, которая позволила бы планомерно готовить специалиста качественно нового уровня, который способен преодолеть не только языковые трудности, но и цивилизационно-когнитивный разрыв, существующий между российским и китайским способами мышления и профессиональными культурами.

Проведенный в первой главе исторический анализ свидетельствует: устойчивый и масштабный характер образовательных связей между СССР/Россией и Китаем в XX столетии стал возможен благодаря постепенному формированию целостной системы педагогического сопровождения. В ее основе лежали административный контроль, коллективные методы работы и идеологическое воспитание. Сложившись в середине прошлого века и пройдя длительный путь трансформаций, данная система решала задачи фундаментального уровня, без которых массовое обучение китайских студентов оказались бы нереализуемыми: она обеспечивала тотальное ведение иностранного учащегося – от момента заселения в общежитие до вовлечения в

политически значимые мероприятия, выстраивая тем самым структурированную среду с высокой степенью безопасности и предсказуемости. Вместе с тем, гарантировав количественный прирост, именно эта система превратилась в ключевое препятствие для углубления качественного содержания образовательных связей. Подавление личностной самостоятельности, пренебрежение культурной спецификой и психологическими запросами студента порождали «феномен имитации»: адаптация происходила не к живой культурной реальности, а к искусственным предписаниям системы, что существенно ограничивало потенциал подлинного взаимопонимания.

Данный исторический опыт, в котором жесткая результативность соседствовала с явными изъянами, послужил фундаментом для последующей выработки более гибких и ориентированных на личность методик уже в XXI столетии. Как показало проведенное исследование, современный этап эволюции педагогического сопровождения знаменуется отказом от патерналистской модели контроля в пользу модели поддержки и фасилитации. Тем не менее анализ практик, реализуемых в ведущих российских университетах, обнаружил следующее: при всей безусловной значимости сопровождения его действенность остается слабо формализованной и нередко оценивается либо интуитивно, либо посредством косвенных параметров. Существующий разрыв между декларируемыми глобальными целями образовательных связей и повседневной практикой поддержки учащихся, а также многообразие подходов, применяемых в разных вузах, актуализируют проблему научно обоснованной оценки и управления качеством данного процесса.

В диссертации предложена целостная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения китайских студентов, интегрирующая междисциплинарный синтез педагогического, психологического и культурологического знания. Структурно-функциональная модель включает в себя взаимосвязанные блоки, каждый из которых решает конкретную задачу.

Целевой блок задает вектор всей деятельности, определяя стратегическую цель – качественную трансформацию российско-китайских образовательных связей в инструмент глубинной интеграции человеческих капиталов.

Методологический блок опирается на системный, личностно-деятельностный, межкультурный и компетентностный подходы, которые определяют логику целеполагания, отбора содержания, выбора технологий и критериев оценки эффективнсти сопровождения.

Содержательный блок выполняет функцию социального заказа, фиксируя требования работодателей к выпускникам. На основе опроса 23 представителей кадровых служб и анализа вакансий были выявлены ключевые профессиональные компетенции (владение отраслевой терминологией, способность к проектной деятельности в межкультурной среде) и надпрофессиональные компетенции (межкультурная коммуникативная компетентность, билингвальная профессиональная компетенция, резильентность и адаптивность), которые становятся целевыми ориентирами для педагогического сопровождения.

Технологический блок модели представляет собой ядро сопровождения. Он объединяет четыре группы технологий: технологии академической поддержки (индивидуальное учебное планирование, тьюторское сопровождение, проектная деятельность в смешанных командах), технологии социально-психологического сопровождения (программа бадди, группы психологической поддержки, социокультурные мероприятия), технологии межкультурного развития (рефлексивные мастерские, кейс-метод, культурно-адаптационные тренинги) и технологии институционального управления (цифровая платформа, система мониторинга, повышение квалификации ППС).

Ядром блока выступает система из четырех критериев эффективности, разработанная на основе теоретического анализа и эмпирических данных: академическая интеграция, психосоциальное благополучие и социальная связанность, развитие межкультурной компетентности и рефлексии,

институциональная эффективность. Каждый критерий операционализирован через конкретные показатели, что позволяет перейти от интуитивной оценки к управляемому, измеримому процессу.

Экспериментально-диагностический блок обеспечивает сбор данных на всех этапах исследования. Разработанный диагностический инструментарий включает стандартизированные психометрические шкалы (DASS-21, MSPSS), адаптированные для китайских студентов, шкалу аккультурации на основе модели Дж. Берри, анкету академической вовлеченности, метод сетевого картографирования для оценки структуры социальных связей, анализ рефлексивных эссе, анкетирование преподавателей и анализ институциональных документов. Такое многообразие методов позволило получить не только количественные, но и качественные данные, раскрывающие глубинные процессы адаптации и интеграции.

Результативный блок фиксирует ожидаемые результаты на трех уровнях: на уровне студента – повышение академической автономии и вовлеченности, снижение аккультурационного стресса, формирование устойчивых межкультурных социальных связей, углубление культурной рефлексии и формирование транскультурной идентичности; на уровне университета – институциональные изменения и повышение качества международной деятельности; на уровне стратегического партнерства – увеличение количественных и качественных показателей сотрудничества, подготовка специалистов, готовых для двусторонней связей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2023-2026 годах с участием 100 китайских студентов бакалавриата, разделенных на экспериментальную и контрольную группы по 50 человек, 70 преподавателей и 23 представителей кадровых служб.

Констатирующий этап выявил системные проблемы, требующие решения. Психологическое состояние студентов характеризовалось высоким уровнем

аккультурационного стресса (клинически значимый стресс у 54% студентов), критически низким уровнем воспринимаемой социальной поддержки (у 62% студентов) и изоляцией в диаспоре (коэффициент межкультурной социальной связанности – 0,21).

Уровень академической интеграции и межкультурной компетентности был крайне низок: 77% студентов не участвовали в научных мероприятиях, 87% никогда не выступали инициаторами проектов или дискуссий, 74% не использовали возможности индивидуального учебного плана. Глубина культурной рефлексии преимущественно ограничивалась описательным уровнем (71%), индекс транскультурной идентичности составлял 2,88 из 6.

Преподаватели испытывали системные трудности: языковой барьер отмечали 89%, сложность усвоения терминологии – 76%, непонимание заданий – 68%. При этом лишь 12% преподавателей прошли повышение квалификации по межкультурной работе, 30% демонстрировали низкую готовность к преподаванию в поликультурной среде.

Институциональная база сопровождения характеризовалась кадровой недостаточностью (0,8 специалиста на 100 иностранных студентов при норме 2,0), финансовым дефицитом (доля бюджета на сопровождение – 2,9% при рекомендуемых 10-15%) и отсутствием регламентов взаимодействия между подразделениями.

Формирующий этап включал внедрение в экспериментальной группе технологий педагогического сопровождения в соответствии с разработанной моделью.

Индивидуальное учебное планирование с поддержкой тьютора позволило 84% студентов ЭГ включить в свой ИУП дисциплины за пределами своего факультета (в контрольной группе – 14%).

Программа бадди была расширена: каждому китайскому студенту закреплен российский студент-волонтер (12 человек, прошедших обучение) на

весь учебный год; средняя частота встреч составила 2 раза в месяц, 94% студентов ЭГ оценили программу как полезную.

Рефлексивные мастерские, проводимые 2 раза в месяц (всего 16 встреч), посетили 98% студентов ЭГ; 86% участников отметили, что мастерские помогли им лучше понимать и принимать культурные различия.

Тренинги стресс-менеджмента (5 модулей, 20 часов) в малых группах посетили 84% студентов ЭГ, 10 студентов получили индивидуальные консультации.

Для участников экспериментальной группы посещение мероприятий, организуемых ISN, стало обязательным. Все без исключения студенты (100%) присутствовали на ключевых событиях программы; помимо этого, для них были дополнительно проведены разговорные клубы, спортивные состязания и практические мастер-классы.

Промежуточная диагностика, выполненная в январе 2025 года, зафиксировала положительные изменения в экспериментальной группе. Уровень стресса снизился с 18,4 до 14,6 балла, коэффициент межкультурной социальной связанности достиг отметки 0,32. Доля учащихся, задействованных в научных мероприятиях, возросла с 22% до 38%, а индекс транскультурной идентичности повысился с 2,88 до 3,42.

В контрольной группе сколько-нибудь заметной динамики выявлено не было. Полученные результаты подтвердили обоснованность применяемых технологий, что позволило продолжить их внедрение без сколько-нибудь существенных изменений.

На заключительном этапе (июнь 2025 года) была проведена оценка итоговой результативности модели. В экспериментальной группе интегральный показатель академической интеграции повысился на 79%, тогда как в контрольной – лишь на 7%. Уровень академической автономии в экспериментальной группе достиг 4,12 балла из 5 возможных, что соответствует статусу «активный участник, инициирующий обсуждение».

Кроме того, доля студентов экспериментальной группы, задействованных в научных мероприятиях, возросла с 22% до 64%; доля имеющих публикации – с 8% до 26%; а доля использовавших индивидуальный учебный план для выбора дисциплин на других факультетах – с 12% до 48%.

В экспериментальной группе зафиксировано снижение уровня стресса с клинически значимого (18,4) до нормативного значения (9,8), а доля студентов, демонстрировавших клинически значимый стресс, сократилась до 12%. Показатель воспринимаемой социальной поддержки повысился с низкого до среднего уровня, коэффициент межкультурной социальной связанности достиг отметки 0,54.

Доля учащихся, способных к анализу и синтезу культурного опыта, увеличилась до 82%, а индекс транскультурной идентичности вырос до 4,46, что приближается к высокому уровню.

За время проведения эксперимента улучшились также кадровые показатели (с 0,8 до 1,2 специалиста на 100 студентов), доля бюджета, направляемого на сопровождение (с 2,9% до 4,5%), и доля преподавателей, прошедших соответствующее обучение (с 12% до 28%).

Статистическая обработка полученных данных с применением t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна – Уитни и расчета величины эффекта (Cohen’s d) подтвердила значимость различий между экспериментальной и контрольной группами на заключительном этапе исследования.

Корреляционный анализ выявил прямую зависимость между степенью вовлеченности студентов в предлагаемые технологии сопровождения и достигнутыми результатами. Так, регулярность посещения тренингов по управлению стрессом коррелирует с динамикой снижения стрессового уровня, количество контактов с бадди – с ростом коэффициента социальной связанности, а участие в рефлексивных мастерских – с углублением культурной рефлексии.

Следовательно, гипотеза диссертационного исследования нашла свое полное подтверждение: эффективность педагогического сопровождения

китайских студентов в образовательном процессе российского вуза значительно повышается при реализации целостной модели. Данная модель учитывает исторический контекст и социокультурные характеристики учащихся, включает критериально-оценочный аппарат для отслеживания адаптационных процессов и опирается на экспериментально проверенные педагогические технологии, направленные на преодоление языковых, методических и психологических барьеров в образовательной среде.

