Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

На правах рукописи



Максимова Наталья Александровна

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ХАРАКТЕРИСТИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Константинов Всеволод Валентинович,
доктор психологических наук, профессор

Калининград – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 3-23

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ХАРАКТЕРИСТИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ... 24-75

1.1. Образовательная среда: подходы к определению, объяснительные модели, компоненты ……... 24-48

1.2. Академическая адаптация как фактор интеграции иностранного студента в образовательную среду вуза …..... 48-58

1.3. Анализ эмпирических исследований взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов…… 58-72

Выводы по первой главе ……..…….. 73-75

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ХАРАКТЕРИСТИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ…… 76-171

2.1. Методология и методы исследования 76-99

2.2. Динамика восприятия образовательной среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности ……. 99-116

2.3. Характеристики академической адаптации студентов …… 116-136

2.4. Взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов ……..… 136-144

2.5. Предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов ……. 144-147

2.6. Рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза ……..….. 147-155

Выводы по второй главе …….……... 156-171

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….…….. 172-179

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….……..…... 180-229

ПРИЛОЖЕНИЯ……..…… 230-231

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В последние годы наметилась тенденция развития международного сотрудничества в области образования. Данная тенденция развивается в силу активной трансформации образовательных продуктов и программ подготовки. Учебные заведения стремятся поддерживать и улучшать стандарты обучения, внедряют новые технологии, стараются соответствовать международным стандартам аккредитации. Готовность обучать иностранных студентов связана с развитием технологий и внедрением новых средств цифровизации. Расширение доступа к учебным программам на онлайн-платформах, сочетание как традиционных, так и дистанционных форм обучения позволяют интегрировать иностранных студентов в новые образовательные среды. Гибридные формы обучения повышают привлекательность программ и отвечают потребностям большого круга студентов. Также актуальность исследования связана с увеличением числа международных программ обмена студентами, исследовательских проектов. Эти тенденции создают новые возможности студенческой мобильности и предъявляют требования к качеству образовательных услуг, а также к поддержке иностранных студентов в процессе их академической адаптации.

В Россию для получения высшего образования прибывают граждане как из ближнего, так и дальнего зарубежья. Успешно развивается совместная деятельность России с Китайской Народной Республикой в области образования, межвузовского сотрудничества. Растет число китайских студентов, обучающихся в российских университетах, составляет 48 тысяч студентов по всем уровням образования за 2024 год. В связи с этим важным представляется вопрос, касающийся различных аспектов адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде. Проблема адаптации иностранных граждан к новым условиям жизни и обучения привлекает внимание множества ученых.

Возрастание исследовательского интереса к ней также обусловлено тем, что до сих пор не в полной мере изучены особенности адаптационного процесса, а также условия, способствующие улучшению жизни и учебной деятельности иностранных граждан в новой образовательной и социокультурной среде.

Значимость исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов обусловлена необходимостью соответствия требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ №273) и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Они подчеркивают важность создания комфортной развивающей образовательной среды, а также реализации потребностей обучающегося в формировании образовательного пространства, способствующего максимальному развитию его адаптационного потенциала.

Степень разработанности проблемы. Понятие «образовательная среда» не является новым для научной методологии и выступает объектом исследования во многих науках (философия, психология, педагогика, социология, культурология), на современном этапе развития общества оно продолжает оставаться актуальным, приобретая новые коннотации и содержательные элементы. В первую очередь, это связано с глобализацией образования, в результате которой повышается как качество образования, так и его эффективность, что способствует развитию более разнообразной и технологичной образовательной среды. Категория «образовательная среда» охватывает множество аспектов взаимодействия обучающихся с социальной окружающей средой и включает в себя различные компоненты, которые обуславливают образовательные процессы и их результаты.

Образовательная среда институционализирована в ряде моделей, каждая из которых предлагает уникальный подход к пониманию ее структуры. Эти модели, такие, как эколого-личностная (В.А. Ясвин, И.М. Улановская),

коммуникативно-ориентированная (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова), антрополого-психологическая (В.И. Слободчиков), психодидактическая (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов), экопсихологическая (В.И. Панов), динамическая (М.В. Григорьева), безопасная (И.А. Баева), инклюзивная (С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, Е.Ю. Васильева), иллюстрируют, как разнообразные аспекты взаимодействия между личностью и окружающей средой влияют на развитие обучающегося. Особенно важным становится понимание того, как социальные, психологические и педагогические факторы формируют условия для индивидуального роста и развития, создания положительного образовательного климата и успешной актуализации учебного потенциала студентов.