Разработанная модель педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе на примере НИУ ВШЭ может быть рекомендована к применению в других российских вузах, осуществляющих обучение иностранных студентов. Ее внедрение позволяет перевести педагогическое сопровождение из вспомогательной функции в разряд стратегических активов университета, которые непосредственно влияют на качество человеческого капитала, международную репутацию вуза и эффективность двустороннего образовательного партнерства.

Предложенный диагностический инструментарий и технологические карты могут найти применение при проектировании или модернизации систем тьюторского и кураторского сопровождения, а также при подготовке преподавательских кадров к работе в поликультурной аудитории.

Ограничения исследования. При интерпретации полученных результатов необходимо учитывать следующие ограничения:

Институциональное ограничение. Эксперимент проведен на базе одного вуза – НИУ ВШЭ, имеющего преимущественно гуманитарный и социально-экономический профиль подготовки. В технических и других университетах китайские студенты могут иметь иную академическую подготовку и профессиональные ориентиры. Для подтверждения универсальности модели требуется ее апробация в вузах различного профиля.

Временное ограничение. Формирующий этап длился один учебный год, это позволяет оценить краткосрочные эффекты внедренных технологий, но не

дает ответа на вопрос о их долгосрочной устойчивости. Остаются за рамками исследования такие отсроченные эффекты, как сохранение академической автономии после завершения программы, динамика транскультурной идентичности на протяжении всего периода обучения, профессиональная траектория выпускников и их роль в российско-китайском сотрудничестве.

Ограничение по выборке. Эмпирическое исследование проведено на выборке китайских студентов бакалавриата, обучающихся в НИУ ВШЭ. Это не позволяет автоматически переносить полученные результаты на магистрантов и аспирантов, чьи потребности в сопровождении существенно различаются: у магистрантов доминириует потребность в академической интеграции и научной коммуникации, у аспирантов – в научном руководстве и публикационной активности. Кроме того, выборка не учитывает региональную дифференциацию студентов Китая (различия в уровне языковой подготовки, образовательном опыте и т.д.). Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение специфики сопровождения магистрантов и аспирантов, а также на учет региональных различий.

Методическое ограничение. Использованный диагностический инструментарий включает стандартизированные психометрические шкалы, шкалу аккультурации, анкеты и качественные методы. Однако он не включает методы оценки невербальных аспектов межкультурной коммуникации и имплицитных культурных установок, которые могут играть существенную роль в процессе адаптации. Дополнение инструментария этими методами могло бы дать более полную картину.

Ограничение, связанное с эффектом Хоторна. Студенты ЭГ осознавали свое участие в специальной программе сопровождения, что могло повлиять на их мотивацию и результаты. Полностью исключить эффект Хоторна не удалсоь, и это следует учитывать при интерпретации полученных данных.

Ограничение, связанное с позицией исследователя. Исследователь, осуществлявший разработку модели, проведение занятий, диагностику и

интерпретацию результатов, был знаком с групповой принадлежностью участников. Это создает риск неосознанной предвзятости при анализе. Для минимизации этого риска использовались стандартизированные методики и экспертные оценки, однако полностью исключить субъективный фактор не представляется возможным.

Указанные ограничения не ставят под сомнение общую методологическую состоятельность работы и полученнные результаты, но определяют границы их применимости и задают направления для дальнейших исследований.

Полученные результаты открывают ряд направлений для дальнейшей научной работы:

1. Сравнительный анализ эффективности модели в вузах различного типа. Целесообразно провести апробацию разработанной модели в университетах других направлений подготовки, а также с разным контингентом иностранных студентов. это позволит выявить, какие компоненты модели являются универсальными, а какие требуют адаптации к специфике конкретного вуза и профиля подготовки.
2. Лонгитюдное исследование (от 3 до 5 лет). Для оценки долгосрочных эффектов внедренных технологий необходимо проведение лонгитюдного исследования, которое позволит отследить: сохранение академической автономии и транскультурной идентичности после завершения программы сопровождения; профессиональную траекторию выпускников: трудоустройство, карьереный рост, участие в российско-китайских проектах; роль выпускников как агентов двухстороннего сотрудничества: способствуют ли они развитию совместных проектов.
3. Разработка и апробация цифрового модуля сопровождения. В условиях ограничений на международные поездки и развития гибридного образования особую актуальность приобретает создание цифрового модуля сопровождения, включаещго: дистаницонные консультации тьютора; ИИ-ассистента для решения типовых вопросов (визовые процедуры, расписание,

бытоввые вопросы); платформу для рефлексивных практик (электронные дневники, портфолио); систему мониторинга адаптации в режиме реального времени.

4. Факторный анализ для выявления относительного вклада каждой технологии. Для оптимизации ресурсного обеспечения модели необходимо проведение факторного анализа или многофакторного моделирования, которое позволит: количественно оценить вклад каждой технологии в общий результат; выявить синергетические эффекты (усиливают ли технологии друг друга); определить минимально достаточный набор технологий для достижения целевых показателей.
5. Адаптация модели для других стран-партнеров России. Разработанная модель может быть адаптирована для сопровождения студентов из других стран (Индия, Вьетнам, страны СНГ) с учетом их культурной и образовательной специфики. Это потребует: анализа культурных особенностей и образовательных традиций соответствующих стран; модификация диагностического инструментария; адаптации технологий сопровождения к конкретным культурным особенностям.
6. Исследование невербальных аспектов межкультурной коммуникации. Дополнение диагностического инструментария методами оценки невербальных аспектов (жесты, мимика, пространственное поведение) и имплицитных культурных установок позволит получить более полную картину процесса адаптации и разработать дополнительные технологии сопровождения.
7. Разработка программы подготовки тьюторов и кураторов. Результаты исследования показали, что эффективность сопровождения напрямую завсиит от компетентности тьюторов. Целесообразна разработка специализированной программы подготовки тьюторов и кураторов к работе с китайскими студентами, включающей: основы межкультурной

коммуникации; методы лингвистического фасилиторования; техники рефлексивного диалога; способы работы с аккультурационным стрессом.

Дальнейшее изучение проблемы позволит расширить теоретические основания международного образовательного сотрудничества и внести вклад в подготовку нового поколения профессионалов, способных работать на стыке культур и укреплять стратегическое партнерство России и Китая в долгосрочной перспективе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аетдинова, Р. Р. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития студента / Р. Р. Аетдинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 250-253.

2. Амбарова, П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 12. – С. 9-30.

3. Айбазова, М. Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / М. Ю. Айбазова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (34). – С. 117-121.

4. Антипина, В. А. Советско-китайские культурные связи. 1949-1960 гг.: сб. документов / составители, комментарии: В. А. Антипина, З. К. Водопьянова; науч. Ред. перевода с китайского А.Л. Верченко. – М. – Кучково поле музеон, 2022. – 846 с.

5. Антонова, Н. Л. Краткосрочная международная академическая мобильность: как фактор интернационализации высшего образования / Н. Л. Антонова, Я. С. Высоцкая // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – № 4. – С. 80-90.

6. Ануфриева, Т. Н. Развитие предметных и надпредметных навыков при обучении иностранному языку / Т. Н. Ануфриева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 87-101.

7. Арапова, О. И. Феномен адаптации. Теоретический обзор / О. И. Арапова // Психология. Психофизиология. – 2023. – Т. 16. – № 3. – С. 111-122.

8. Ахтариева, Р. Ф. Социокультурная адаптация иностранных студентов при обучении в вузе / Р. Ф. Ахтариева, Р. Р. Шапирова // Современный ученый. – 2021. – № 6. – С. 115-120.

9. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

10. Баукова, М. А. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 125-127.

11. Баукова, М. А. Диагностика адаптационных потребностей китайских студентов в российском университете как основа для проектирования модели педагогического сопровождения / М. А. Баукова, Л. Чжан // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 4(119). – С. 169-172.

12. Башеров, О. И. Основные проблемы сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза / О. И. Башеров, О. М. Голосова, К. В. Тростина, Л. И. Циколенко // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-1 (76). – С. 12-20.

13. Башеров, О. И. Системный подход к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза / О. И. Башеров, И. В. Боговская, И. Н. Сведенцова, Н. С. Маршал // Управление образованием: теория и практика. Education Management Review. – 2025. – Т. 15. – № 3-1. – С. 11-26.

14. Безрук, Е. Е. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российских вузах / Е. Е. Безрук // Демографические факторы адаптации населения к глобальным социально-экономическим вызовам: Сборник научных статей / Редакторы О. А. Козлова [и др.]. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН, 2023. – С. 125-131.

15. Безукладников, К. Э. Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, А. А. Вертьянова // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 18-27.

16. Безукладников, К. Э. Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 99-113.

17. Белов, В. А. Влияние образовательной среды неязыкового вуза на качество языкового образования / В. А. Белов, В. В. Чистякова // Пространство педагогических исследований. – 2024. – № 2 (2). – С. 24-36.

18. Белова, О. С. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе / О. С. Белова, А. Г. Соловьев, А. В. Парняков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. – 2021. – Т. 55. – № 2. – С. 21-26.

19. Белоглазова, Л. Б. Информационные технологии как основа обучения научному стилю речи / Л. Б. Белоглазова, А. А. Белоглазов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2015. – №2. – С. 49-56.

20. Беляева, Е. А. Адаптация китайских студентов в поликультурной среде Российской высшей школы в период дистанционного обучения / Е. А. Беляева // Koinon. – 2022. – № 2. – С. 215-226.

21. Беляева, Е. А. Актуальная ситуация и перспективы взаимодействия вузов г. Екатеринбурга и стран ШОС (на примере КНР) / Е. А. Беляева, М. В. Валеева // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 6. – С. 188-191.

22. Береговая, О. А. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе / О. А. Береговая, С. С. Лопатина, Н. В. Отургашева // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 1. – С. 156-165.

23. Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – С. 9-106.

24. Блинов, В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дисс. доктора пед. наук / В. И. Блинов. – М.: 2001. – 395 с.

25. Богданова, Е. В. Контекст глобализации и многообразие научных подходов к модернизации управления образованием / Е. В. Богданова // Человек. Наука. Социум. – 2026. – № 1(25). – С. 36-60.

26. Борзова, Т. А. Инклюзивные технологии в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе: структурно-функциональная модель / Т. А. Борзова, О. В. Степкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 144-154.

27. Бортникова, Л. В. Роль студента-тьютора в адаптации иностранных студентов / Л. В. Бортникова, Р. С. Наговицын // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 7(221). – С. 49-51.

28. Бражник, Е. И. Воспитательная деятельность по организации межкультурной коммуникации российских и китайских студентов / Е. И. Бражник, Ч. Шу // Человек. Наука. Социум. – 2026. – № 1(25). – С. 88-109.

29. Бражник, Е. И. Тенденции развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России: коллективная монография / Е. И. Бражник, А. В. Жданов, А. В. Тряпицын, Ф. Юань. – СПб: Свое издательство, 2019. – 216 с.

30. Брылунова, М. А. Межкультурная коммуникация в студенческой среде / М. А. Брылунова // Международный научный журнал Символ науки. – 2020. – № 12-2. – С. 176-178.

31. Булавенко, О. А. Языковый барьер в контексте академической адаптации иностранных студентов / О. А. Булавенко, П. Д. Эмомзода // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 6. – С. 132-145.

32. Буравлева, Н. А. Психологическая готовность к деятельности студентов творческих специальностей в ситуации вынужденной изоляции / Н. А.

Буравлева, А. А. Беляев, С. А. Богомаз, Д. В. Галкин, В. И. Коренев // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9. – № 2. – С.110-128.

33. Бурмистрова, Т. Н. Практика социально-психологической и культурной адаптации иностранных студентов / Т. Н. Бурмистрова // Педагогика современности. – 2025. – № 1(31). – С. 21-26.

34. Вагаева, О. А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе / О. А. Вагаева, Ю. А. Веденеева // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – № 119-1. – С. 17-19.

35. Валеева, Д. Р. Особенности кураторской деятельности для успешной адаптации иностранных учащихся / Д. Р. Валеева, Л. Н. Спиридонова // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 22-36.

36. Ван, Ч. Методика обучения китайских студентов-филологов русской лингводидактической терминологии (Уровни В1-В2): дисс. канд. пед. наук / Ч. Ван. – М.: 2023. – 205 с.

37. Ван, Ш. Проблемы и стратегии межкультурного взаимодействия между Россией и Китаем / Ш. Ван, Н. Х. Савельева // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Т. 7. – № 1. – С. 159-165.

38. Васильев, А. Ф. Разработка интеллектуальной модели управления адаптацией иностранных студентов / А. Ф. Васильев, Л. Н. Марченко, Ю. В. Никитюк, Н. Г. Новак // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Сер.: Естественные науки. – 2024. – № 6 (147). – С. 75-80.

39. Вафин, В. В. Социально-педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в вузе: взгляд эксперта / В. В. Вафин // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 177-179.

40. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16

ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

41. Верминенко, Ю. В. Дискутирование как основа реализации универсальных учебных действий (на основании зарубежного взгляда на дебатирование в образовательной деятельности) / Ю. В. Верминенко, С. Э. Зверев // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 1. – С. 25-30.

42. Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дисс. доктора. пед. наук: / Е. В. Воевода. – М.: 2011. – 353 с.

43. Воевода, Е. В. Межкультурная коммуникация в межэтническом образовательном пространстве / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. – 2016. – № 3 (22). – С. 24-28.

44. Воевода, Е. В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника с позиций компетентностного подхода: монография / Е. В. Воевода. – М.: МГОУ, 2009. – 141 с.

45. Воеводина, Е. В. Социокультурные барьеры адаптации иностранных обучающихся в условиях российского высшего образования / Е. В. Воеводина, А. Г. Тюриков // Народонаселение. – 2021. – № 4. – С. 134-146.

46. Воздвиженская, А. В. Социокультурная адаптация иностранных обучающихся в образовательной экосистеме СЗГМУ им. И. И. Мечникова / А. В. Воздвиженская, Н. Г. Королева, А. В. Курисева, А. А. Сапалева, И. Е. Моисеева // Российский семейный врач. – 2025. – Т. 29. – № 1. – С. 45-56.

47. Волкова, Е. А. Кураторство иностранных обучающихся в российских вузах: проблемы и пути их решения / Е. А. Волкова, А. В. Ангел // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 4(45). – С. 26-30.

48. Волкова, О. А. Подготовка иностранных студентов к обучению в вузе: комплексное организационно-педагогическое сопровождение / О. А.

Волкова // Психология и педагогика: история и современность: Сборник научных статей. – Ульяновск: Издательство «Зебра», 2025. – С. 7-9.

49. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.

50. Гаврилов, П. С. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы адаптации (на примере китайских студентов) / П. С. Гаврилов // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – 2021. – № 3(86). – С. 47-56.

51. Гагарина, Е. Ю. Реализация мероприятий по адаптации иностранных обучающихся как часть многоступенчатого образовательного процесса / Е. Ю. Гагарина, Е. В. Холуянова // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2021. – № 1(20). – С. 149-150.

52. Ганина, Е. В. Современные мировые образовательные модели: зарубежный опыт управления образованием / Е. В. Ганина, В. Э. Матвеенко, Н. М. Малюгина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – № 2. – С. 12-17.

53. Герлах, О. Развитие эмоциональной устойчивости иностранных студентов в процессе психолого-педагогического сопровождения / О. Герлах // Национальное здоровье. – 2025. – № 1. – С. 63-66.

54. Гецкина, И. Б. Интеграция вуза и работодателей как эффективное решение проблемы готовности выпускников-лингвистов к трудоустройству / И. Б. Гецкина // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 237-242.

55. Гешко, О. А. Наставничество в системе «студент-студент» как инструмент формирования и развития метакомпетенций обучающихся / О. А. Гешко // Современные технологии обучения в условиях цифровой трансформации среднего профессионального и высшего образования: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Омск, 21

марта 2023 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2023. – С. 175-180.

56. Гоу, Т. Некоторые аспекты организации предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов / Т. Гоу // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 20-21.

57. Гоу, Т. Моделирование предвыездной адаптации студентов КНР к образовательной среде российских вузов / Т. Гоу // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – №2. – С. 17-24.

58. Гоу, Т. Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов: дисс. канд. пед. Наук / Т. Гоу. – М.: 2024. – 279 с.

59. Григорьева, Н. Г. Современная проблема адаптации иностранных студентов в российском вузе / Н. Г. Григорьева, С. М. Дрюцкая // Тверской медицинский журнал. – 2023. – № 2. – С. 36-38.

60. Гришина, Г. В. Педагогические условия сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе с учетом возможностей цифровой среды / Г. В. Гришина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 8. – С. 747-753.

61. Гришина, Г. В. Целенаправленное цифровое чтение как метод педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе / Г. В. Гришина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 3 (181). – С. 141-159.

62. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

63. Гуремина, Н. В. Тьюторское сопровождение как эффективный инструмент психолого-педагогической поддержки иностранных студентов в кризисных ситуациях / Н. В. Гуремина, С. А. Данченко // Личность в

экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2022. – № 12. – С. 39-45.

64. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

65. Дасуев, М. Л. Проблемы и перспективы обучения иностранных студентов русскому языку в вузах / М. Л. Дасуев, И. А. Борщигова // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 8(66). – С. 241-249.

66. Дегтеренко, Л. Н. Персональный компетентностный профиль как новый механизм взаимодействия выпускника вуза и работодателя в эпоху цифровизации / Л. Н. Дегтеренко // Гуманитарные науки. – 2022. – №2 (58). – С. 10-26.

67. Дзида, Н. Н. Универсальный дизайн в системе международного образования / Н. Н. Дзида // Grand Altai Research & Education. – 2025. – № S1(23). – С. 60-65.

68. Дишкант, Е. В. Актуальные проблемы социокультурной адаптации китайских студентов в СВФУ: пути решения / Е. В. Дишкант, А. И. Слепцова, С. А. Дорофеева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12-4(102). – С. 32-35.

69. Дмитриева, О. А. Особенности адаптации иностранных студентов в инновационной образовательной среде вуза / О. А. Дмитриева, Т. И. Кондаурова, Н. Е. Фетисова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 3(40). – С. 153-158.

70. Донецкая, С. С. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда / С. С. Донецкая // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 153-168.

71. Донцов, А. В. Современные тенденции организации профессионального развития студентов / А. В. Донцов // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2022. – № 2 (13). – С. 68-75.

72. Дорофеев, Ю. В. Функциональная парадигма в русистике: от функционирования единиц к регулятивной концепции языка / Ю. В. Дорофеев, Е. А. Журавлева // Русистика. – 2023. – Ч. 21. – № 1. – С. 49-63.

73. Дугина, Г. А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации / Г. А. Дугина, О. А. Малых // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2 (56). – С. 8-22.

74. Дышин, А. В. Социокультурная адаптация студентов из китайской Народной Республики в российских вузах (на примере ДВФУ) / А. В. Дышин, Д. Ю. Демина // Заметки ученого. – 2021. – № 5-1. – С. 348-352.

75. Евсина, Е. В. Педагогическое сопровождение развития готовности преподавателей вуза к работе в интернациональных группах студентов как педагогическое понятие / Е. В. Евсина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – Т. 16. – № 3. – С. 108-118.

76. Евсина, Е. В. Подготовка преподавателей университета к работе в поликультурной среде / Е. В. Евсина // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2022. – № 1 (65). – С. 153-156.

77. Ендовицкий, Д. А. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ / Д. А. Ендовицкий, В. В. Коротких, М. В. Воронова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 9-26.

78. Жуйцин, Я. Вопрос о межкультурной коммуникации китайских студентов в России / Я. Жуйцин // Альманах молодежной науки. Филология. Журналистика: Сборник статей. Том Выпуск IV. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – С. 137-143.

79. Зайцева, И. П. О некоторых особенностях реализации стилистического аспекта преподавания русского языка как иностранного / И. П. Зайцева // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой

среды: сб. ст. науч.-практ. семинара с междунар. участием, Москва, 20-21 января 2022 г. – М.: Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, 2022. – С. 112-116.

80. Захарова, Э. С. Взаимосвязь учебной мотивации и адаптации иностранных студентов к учебной деятельности вуза / Э. С. Захарова, Ю. П. Кузнецова, А. З. Минахметова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 10(75). – С. 121-126.

81. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

82. Злобина, Ю. И. Социоинтеграция китайских студентов на трансграничной территории: проблемы адаптации / Ю. И. Злобина // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2021. – Т. 2. – № 10. – С. 99-106.

83. Иванов, Н. Ю. Адаптация китайских студентов к российской образовательной среде (на материале авторефератов диссертаций) / Н. Ю. Иванов, М. П. Цынзак, С. С. Степанова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 3 (54). – С. 123-133.

84. Иванова, А. Я. Межкультурная коммуникация и ее влияние на молодежь: Россия и Китай / А. Я. Иванова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 116-4. – С. 54-59.

85. Иванова, Е. А. Теоретические основы адаптации иностранных студентов к российской системе образования / Е. А. Иванова, Х. Ху // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 108. – С. 87-90.