Образовательная среда в вузах не может быть идентична школьной, так как целевая аудитория, содержание и методы обучения заметно отличаются. Высшее образование акцентирует внимание на развитие самостоятельности и профессиональных навыков, следовательно, требует новых подходов к формированию образовательных пространств, интеграции различных технологий и активной коммуникации между студентами и преподавателями. Направление современных исследований в этой области должно акцентироваться на постоянном обновлении подходов и практик, что позволит лучше адаптировать образовательные системы к требованиям современности и индивидуальным потребностям студентов.

Научная разработанность понятия «академической адаптации студентов» фрагментарна. Существующие подходы крайне несистемно определяют критерии успешной академической адаптации студентов. При этом изучаются отдельные стороны процесса академической адаптации: дидактическая (П.А. Амбаров, А.Д. Бухалко, Г.Е. Зборовский, В.С. Никольский, М.В. Овчинникова, Н.В. Шаброва), языковая (О.А. Булавенко, Л.А. Варич, С.Н. Витязь, И.И. Воронцова, Л.В. Гадес, Е.О. Кривкина, П.Д. Эмомзода),

социально-психологическая (В.В. Болучевская, Ю. Ван, С.А. Иванчин, В.В. Константинов, Э.А. Сокальский, Т.В. Черникова, О.И. Шутова и другие), культурная (Л.Ф. Анн-Вилсон, Е. Апасова, М. Апасова, С. Вэй, Т. Гоу, И. Кулагина), физическая (С. Ван, Е.И. Петанова) и территориально-бытовая (Л.Ю. Айснер, О.Д. Наумов). Отсутствуют исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. При осознании значения образовательной среды вуза для формирования академической адаптации студентов становится очевидным, что существующие теоретические подходы к определению академической адаптации недостаточны.

Образовательная среда вуза играет главную роль в поддержке и содействии академической адаптации студентов. Она предоставляет ресурсы, необходимые для личностно-профессионального развития, в том числе педагогическую поддержку и оптимизацию процесса обучения. Академическая адаптация зависит от множества факторов, включая психологические (саморегуляция, эмоциональная устойчивость), социокультурные, языковые и учебные аспекты. Успешная академическая адаптация требует комплексного подхода, учитывающего как характеристики студентов, так и особенности образовательной среды, что открывает новые направления для дальнейших исследований и практической деятельности в области высшего образования.

Актуальность исследования обусловлена следующими противоречиями:

– между теоретическими и эмпирическими исследованиями о взаимосвязи образовательной среды и характеристик академической адаптации иностранных студентов в процессе вузовской адаптации;

– между практической значимостью сопровождения процесса академической адаптации иностранных студентов в условиях получения высшего образования за границей и недостаточностью представлений о специфике взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик

академической адаптации иностранных студентов.

Выявленные противоречия послужили основой для формулирования проблемы диссертационного исследования, которая заключается в необходимости изучения взаимосвязи типов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. Данное исследование направлено на устранение недостатка существующих научных данных о динамике восприятия образовательной среды студентами на различных этапах их учебно-профессиональной деятельности. Оно опирается на изучение характеристик академической адаптации иностранных студентов, взаимосвязи элементов образовательной среды вуза и параметров их академической адаптации, а также на предикторы типов образовательных сред вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов.

Цель исследования: изучить особенности взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов.

Объект исследования: образовательная среда вуза.

Предмет исследования: тип образовательной среды вуза во взаимосвязи с характеристиками академической адаптации иностранных студентов.

Общая гипотеза исследования: существуют взаимосвязи между типами образовательной среды вуза и характеристиками академической адаптации иностранных студентов, при этом тип образовательной среды оказывает значительное влияние на психодидактические и социально-психологические характеристики вузовского адаптационного потенциала иностранных студентов.

Частные гипотезы:

– восприятие образовательной среды вуза иностранными студентами значительно отличается по динамике от восприятия среды российскими студентами, что обусловлено различиями в их отношении к компонентам образовательной среды;

– существуют различия в характеристиках академической адаптации иностранных и российских студентов, обусловленные уровнем удовлетворенности учебной деятельностью, способностями к планированию и реализации деятельности, мотивацией, стратегиями адаптации в новой социокультурной среде;

– взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации отражает согласованность личности и среды в условиях интеграции студента в новое образовательное и социокультурное пространство;

– мотивы, способности к планированию и организации учебной деятельности, а также стратегии адаптации в новой социокультурной среде являются положительными предикторами типов образовательной среды вуза.

Задачи исследования.

Теоретическая задача:

– провести теоретический анализ проблемы взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов.

Методическая задача:

– разработать и описать программу исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов, направленную на изучение динамики восприятия образовательной среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности, характеристик академической адаптации студентов, взаимосвязи компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов, предикторов типов образовательной среды вуза в контексте академической вузовской адаптации иностранных студентов.