86. Иванова, Г. П. Иностранный студент в российском вузе: монография / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, О. К. Логвинова. – М.: РУСАЙНС, 2022. – 138 с.

87. Иконникова, А. Н. Адаптация иностранных студентов в социокультурной среде вуза / А. Н. Иконникова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 91-94.

88. Ильина, И. Е. Поддержка молодых исследователей: зарубежные практики и возможность их применения в России / И. Е. Ильина, Е. Н. Жарова, Н. Н. Королева // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – № 3(100). – С. 352-376.

89. Имомбердиева, Н. М. Психологические условия адаптации личности в инокультурной среде / Н. М. Имомбердиева, Д. Эрназарова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 4(52). – С. 8-15.

90. Исаев, И. Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 365 с.

91. Казакова, А. А. Управление программами академической мобильности между Россией и Китаем / А. А. Казакова // Актуальные исследования. – 2026. – № 3-3(289). – С. 17-27.

92. Каменева, Г. Н. Организация эффективного образовательного процесса в рамках поликультурного образования / Г. Н. Каменева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S2-1(45). – С. 115-117.

93. Каракозов, С. Д. Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова. – М.: МПГУ, 2017. – 392 с.

94. Каримова, В. Г. Связь эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагога как фактор готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде / В. Г. Каримова, С. А. Минюрова, Р. А. Валиев, Г. М. Петрова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 124-133.

95. Кашевская, А. М. Педагогическая технология стимулирования адаптации китайских студентов к образовательной среде российского технического вуза: дис. канд. пед. наук: 05.08.07 / А. М. Кашевская. – М., 2025. – 202 с.

96. Коган, Е. Я. Организация ресурсов для компетентностно-ориентированного образования / Е. Я. Коган // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 15-17 февраля 2018 года. – М.: Издательство Дело, 2019. – С. 33-40.

97. Козлова, М. А. Педагогическое сопровождение обучения иностранных студентов во внеучебное время / М. А. Козлова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2024. – № 2. – С. 30-36.

98. Константинова, Л. В. Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации / Л. В. Константинова, Е. С. Титова, А. М. Петров [и др.] // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27. – № 4(113). – С. 554-573.

99. Корнеева, Л. И. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей / Л. И. корнеева, Цз. Лю // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 144-149.

100. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2020. – 317 с.

101. Костикова, Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – № 2. – С. 17-22.

102. Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 74-89.

103. Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1988. – 155 с.

104. Краснова, Г. А. Интернационализация образования в России и мире / Г. А. Краснова // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 8(92). – С. 68-70.

105. Крыжевская, Н. Н. Возможности позитивной психологии в развитии эмоциональной устойчивости студентов / Н. Н. Крыжевская, Е. А. Кусакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 329-331.

106. Кудрявцева, Е. Л. К вопросу о значении медиа-компетенции в современном обществе и процессе ее формирования носителей русского языка как второго родного и студентов-иностранцев / Е. Л. Кудрявцева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2. – С. 323-327.

107. Кузнецова, О. В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема / О. В. Кузнецова, П. П. Дерюгин, Е. В. Кремнев // Научный результат. Сер. Социология и управление. – 2024. – Т.10. – №3. – С. 150-167.

108. Куратченко, М. А. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты / М. А. Куратченко, С. К. Севастьянова, Л. О. Зимина // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 2 (66). – С. 196-203.

109. Куц, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза : учеб.-метод. пособие / А. В. Куц, С. А. Иванчин. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2024. – 126 с.

110. Куц, А. В. Социализация студентов в инокультурной среде: определение, структура и содержание / А. В. Куц, М. А. Лыгина, К. И. Воробьева // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 5. – С. 131-135.

111. Ладилова, Н. А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н. А. Ладилова, И. А. Мишина. – М.: Академия Минпросвещения России, 2023. – 223 с.

112. Лапшова, А. В. Особенности профессионального консультирования студентов в вузе / А. В. Лапшова, Е. А. Уракова, И. Р. Воронина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 241-243.

113. Леденева, В. Ю. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах / В. Ю. Леденева, Р. С. Абдуллаев, Л. Д. Гусейнова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 10. – С. 118-134.

114. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2024. – 527 с.

115. Лецкая, А. С. Кросс-культурные барьеры во взаимодействии России и Китая / А. С. Лецкая // Современная Азия: политика, экономика, общество. – 2024. – № 1. – С. 25-40.

116. Ли, Ц. Методика преподавания безэквивалентной лексики и фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ли Цзяци, 2023. – 190 с.

117. Литвинова, С. А. Развитие цифровой этики в вузе как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов / С. А. Литвинова, Е. Ю. Золочевская // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 2. – С. 257-262.

118. Литвинова, Ю. М. Особенности адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе: сборник трудов конференции / Ю. М. Литвинова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос.

науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – 2023. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 199-201.

119. Лузянин, С. Г. Россия - Китай: формирование обновленного мира / С. Г. Лузянин, В. С. Мясников; Институт Дальнего Востока (Москва). – М.: Весь мир, 2018. – 323 с.

120. Лукин, А. В. Россия и Китай в меняющемся мире: статьи и переводы (2015-2024) / А. В. Лукин; Ин-т Китая и совр. Азии РАН. – М.: ИКСА РАН, 2024. – 959 с.

121. Лукин, А. В. Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А. В. Лукина. – М.: Весь Мир, 2013. – 704 с.

122. Лутова, Ю. А. Социальная адаптация иностранных студентов, обучающихся в региональных вузах (на примере Пензенской области) / Ю. А. Лутова, Е. В. Щанина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2024. – Т. 9. – № 1 (31). – С. 11-18.

123. Лю, Ч. Тенденции и развитие преподавания русского языка в современном Китае / Ч. Л., Д. Ли // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28. – № 4. – С. 549-560.

124. Лю, Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде / Ш. Лю // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5 (109). – С. 72-78.

125. Ма, С. Национальное самосознание китайской учащейся молодежи в условиях инокультурной среды / С. Ма, Н. М. Романенко, // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 210-213.

126. Магазиева, З. А. Современное образование в условиях глобализации / З. А. Магазиева, М. И. Хажбикарова, Х. Э. Мамалова // Региональная и отраслевая экономика. – 2023. – № 2. – С. 189-193.

127. Максимова, Н. А. Сравнительный анализ компонентов академической адаптации студентов-иностранцев с разным уровнем

адаптированности / Н. А. Максимова, В. В. Константинов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т.9. – № 10. – С. 1027-1032.

128. Мамина, В. П. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / В. П. Мамина, И. А. Романовская // Педагогические исследования. – 2022. – Вып. 2. – С. 38-57.

129. Мартынова, Т. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды ВУЗа / Т. Н. Мартынова, А. А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 145-152.

130. Матвиенко, С. В. Развитие образования в эпоху глобализации / С. В. Матвиенко, Е. В. Васильева // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1-1. – С. 59-69.

131. Мищенко, С. Н. Тайм-менеджмент: пути повышения эффективности работы и обучения / С. Н. Мищенко, А. Т. Кравченко, О. В. Карабанова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2022. – №1 (31). – С. 41-48.

132. Мосиенко, О. С. Механизмы адаптации российских студентов в университетах КНР / О. С. Мосиенко, К. Е. Боталова // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14. – № 5. – С. 202-221.

133. Мэнлинь, Ф. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации / Ф. Мэнлинь, Г. А. Маркова, Р. Р. Гасанова // Живая психология. – 2022. – Т. 9. – № 2 (34). – С. 121-126.

134. Мясников, В. С. Сборник документов «Советско-китайские отношения. 1981-1991 гг.» / под ред. В. С. Мясникова. – М.: Наука, 2004. – 592 с.

135. Назарова, Н. Н. Способы преодоления трудностей адаптационного периода на подготовительном курсе / Н. Н. Назарова, Л. Ю. Горбунова // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. – 2020. – № 4(56). – С. 63-70.

136. Неделяева, А. В. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах / А. В. Неделяева, М. Ю. Зайцева // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Москва, 25 ноября 2022 года. – М.: Алеф, 2022. – С. 9-14.

137. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

138. Новикова, И. А. «Шкала аккультурации к России» для китайских студентов: адаптация и психометрическая проверка / И. А. Новикова, А. Л. Новиков, Д. А. Шляхта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – №4. – С. 801-824.

139. Новоселов, М. Н. Когнитивные и социокультурные аспекты взаимодействия с зарубежными студентами в российском вузе / М. Н. Новоселов, В. К. Безукладников // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – № 19. – С. 35-44.

140. Овчинникова, М. В. Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения / М. В. Овчинникова // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2020. – №1 (19). – С. 18-21.

141. Огородова, Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России / Е. В. Огородова, А. В. Новиков // Форум молодых ученых. – 2024. – № 5(93). – С. 261-264.

142. Осипова, О. П. Организационно-педагогические условия внедрения модели дистанционного сопровождения иностранных обучающихся / О. П. Осипова, П. С. Кубатина // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 4. (Ч. 1). – С. 139-148.

143. Охорзина, Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина,

И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 206-212.

144. Петрунина, Ж. В. Перспективы интеграции научно-образовательного пространства приграничных территорий России и Китая / Ж. В. Петрунина, Г. А. Шушарина // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 2(74). – С. 43-51.

145. Пилишвили, Т. С. Особенности субъективного благополучия российских и китайских студентов: сравнительный анализ проблемы / Т. С. Пилишвили, А. Л. Данилова, А. И. Савушкина // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 126-159.

146. Плотников, К. А. Ситуации взаимодействия участников педагогического отряда в процессе социально-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов / К. А. Плотников // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 117-121.

147. Поморцева, Н. В. Теоретико-методологические подходы к организации социально-педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах / Н. В. Поморцева, М. Н. Куновски, Д. Г. Коровяковский // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 12-2. – С. 312-319.

148. Понуровская, Я. К. Барьеры и драйверы экспорта российского образования в Китай: анализ постковидных трендов / Я. К. Понуровская // Педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 57-65.

149. Попова, Н. В. Адаптация иностранных студентов в вузе в аспекте межкультурного взаимодействия / Н. В. Попова, О. В. Ладыгина, Е. В. Осипчукова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3. – С. 317-327.

150. Портяков, В. Я. Муравей грызет кость. Избранные очерки о Китае: монография / В. Я. Портяков. – М.: ИД «ФОРУМ», 2018. – 464 с.

151. Пруцких, Т. А. Развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования (на примере Байкальского государственного университета) /

Т. А. Пруцких, А. А. Пруцких // Российско-китайские исследования. – 2019. – № 1. – С. 42-48.

152. Радугин, А. А. Трансформация и деформация высшего образования в процессе его глобализации / А. А. Радугин, Л. С. Перевозчикова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2025. – № 1. – С. 66-70.

153. Распаева, Г. Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект / Г. Д. Распаева, А. М. Маркусь, Е. Н. Ярославова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – № 1. – С. 76-87.

154. Романова, В. В. Методы педагогического сопровождения иностранных студентов: социальное становление обучающихся и формирование толерантности / В. В. Романова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1(91). – С. 88-97.

155. Румянцева, О. В. Soft skills: смысловые поля в контексте высшего образования / О. В. Румянцева // Ценности и смыслы. – 2023. – № 4 (86). – С. 85-98.

156. Рыбакова, М. В. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы / М. В. Рыбакова, Н. А. Иванова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – №3. – С. 410-417.

157. Рюмшина, Л. И. Социокультурная адаптация студентов к образованию за рубежом: подход российских и зарубежных психологов / Л. И. Рюмшина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – № 8. – С. 111-118.

158. Рябинина, А. М. Технологии интернационализации высшего образования в современных условиях / А. М. Рябинина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2022. – № 94. – С. 225-246.

159. Се, Ч. Восприятие России современной китайской студенческой молодежью / Ч. Се, Ц. Чжан // Мир русскоговорящих стран. – 2020. – №2 (4). – С. 5-25.

160. Сероштан, М. В. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ / М. В. Сероштан, Н. П. Кетова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 27-40.

161. Сидоркина, К. С. Сущность термина «педагогическое обеспечение (сопровождение)» в контексте адаптации и обучения иностранных студентов в российских вузах / К. С. Сидоркина // Уральский научный вестник. – 2023. – Т. 5. – № 7. – С. 147-154.

162. Скляров, Е. С. Уровень и характер социокультурной адаптации иностранных студентов в российском регионе / Е. С. Скляров // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 152-164.

163. Смоляков, Д. А. Интернационализация высшего образования: теория, практика, перспективы: монография / Д. А. Смоляков. – Минск: Белорусская наука, 2020. – 224 с.

164. Соколова, Е. В. Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля): дисс. канд. пед. наук / Е.В. Соколова – М., 2022. – 190 с.

165. Соловцова, И. А. Нормативная модель процесса профессиональной социализации иностранных студентов в региональном вузе / И. А. Соловцова, В. Г. Малахова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 9. – С. 63-77.

166. Стаценко, А. Н. Проблемы адаптации иностранных студентов при обучении в России / А. Н. Стаценко, О. В. Самохина // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 12-6(58). – С. 464-465.

167. Сторожева, Ю. А. Стратегия организации работы по повышению поликультурной компетентности преподавателя в образовательной среде вуза / Ю, А. Сторожева, Е. Ю. Гагарина // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 112-117.

168. Сюань, Л. Малоизученные аспекты преподавания китайского языка как иностранного в учреждении высшего образования / Л. Сюань, М. Лун // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. – 2022. – № 2. – С. 101-115.

169. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 190 с.

170. Тарасова, К. В. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: концептуальная рамка и типология заданий / К. В. Тарасова, Е. А. Орел // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2022. – № 3. – С. 187-212.

171. Тен, Ю. П. Рекомендации по формированию межкультурной компетентности у студентов вузов / Ю. П. Тен, Приходько Л. В. // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2024. – Т. 14. – № 2. – С. 30-35.

172. Теремова, Р. М. Социокультурная и языковая адаптация китайских студентов в условиях российского лингвосоциума как фактор гармонизации межнационального общения / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Национальная система образования в поликультурном обществе. Сборник научных статей. – Санкт-Петербург: 2023. – С. 128-134.

173. Теремова, Р. М. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина [и др.]; под общ. ред. Р. М. Теремовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 255 с.

174. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебник / С. Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2008. – 352 с.

175. Терещенко, Т. М. Академическая адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического вуза / Т. М. Терещенко, Л. А. Федотова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3(146). – С. 68-73.

176. Торкунов, А. В. Современные международные отношения и мировая политика: Учебник для вузов / А. В. Торкунов, А. И. Панов; под общ. ред. А.В. Торкунова. – М: Аспект-Пресс, 2012. – 688 с.

177. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Academia, 2003. – 367 с.

178. Третьяченко, Д. С. Социально-коммуникативная адаптация иностранных студентов в университетах России / Д. С. Третьяченко, Е. С. Проказин, В. В. Собко, Н. Г. Сытников // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 96-104.

179. Трохирова, У. В. Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве вуза / У. В. Трохирова // Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – № 15 (3). – С. 508-520.

180. Федотова, Н. Л. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде / Н. Л. Федотова, Л. В. Миллер // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2018. – Т. 16. – № 2. – С. 191-206.

181. Филенко, И. А. Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик / И. А. Филенко, С. А. Богомаз, Э. В. Галажинский, Н. А. Буравлева, Т. Е. Левицкая // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С.38-63.

182. Филиппов, В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В. М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – № 3. – С. 203-211.

183. Фэн, М. Влияние цифровизации на академическую мобильность студентов и развитие высшего образования в России и Китае / М. Фэн, Л. В. Козилова // Современный ученый. – 2025. – № 1. – С. 266-273.

184. Халяпина, Л. П. Основные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурного мира / Л. П. Халяпина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 262-266.

185. Хомский, Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю. Городецкого; под ред. В. В. Раскина, с предисл. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

186. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 406 с.

187. Хэ, Я. Межкультурная коммуникация в Китае: анализ исторического развития и взаимодействия России и Китая в международном образовании / Я. Хэ // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2024. – Т. 30. – № 1. – С. 148-159.

188. Цзян, Ц. Условия успешной социализации китайских студентов в современных условиях обучения в российских вузах / Ц. Цзян // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 9. – С. 134-140.

189. Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования: дисс. канд. пед. наук. / М. Цянь. – М.: 2022. – 181 с.

190. Чеджемов, Г. А. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах / Г. А. Чеджемов, Т. Д. Абаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4-1(55). – С. 192-195.

191. Чжан, Г. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к учебному процессу в российском Вузе / Г. Чжан // Студенческий. – 2021. – № 34-1(162). – С. 58-61.

192. Чжан, Л. Моделирование процесса педагогического сопровождения китайских студентов в российском вузе / Л. Чжан // Сетевое издание. Педагогические исследования. – 2026. – № 3(27) – С. 5-21.

193. Чжан, Л. Решение социально-психологических проблем в ходе обучения китайских студентов в российских вузах за счет педагогического сопровождения / Л. Чжан, М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 176-177.

194. Чжан, Ю. Особенности взаимодействия преподавателя с российской и китайской студенческой аудиторией / Ю. Чжан // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2024. – Т. 24. – № 2. – С. 228-233.

195. Чжао, Ю. Особенности межкультурной коммуникации у китайских студентов в процессе обучения в российских вузах / Ю. Чжао // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6. – № 3. – С. 96-98.

196. Чжоу, Ц. Коммуникативные трудности китайских студентов в общении с русскими преподавателями / Чжоу Цин // Слова, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. – 2022. – С. 134-137.

197. Шадже, З. М. Психолого-педагогические основы обучения чтению иноязычных профессиональных текстов / З. М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1. – С. 133-144.

198. Шакирова, А. А. Интернационализация высшего образования в условиях пандемии: опыт Китая / А. А. Шакирова, Р. Р. Сагитова, Ю. О. Тигина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 393-395.

199. Шамионов, Р. М. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 27 (2). – С. 53-68.

200. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 319 с.

201. Ширкова, Н. Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов: проблемы и пути решения / Н. Н. Ширкова, А. А. Марченко, Г. П. Иванова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 5. – С. 12-15.

202. Шумова, Н. С. Механизм адаптации китайцев к обучению в российском спортивном вузе / Н. С. Шумова, Ю. В. Байкосвкий, Ч. Дуань // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – №. 8. – С. 253-259.

203. Щукин, А. Н. История преподавания русского языка как иностранного в отечественной и зарубежной науке: учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 320 с.

204. Шнейдер, Е. М. Ролевая игра как технология и прогрессивный метод обучения в вузе / Е. М. Шнейдер, Н. А. Сильченко, С. В. Овчинникова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 12 (1). – С. 176-179.

205. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие / В. А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 155 с.

206. Ян, Ж. Вопрос о межкультурной коммуникации китайских студентов в России / Ж. Ян // Студенческий вестник. – 2021. – № 28-1. – С. 6-10.

207. Hofstede, G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations (2nd ed.) / G. Hofstede. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. – 596 p.

208. Dornyei Z. The Social Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition / Z. Dornyei. – Mahwah: Lawrence Erlraum Associates, 2005. – 270 p.

209. Maslennikova, N. N. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students at the university / N. N. Maslennikova, E. V. Muravyeva, M. K. Bugrayev // Perspectives of Science and Education. – 2024. – № 4(70). – P. 101-117.

210. Ng, B. Current Status of Higher Education Research in Work Readiness and Job Employability / B. Ng // Higher Education and Job Employability. Knowledge Studies in Highter Education. – 2022. – Vol. 10. – P. 70-80.

211. Ng, B. Key Attributes of Work Readiness: Perspectives from Employers, University Students and Instructors / B. Ng, P. H. J. Teng, S. Yang // Higher Education and Job Employability. Knowledge Studies in Higher Education. – 2022. – Vol 10. – P. 60-69.

212. Seddon, T. Comparative education concepts, methods and practices in the emerging anthropocene educational space: from «measuring the other» to «supporting the other»? / T. Seddon // Comparative Education. – 2023. – Vol. 59. – № 3. – P. 436-457.

213. Su, W. The function of humanities education in Russian language at university / W. Su // International Journal of education and humanities. – 2023. – Vol. 11. – № 3. – P. 192-196.

214. Tahir, I. The relationship between sociocultural adaptation and L2 pragmatic development during online study abroad / I. Tahir, A. Hamzah // Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities. – 2023. – Vol. 10. – № 2. – P. 119-136.

215. Tikhonova, E. Education 4.0: The Concept, Skills, and Research / E. Tikhonova, L. Raitskaya // Journal of Language and Education. – 2023. – №1 (33). – P. 5-11.

216. Zelenin, H. Pedagogical support of foreign languages distance learning of university students / H. Zelenin // Colloquium-Journal. – 2021. – № 14-3(101). – P. 45-47.

217. Ван, Лэ. 试析新时代中俄关系的历史逻辑、内生动力与独立价值 / Ван Лэ, Лю Цзюнь // 俄罗斯研究. – 2024. – № 1. – С. 50-63.

218. Ван, Чао. **欧洲高等教育区学**历学位资格一体化改革的历程、问题及启示 [Текст] / Ван Чао // **中国高等教育**. – 2021. – № 2. –С. 62-64.

219. Ли, Цзинься. **高**级俄语“课程思政”**的**实施路径/ Ли Цзинься, Лю Хунся // **中国俄**语教学. – 2020. – № 2. – С. 87-92.

220. Нин, Ци. **全国高校俄**语专业培养方案知识图谱的创建与应用 / Нин Ци, Лю Мяо // **中国俄**语教学. – 2025. – № 1. – С. 83-95.

221. Сюй, Хун. 《**国**标》框架下俄语专业一流本科课程建设的思考 / Сюй Хун // **中国俄**语教学. – 2020. – № 3. – С. 17-23.

222. Цзи, Чуньпин. **由学生批判素养欠缺看俄**语**笔**译教学优化路径/ Цзи Чуньпин // **中国俄**语教学. – 2020. – № 1. – С. 59-65.

223. Ян, Чэн. **中国俄**苏研究的范式重构与智识革命——**基于学**术史回顾和比较研究的展望 / Ян Чэн // **俄**罗斯研究. – 2011. – № 1. – С. 3-68.

224. Аккультурация иностранных студентов в российских университетах: влияние на социальные процессы / Суфьян Аднан Хамид Аль-Шахдани, С. В. Колеошкина, Бурхан Махди Мухаммад [и др.] // Молодой ученый. – 2026. – № 13 (616). – С. 339-348. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/616/134715 (дата обращения: 04.01.2026)

225. Алдошина, М. А. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании / М. А. Алдошина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 4 (59). - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-i-professionalnaya-kultura-v-universitetskom-obrazovanii (дата обращения: 22.01.2026)

226. Башеров, О. И. Организационно-управленческие механизмы педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях поликультурной образовательной среды вуза / О. И. Башеров, И. К. Кардович, М. В. Резунова, П. И. Якушкина // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 2-1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-upravlencheskie-mehanizmy-

pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-polikulturnoy (дата обращения: 23.12.2025)

227. Белоглазов, А. А. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования / А. А. Белоглазов, Н. А. Антонова, М. Д. Исаева // Вестник МГПУ. - Сер. Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 2 (64). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dlt.mgpu.ru/2023/08/02/problema-socziokulturnoj-adaptaczii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-czifrovizaczii-obrazovaniya/. (дата обращения: 11.01.2026)

228. Каракозов, С. Д. Концепция информационно-методической поддержки использования информационных систем на основе искусственного интеллекта в подготовке студентов / С. Д. Каракозов, Е. А. Самохвалова // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 1-1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-informatsionno-metodicheskoy-podderzhki-ispolzovaniya-informatsionnyh-sistem-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta-v (дата обращения: 29.01.2026)

229. Курс на стратегическое партнерство: Китай и Россия дали старт перекрестным Годам образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://rg.ru/2026/06/02/uchitsia-po-novomu.html?ysclid=mqm0a0dc8884186019&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 20.06.2026)

230. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://government.ru/projects/selection/653/ (дата обращения: 20.06.2026)

231. Путин, В. В. В 2026-2027 годах в России и Китае пройдут перекрестные Годы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://ria.ru/20250830/rossija-2038442688.html?ysclid=ml4sl2uo7j143375111 (дата обращения: 20.06.2026)

232. Развитие экспорта образовательных услуг вузами Дальнего Востока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://minvr.gov.ru/press-center/news/v_minvostokrazvitiya_rossii_obsudili_razvitie_eksporta_obrazovaniya_dalnevostochnykh_universitetov_i/?view=desktop (дата обращения: 20.06.2026)

233. Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере образования // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/98380/?sphrase_id=9864066. (дата обращения: 24.12.2025)

234. Силантьева, М. В. Проблема «Культурных границ» в современном мире: ценностный аспект / М. В. Силантьева // Вестник МГИМО. – 2014. – № 2 (35). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kulturnyh-granits-v-sovremennom-mire-tsennostnyy-aspekt (дата обращения: 09.01.2026)

235. Уткина, А. В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах / А. В. Уткина, М. В. Гараева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – Вып. 3 (129). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://research-journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.62. (дата обращения: 08.01.2026)

236. Чжан, Ч. Гуманистическая трансформация преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах / Ч. Чжан // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. – № 12-1. – С. 258-266. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1132 (дата обращения: 12.01.2026)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Технологии педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

Технология	Содержание	Связь с критериями
Технологии академической поддержки		
Индивидуальное учебное планирование	Студент самостоятельно формирует учебный план из доступных дисциплин, ориентируясь на требования домашнего вуза	Академическая интеграция (автономия)
Тьюторское сопровождение	Назначение тьютора из числа преподавателей или старших студентов для помощи в выборе траектории, адаптации к академическим требованиям	Академическая интеграция; институциональная эффективность
Проектная деятельность в смешанных командах	Включение иностранных сту-дентов в проектные группы с российскими студентами. В НИУ ВШЭ это может реализовываться в рамках учебных курсов или через ISN	Академическая интеграция (вовлеченность); межкультурная компетентность
Технологии социально-психологического сопровождения		
Программа «Бадди» (наставничество)	Волонтер-студент помогает иностранцу в бытовой адаптации, ориентировании в городе и университете	Психосоциальное благополучие (снижение стресса); социальная связанность
Группы психологической поддержки	Регулярные встречи с психологом для обсуждения трудностей адаптации, тренинги стресс-менеджмента. Могут проводиться на базе психологической службы вуза	Психосоциальное благополучие (уровень стресса)
Социокультурные мероприятия ISN	Экскурсии, фестивали, спортивные события, языковые клубы, создающие пространство для неформального общения	Социальная связанность; межкультурная компетентность
Технологии межкультурного развития		
Рефлексивные мастерские	Студенты ведут дневники межкультурного опыта, обсуждают культурные инциденты в малых группах	Развитие межкультурной компетентности (глубина рефлексии)

	под руководством фасилитатора	
Кейс-метод на основе межкультурных ситуаций	Разбор реальных или смоделированных ситуаций, возникающих при взаимодействии российских и китайских студентов/специалистов	Межкультурная компетентность
Культурно-адаптационные тренинги	Краткосрочные курсы перед началом обучения, знакомящие с нормами, ценностями, коммуникативными стилями принимающей культуры	Межкультурная компетентность; снижение стресса
Технологии институционального управления		
Цифровая платформа для мобильности	Единый портал с информацией о программах, процедурах, документами. В НИУ ВШЭ такая платформа функционирует	Институциональная эффективность (ресурсная обеспеченность)
Система мониторинга и обратной связи	Регулярные опросы участников мобильности, анализ обращений в ISN и ЦМСМОП, формирование отчетов по ключевым показателям	Институциональная эффективность (система мониторинга)
Повышение квалификации ППС	Обучение преподавателей работе в межкультурной аудитории, приемам лингвистического фасилитирования	Институциональная эффективность (вовлеченность ППС)

Приложение 2

Диагностический инструментарий экспериментально-диагностического блока модели педагогического сопровождения китайских студентов в образовательном процессе российского вуза

Показатель	Методика	Описание	Периодичность
Методы диагностики академической интеграции (Критерий 1)			
Динамика академической автономии	Анализ портфолио (включает эссе, отчеты о проектах, записи вопросов на семинарах)	Оценка по рубрикам: - характер вопросов (репро-дуктивные / аналитические / проблемные); - степень самостоятельности в выборе тем; - использование дополнительных источников	2 раза в семестр (входной и итоговый срезы)
	Экспертная оценка преподавателей	Опрос по шкале от 1 до 5: «пассивный слушатель» - «инициатор обсуждения, самостоятельный исследователь»	1 раз в семестр
Индекс вовлеченности в академическое сообщество	Анкета участия в академических активностях	Фиксация количества: - посещения научных семи-наров; - участия в конференциях; - публикации; - членство в студенческих научных обществах	1 раз в семестр
	Анализ структуры академических связей (сетевое картографирование)	Студенты отмечают, с кем из российских преподавателей и студентов они взаимодействуют по учебным и научным вопросам	1 раз в год
Методы диагностики психосоциального благополучия и социальной связанности (Критерий 2)			
Уровень аккультурационного стресса	Шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) в адап-тации для китайских студентов	21 утверждение, оценивае-мое по 4-балльной шкале. Позволяет измерить уровень эмоционального дистресса. Используется в	1 раз в 2 месяца (всего 4 среза за учебный год)

		русскоязычной и китайской версиях	
	Шкала воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS)	12 утверждений, измеряющих поддержку от семьи, друзей, значимых других. Адаптирована для студентов	2 раза в год (в начале и конце учебного года)
	Мониторинг обращений	Анализ тематики и количества обращений в психологическую службу, к кураторам, в ISN	Ежемесячно
Коэффициент межкультурной социальной связанности	Сетевое картографирование	Студенты изображают свой круг общения, классифицируя контакты: соотечественники, российские студенты, другие иностранцы, преподаватели. Рассчитывается доля связей за пределами диаспоры	2 раза в год
	Журнал социальных контактов (выборочно)	Ведение в течение 2 недель записей о характере и продолжительности взаимодействий	По подгруппам (15 студентов из ЭГ и КГ)
Методы диагностики развития межкультурной компетентности и рефлексии (Критерий 3)			
Глубина культурной рефлексии	Анализ рефлексивных эссе (на темы: «Мой межкультурный опыт в России», «Культурные различия, которые я заметил», «Как я меняюсь»)	Оценка по рубрике: 1 уровень – описание инцидента; 2 уровень – анализ причин с позиций обеих культур; 3 уровень – синтез и выработка стратегии	3 раза в год (начало, середина, конец учебного года)
	Кейс-интервью (обсуждение смоделированной межкультурной конфликтной ситуации)	Проводится с подгруппой студентов (по 10 из ЭГ и КГ). Оценивается способность видеть культурную обусловленность поведения, предлагать конструктивные решения	2 раза в год
Индекс транскультурной идентичности	Модифицированная шкала аккультурации (на основе модели Берри)	Утверждения типа: «Я чувс-твую себя частью российского студенческого сообщества», «Я легко	2 раза в год

		следую нормам моей родной культуры в России», «Мне комфортно переключаться между культурными кодами»	
	Проективные методики (нарратив «Кто я здесь?»)	Анализ самоописаний, метафор, используемых студентом для характеристики своей идентичности	1 раз в год
Методы диагностики институциональной эффективности (Критерий 4)			
Структурная и ресурсная обеспеченность	Анализ документов (штатное расписание, бюджет, регламенты)	Соотношение числа специалистов по сопровождению к числу иностранных студентов; доля бюджета на сопровождение в бюджете интернационализации	1 раз в год
Межведомственная координация	Интервью с руководителями подразделений (международный отдел, учебный офис, психологическая служба, ISN)	Оценка регулярности и результативности рабочих групп, наличия совместных регламентов	1 раз в год
	Опрос преподавателей о готовности к работе в межкультурной среде	Анкета, включающая вопросы о прохождении повышения квалификации, использовании инклюзивных методик	1 раз в год
Система мониторинга и обратной связи	Анализ процедур сбора данных	Наличие цикла «данные – анализ – корректирующие действия» (фиксация в протоколах, отчетах)	1 раз в год
Стратегическая согласованность	Анализ трудоустройства и удержания	Доля выпускников – участников программ академической мобильности, продолживших обучение в магистратуре НИУ ВШЭ или трудоустроенных в российско-китайских компаниях	1 раз в год (по данным карьерного центра)

Приложение 3

Шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21)

Пожалуйста, прочитайте каждое утверждение и отметьте, насколько оно подходило вам на протяжении последней недели. Обведите цифру, которая лучше всего описывает ваше состояние

№	Утверждение	0	1	2	3
1	Мне было трудно успокоиться	0	1	2	3
2	Я чувствовал(а) сухость во рту	0	1	2	3
3	У меня совсем не было положительных чувств	0	1	2	3
4	У меня были затруднения с дыханием (например, слишком быстрое дыхание)	0	1	2	3
5	Мне было трудно проявлять инициативу	0	1	2	3
6	Я склонен(на) перереагировать на ситуации	0	1	2	3
7	Я испытывал(а) дрожь (например, рук)	0	1	2	3
8	Я чувствовал(а), что часто нервничаю	0	1	2	3
9	Я беспокоился(ась) о ситуациях, в которых мог(ла) бы запаниковать	0	1	2	3
10	Я чувствовал(а), что мне не на что радоваться	0	1	2	3
11	Я замечал(а), что становлюсь очень нетерпеливым(ой)	0	1	2	3
12	Мне было трудно расслабиться	0	1	2	3
13	Я чувствовал(а) подавленность и грусть	0	1	2	3
14	Я не мог(ла) терпеть ничего, что мешало мне продолжать начатое	0	1	2	3
15	Я чувствовал(а), что близок(а) к панике	0	1	2	3
16	Я ничем не мог(ла) увлечься	0	1	2	3
17	Я чувствовал(а), что как личность чего-то не стою	0	1	2	3
18	Я чувствовал(а), что легко могу расстроиться	0	1	2	3
19	Я ощущал(а) учащенное сердцебиение без физической нагрузки	0	1	2	3
20	Я пугался(лась) без видимой причины	0	1	2	3
21	Я чувствовал(а), что жизнь бессмысленна	0	1	2	3

Приложение 4

Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS)

Пожалуйста, оцените, насколько Вы согласны с каждым утверждением, используя шкалу от 1 до 7

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1	Моя семья действительно старается помочь мне	1	2	3	4	5	6	7
2	Я получаю эмоциональную поддержку от моих друзей	1	2	3	4	5	6	7
3	В моей жизни есть особый человек, который заботится обо мне	1	2	3	4	5	6	7
4	Моя семья готова помочь мне принять важные решения	1	2	3	4	5	6	7
5	Мои друзья действительно стараются помочь мне	1	2	3	4	5	6	7
6	Я могу положиться на своих друзей, когда у меня возникают проблемы	1	2	3	4	5	6	7
7	Я получаю эмоциональную поддержку от моей семьи	1	2	3	4	5	6	7
8	В моей жизни есть особый человек, который радуется моим успехам	1	2	3	4	5	6	7
9	Мои друзья готовы поделиться со мной своими проблемами	1	2	3	4	5	6	7
10	В моей жизни есть особый человек, который помогает мне чувствовать себя уверенно	1	2	3	4	5	6	7
11	Я могу обсудить свои проблемы с семьей	1	2	3	4	5	6	7
12	Я могу рассчитывать на помощь друзей в трудную минуту	1	2	3	4	5	6	7

Приложение 5

Шкала аккультурации (модифицированная на основе модели Дж. Берри)

Пожалуйста, оцените, насколько Вы согласны с каждым утверждением, используя шкалу от 1 до 6

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6
1	Я чувствую себя частью российского студенческого сообщества	1	2	3	4	5	6
2	Я горжусь своей китайской культурой и традициями	1	2	3	4	5	6
3	Мне комфортно общаться с российскими студентами	1	2	3	4	5	6
4	Я стараюсь следовать нормам и традициям моей родной культуры даже в России	1	2	3	4	5	6
5	Я легко переключаюсь между китайским и русским стилем общения	1	2	3	4	5	6
6	Я считаю, что культурные различия помогают мне развиваться	1	2	3	4	5	6
7	Я часто чувствую себя неловко из-за непонимания российских обычаев	1	2	3	4	5	6
8	В сложных ситуациях я опираюсь на поддержку своих соотечественников	1	2	3	4	5	6
9	Я хотел(а) бы, чтобы мои близкие на родине знали о моей жизни в России	1	2	3	4	5	6
10	Я нахожу положительные стороны и в российской, и в китайской культуре	1	2	3	4	5	6
11	Мне трудно выбрать, какие нормы поведения использовать в общении с людьми из другой культуры	1	2	3	4	5	6
12	Я чувствую себя «человеком мира», сочетающим в себе черты обеих культур	1	2	3	4	5	6

Приложение 6

Анкета академической вовлеченности

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы, выбрав подходящий вариант или вписав свой ответ

1. Участие в научных мероприятиях

За последние 12 месяцев участвовали ли Вы в следующих мероприятиях (отметьте все подходящие варианты):
□ Научная конференция (в качестве слушателя)
□ Научная конференция (с докладом)
□ Научный семинар / круглый стол
□ Студенческая научная школа
□ Хакатон / конкурс проектов
□ Не участвовал(а)

2. Научные публикации

Имеете ли Вы научные публикации (тезисы, статьи) в соавторстве или самостоятельно?
□ Да, в российских изданиях
□ Да, в международных изданиях
□ Нет
Если да, укажите количество: _____

3. Проектная деятельность

Участвовали ли Вы в проектной работе (в рамках учебного процесса или внешних проектов) в смешанных группах с российскими студентами?
□ Да, постоянно
□ Да, иногда
□ Нет

4. Индивидуальный учебный план (ИУП)

Пользовались ли Вы возможностью самостоятельно формировать индивидуальный учебный план (выбирать дисциплины за пределами своей образовательной программы)?
□ Да, выбирал(а) дисциплины на других факультетах
□ Да, но только в пределах своего факультета
□ Нет
Если да, укажите, сколько дисциплин по выбору вы изучили за последний год: _____

5. Взаимодействие с преподавателями

Как часто Вы обращаетесь к преподавателям за консультацией вне занятий (по вопросам учебы, научной работы, карьеры)?
□ Регулярно (несколько раз в месяц)
□ Иногда (раз в 1–2 месяца)

□ Редко (1–2 раза за семестр)
□ Никогда

6. Участие в академических инициативах

Инициировали ли Вы сами какие-либо академические проекты, дискуссии, предложения по улучшению учебного процесса?
□ Да, неоднократно
□ Да, однажды
□ Нет

7. Использование академических ресурсов

Какими ресурсами Вы пользуетесь для самостоятельной работы (отметьте все):
□ Научная библиотека (печатные издания)
□ Электронные ресурсы библиотеки (базы данных, e-journals)
□ Онлайн-курсы (Coursera, Stepik и др.)
□ Консультации с тьютором / куратором
□ Другое: _____

8. Взаимодействие с российскими студентами в учебной среде

Как часто Вы взаимодействуете с российскими студентами в учебных целях (совместное выполнение заданий, подготовка к семинарам, обсуждение учебных вопросов)?
□ Ежедневно
□ Несколько раз в неделю
□ Несколько раз в месяц
□ Редко
□ Никогда

9. Самооценка академической активности

Оцените свою академическую активность по сравнению с однокурсниками (по 5-балльной шкале):
1 – намного ниже среднего
2 – ниже среднего
3 – средняя
4 – выше среднего
5 – намного выше среднего

10. Препятствия к академической вовлеченности (отметьте все)

Что, по Вашему мнению, мешает Вам быть более активным(ой) в академической жизни:
□ Недостаточное владение русским языком
□ Нехватка времени
□ Неуверенность в своих силах
□ Недостаток информации о возможностях
□ Непонимание академических традиций и требований
□ Отсутствие интереса
□ Другое: _____

Приложение 7

Процедура проведения сетевого картографирования

Каждому студенту выдавался **лист сетевого картографирования** – бланк с инструкцией и пустым пространством для рисования. Процедура включала следующие шаги:

1. **Инструкция:** «Пожалуйста, изобразите на листе свой круг общения в Москве / в университете. Укажите людей, с которыми вы общаетесь не реже одного раза в неделю. Разместите их на схеме, где в центре - вы сами, а близость к центру означает значимость и частоту контакта. Для каждого человека укажите:

- роль (друг, одногруппник, сосед по общежитию, преподаватель, наставник из ISN и т.д.);

- национальность / происхождение (китаец, россиянин, другой иностранец);

- примерную частоту взаимодействия (ежедневно, несколько раз в неделю, раз в неделю)».

2. **Заполнение** происходило в аудитории под наблюдением исследователя (30-40 минут) либо в формате индивидуального интервью с последующей визуализацией.

3. **Сбор данных:** после завершения рисунка исследователь уточнял у студента связи между указанными людьми (если они взаимодействуют друг с другом) и фиксировал их в виде матрицы смежности.

Для каждого студента рассчитывались следующие количественные показатели:

Показатель	Определение	Формула / способ
Общий размер сети	Количество человек в эго-сети	Сумма всех указанных контактов
Доля соотечественников	Процент контактов из Китая	(количество китайцев) / (общий размер сети)
Доля российских студентов	Процент контактов - российских студентов	(количество российских студентов) / (общий размер сети)
Доля преподавателей	Процент контактов - преподавателей	(количество преподавателей) / (общий размер сети)
Коэффициент межкультурной социальной связанности	Доля российских студентов и преподавателей в общем круге общения	(российские студенты + преподаватели) / общий размер сети

Для повышения достоверности учитывались также **веса контактов** (ежедневное общение учитывалось с коэффициентом 1,0; еженедельное – 0,5), но в итоговом отчете использовался простой коэффициент без взвешивания, чтобы обеспечить сопоставимость данных.

Приложение 8

Процедуры сбора, обработки и анализа рефлексивных эссе

1. Цель и задачи метода.

Цель: выявить уровень осмысления китайскими студентами своего межкультурного опыта в российской образовательной среде.

Задачи:

- определить, насколько глубоко студенты анализируют культурные различия и инциденты;
- выявить преобладающие темы, связанные с адаптацией и межкультурным взаимодействием;
- получить качественные данные, дополняющие количественные результаты анкетирования;
- сформировать базу для последующего сравнения динамики рефлексивных способностей.

2. Процедура сбора.

Контингент: 100 китайских студентов 3-го курса бакалавриата НИУ ВШЭ, участвовавших в эксперименте.

Тема эссе: «Мой межкультурный опыт в России» (предложена на русском и китайском языках).

Формат:

Письменная работа объемом 0,5-3 страницы.

Студенты писали эссе на русском или китайском языке по своему выбору (для устранения языкового барьера при выражении рефлексии).

Время выполнения: 1 неделя (эссе сдавались в электронном виде через учебную платформу).

Инструкция: «Опишите ситуации, в которых Вы столкнулись с культурными различиями в России (в университете, в общении, в быту). Как Вы их восприняли? Что Вы поняли о себе и о российской культуре? Какие выводы сделали для себя?».

Сроки: ноябрь-декабрь 2023 г. (параллельно с анкетированием).

3. Метод анализа.

Анализ проводился с использованием **качественного контент-анализа** с элементами квантификации. Процедура включала следующие этапы.

3.1. Подготовка текстов

Эссе, написанные на китайском языке, были переведены на русский (перевод выполнен двумя независимыми переводчиками-носителями с последующим согласованием).

Все тексты были закодированы анонимными идентификаторами (без указания ФИО).

3.2. Разработка категорий анализа

На основе теоретической модели (параграф 1.3) была разработана **двухуровневая система категорий**:

Уровень 1 – глубина культурной рефлексии (рубрика для оценки основного показателя)

Уровень	Название	Критерии
1	Описание	Студент описывает культурный инцидент, но не анализирует причины, не выходит на обобщения.
2	Анализ	Студент анализирует причины с позиций обеих культур, выделяет культурную обусловленность поведения.
3	Синтез	Студент формулирует личную стратегию поведения, использует различия как ресурс, интегрирует опыт в самоидентичность.

Уровень 2 – тематические категории (для выявления содержательных аспектов)

Категории формировались индуктивно на основе предварительного прочтения 20 эссе, затем уточнялись и использовались для кодирования всех текстов. Итоговый список:

- языковой барьер
- отношения с преподавателями
- дружба / общение с российскими студентами
- различия в образовательных системах
- ностальгия / связь с семьей
- бытовые трудности
- культурные стереотипы
- положительные открытия о российской культуре
- самоизменение / личностный рост
- другое

3.3. Процедура кодирования

Кодирование выполняли **два независимых эксперта** (аспирант, ведущий исследование, и приглашенный эксперт – преподаватель с опытом контент-анализа).

Каждому эссе присваивался **уровень рефлексии** (1-3) на основе анализа всего текста.

В рамках тематического анализа фиксировалось **присутствие / отсутствие** каждой темы (множественный выбор).

Расхождения между экспертами обсуждались и согласовывались; итоговый коэффициент согласованности (каппа Коэна) составил **0,84**, что свидетельствует о высокой надежности.

3.4. Статистическая обработка

Подсчет долей студентов по уровням рефлексии и по тематическим категориям.

Для оценки достоверности различий между подгруппами использовался критерий χ^2 (в дальнейшем при сравнении экспериментальной и контрольной групп).

Приложение 9

Анкета «Трудности работы с китайскими студентами и потребности в повышении квалификации»

Уважаемый коллега!

Приглашаем Вас принять участие в анонимном опросе, направленном на изучение опыта работы преподавателей НИУ ВШЭ с китайскими студентами. Ваши ответы помогут улучшить систему педагогического сопровождения и разработать программы повышения квалификации.

1. Как долго Вы работаете с китайскими студентами?

- Менее 1 года
- 1–3 года
- 4–6 лет
- Более 6 лет

2. Какие дисциплины Вы преподаете китайским студентам? (открытый ответ)

3. Как часто Вы сталкиваетесь со следующими трудностями при работе с китайскими студентами? (оцените каждую строку по шкале: 1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – постоянно)

Трудность	1	2	3	4	5
Языковой барьер (недостаточное владение русским языком)					
Сложность усвоения терминологического аппарата					
Непонимание студентами заданий и алгоритмов их выполнения					
Недостаточная самостоятельная подготовка студентов					
Сложность проведения устных форм контроля (опросы, дискуссии)					
Сложность проведения письменных форм контроля (контрольные, тесты)					
Культурные различия (разница в ожиданиях от образовательного процесса)					
Низкий темп занятий (необходимость замедления объяснения)					
Недостаточная обратная связь от студентов					
Нежелание студентов задавать вопросы на занятиях					
Использование студентами мобильных переводчиков на занятиях					

4. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, наиболее значимы для успешного обучения китайских студентов? (выберите не более 3 вариантов)

- Языковой барьер
- Различия в системах образования (Китай vs Россия)
- Недостаточная академическая подготовка по базовым дисциплинам
- Психологические барьеры (стеснительность, страх ошибки)
- Социокультурная изоляция (общение только внутри диаспоры)
- Другое: _____

5. Оцените свою готовность к работе в межкультурной аудитории по 5-балльной шкале (1 – совершенно не готов(а), 5 – полностью готов(а)): □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

6. Проходили ли Вы когда-либо повышение квалификации по программам, связанным с работой с иностранными студентами / межкультурной коммуникацией?

- Да
- Нет

7. Если проходили, укажите тему и продолжительность: (открытый ответ)

8. Оцените свою потребность в следующих видах поддержки по шкале от 1 до 5 (1 – не нуждаюсь, 5 – очень нуждаюсь):

Вид поддержки	1	2	3	4	5
Повышение квалификации по работе с китайскими студентами					
Методические материалы, адаптированные для китайской аудитории					
Консультации специалистов по межкультурной коммуникации					
Помощь кураторов / тьюторов в сопровождении студентов					
Обмен опытом с коллегами, работающими с китайскими студентами					
Перевод учебных материалов на китайский язык					

9. Какие формы повышения квалификации Вы считаете наиболее эффективными? (выберите не более 2)

- Краткосрочные курсы (до 72 часов)
- Долгосрочные программы профессиональной переподготовки
- Мастер-классы от приглашенных экспертов
- Вебинары и онлайн-курсы
- Стажировки в китайских университетах
- Методические семинары внутри кафедры
- Другое: _____

10. Как часто Вы используете в работе с китайскими студентами следующие методы?
(оцените каждую строку: 1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда)

Метод	1	2	3	4	5
Визуализация материала (схемы, графики, иллюстрации)					
Упрощение лексики и грамматических конструкций					
Разбор заданий пошагово (алгоритмизация)					
Использование примеров из китайской практики					
Групповая работа в смешанных командах (китайцы + россияне)					
Индивидуальные консультации вне занятий					

11. Ваши пожелания и рекомендации по улучшению работы с китайскими студентами:
(открытый ответ)

Приложение 10

Сводная таблица стартовых уровней по критериям эффективности педагогического сопровождения (констатирующий этап)

Критерий	Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ), N=50	Контрольная группа (КГ), N=50	Общий показатель (N=100)
1. Академическая интеграция	Академическая автономия (5-балльная)	2,38 ± 0,92	2,42 ± 0,88	2,40 ± 0,90
	Индекс вовлеченности в академическое сообщество (0-1)	0,22 ± 0,14	0,24 ± 0,15	0,23 ± 0,14
	Интегральный показатель (0-5)	**2,42 ± 0,78**	**2,48 ± 0,82**	**2,45 ± 0,80**
2. Психосоциальное благополучие	Стресс (DASS-21)	18,4 ± 6,2	18,0 ± 6,6	18,2 ± 6,4
	Воспринимаемая социальная поддержка (MSPSS)	39,2 ± 10,4	40,0 ± 10,1	39,6 ± 10,2
	Коэффициент межкультурной социальной связанности	0,20 ± 0,15	0,22 ± 0,13	0,21 ± 0,14
	Интегральный показатель (0-1)	**0,37 ± 0,11**	**0,39 ± 0,10**	**0,38 ± 0,10**
3. Межкультурная компетентность	Глубина культурной рефлексии (уровни 1/2/3)	70/12/4%	72/12/4%	71/12/4%
	Индекс транскультурной идентичности (6-балльная)	2,88 ± 1,12	2,92 ± 1,08	2,90 ± 1,10
	Интегральный показатель (0-1)	**0,35 ± 0,12**	**0,37 ± 0,11**	**0,36 ± 0,12**
4. Институциональная эффективность	Кадровая обеспеченность (специалистов на 100 студентов)	0,8	0,8	0,8
	Доля бюджета на сопровождение в бюджете интернационализации (%)	2,9	2,9	2,9
	Наличие регламента межведомственного взаимодействия (0/1)	0	0	0

	Наличие системы мониторинга адаптации (0/1)	0	0	0
	Интегральный показатель (0-1)	**0,24**	**0,24**	**0,24**

Приложение 11

Программа тренингов, направленных на развитие эмоциональной регуляции и адаптивных копинг-стратегий

Модуль	Название	Содержание и упражнения
1	Диагностика стресса и самонаблюдение	*Теоретическая часть:* понятие стресса, физиологические и психологические признаки. *Упражнения:* «Карта стресса» – фиксация ситуаций, вызвавших напряжение; «Шкала субъективного стресса» – ежедневная самооценка. *Домашнее задание:* ведение дневника стресса (ситуация → мысль → эмоция → тело → действие)
2	Когнитивные техники: работа с иррациональными убеждениями	*Теоретическая часть:* связь мыслей, эмоций и поведения; иррациональные убеждения (по А. Эллису). *Упражнения:* «Смена фильтра» – анализ автоматической мысли, поиск альтернативных объяснений; «Переформулирование» – преобразование негативной установки в ресурсную («Я должен быть идеальным» → «Я могу ошибаться и учиться на ошибках»). Групповое обсуждение типичных иррациональных убеждений у иностранных студентов
3	Телесно-ориентированные методы	*Практическая часть:* диафрагмальное дыхание, техника «4-7-8» (вдох на 4 счета, задержка на 7, выдох на 8); прогрессивная мышечная релаксация по Якобсону; техники заземления «5-4-3-2-1». *Домашнее задание:* ежедневное выполнение одной из техник с фиксацией ощущений
4	Социальная поддержка и коммуникация	*Теоретическая часть:* виды социальной поддержки (инструментальная, эмоциональная, информационная). *Упражнения:* «Круг поддержки» – составление карты людей, к которым можно обратиться в трудной ситуации; ролевая игра «Как попросить о помощи» – отработка формулировок запроса; «Активное слушание» – парное упражнение.
5	Планирование и тайм-менеджмент	*Техники:* матрица Эйзенхауэра, метод «помидора» (25 минут работы, 5 отдыха), правило 2 минут. *Упражнение:* составление недельного плана с учетом баланса учебы, отдыха и социальных активностей. Групповое обсуждение способов борьбы с прокрастинацией