Эмпирические задачи:

– выявить особенности динамики восприятия образовательной среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности;

– проанализировать специфику характеристик академической адаптации студентов;

– выявить взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов;

– выявить предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации студентов;

– разработать рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы, обращенные к:

– изучению понятийного аппарата, типологии, динамике развития образовательных сред (У.П. Аблаева, В.А. Адольф, С.В. Алехина, Е.А. Александрова, Л.В. Анохина, А.И. Артюхина, Н.Р. Астарханова, И.А. Баева, М.И. Безносова, Ю.Л. Богатова, Ю.В. Бондаренко, Ю.А. Быстрова, Е.Ю. Васильева, И.В. Вачков, Е.Е. Гарибзянова, Л.А. Гаязова, М.В. Григорьева, Н.А. Евдокимов, А.И. Евдокимова, О.В. Евтихов, И.В. Ермакова, М.В. Ершова, М.А. Ерофеева, С.В. Илькевич, А.Н. Каленик, Е.С. Киселева, И.В. Кондакова, Т.Н. Корнеенко, С.Н. Кулясова, В.А. Кучер, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, О.А. Леонова, О.А. Лодде, С.А. Макарова, Н.Ю. Марчук, О.Л. Мироненкова, В.А. Орлов, В.И. Панов, Н.И. Поливанова, Л.В. Приходько, П.М. Рабаданова, Д.А. Романов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Н.В, Смит, С.Ю. Ситникова, И.В. Таньчева, С.В. Тарасов, И.М. Улановская, Т.В. Черникова, Л.И. Шахова, Е.В. Юшкова, В.А. Ясвин и др.);

– изучению личности студента в процессе обучения (Д.В. Василенко, Е.В. Ветерок, Е.В. Воронова, И.А. Зимняя, С.А. Иванчин, Е.И. Исаев,

А.В. Карпов, А.А. Карпов, С.Н. Кусакина, В.В. Константинов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.И. Слободчиков, Л.Ю. Субботина, В.Я. Тернопол и др.);

– изучению адаптации студентов к вузу (В.В. Дмитриев, В.Н. Дружинин, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, В.И. Ковалева, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан и др.);

– изучению особенностей взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов (Л.Ю. Айснер, П.А. Амбарова, Л.В. Безденежных, Е.А. Беляева, В.В. Болучевский, Е.А. Бондарь, О.А. Булавенко, А.Д. Бухалко, М.Н. Вишневская, И.И. Воронцова, Е.В. Воронова, С. Вэй, Л.В. Гадес, В.В. Гриценко, Е.В. Гущина, Е.С. Дьякова, Г.Е. Зборовский, Р.И. Зинурова, М.В. Овчинникова, Л.Е. Нагорнова, Г.П. Иванова, С.Н. Илларионов, Т.В. Киящук, А.Э. Косталес-Завгородняя, В.В. Константинов, А.В. Кравцов, О.В. Куликова, Е.В. Кулеш, Н.Р. Лавренко, И.Е. Лилиенталь, В.В. Логинова, И.В. Малышев, И.Л. Мушарапова, Т.А. Насонова, О.Д. Наумов, В.С. Никольский, И.А. Новикова, Т.В. Самосенкова, Э.А. Сокальский, М.И. Ситникова, А.А. Форопонова, О.Е. Хухлаев, А.В. Черная, Р.М. Шамионов, Н.В. Шаброва, Ши Си Нин, О.И. Шутова, Э.Э. Эзиешвили, П.Д. Эмомзода и др.).

Методы исследования. Для исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы по изучаемой проблеме с последующим сравнением, обобщением и систематизацией научных данных; метод экспертного оценивания; психодиагностическое тестирование; математико-статистические методы (сравнительный анализ t-критерия Стьюдента, корреляционный и регрессионный анализы). Обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 22 и MS Excel.

Для исследования взаимосвязи компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов были использованы следующие **психодиагностические методики**: адаптированная методика оценивания параметров образовательной среды вуза В.А. Ясвина в модификации Л.Е. Нагорновой, методика удовлетворенности учебной деятельностью Л.В. Мищенко, опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, методика мотивации учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина (в модификации Н.Ц. Бадмаевой), опросник локализации контроля личности Е.Г. Ксенофонтовой, методика адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В. Янковского.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие иностранные абитуриенты и студенты. В выборочную совокупность вошли иностранные студенты из Китая, обучающиеся по совместным образовательным программам в Ганьнаньском педагогическом университете и Пензенском государственном университете, в возрасте от 18 до 25 лет (n = 388, M = 19,9, SD = 1,97; мужчин – 205, женщин – 183). Студенты, вошедшие в генеральную совокупность, – обучающиеся педагогических направлений, уровень – бакалавриат. Для сравнительного анализа и подтверждения выдвинутых гипотез была создана выборка российских студентов, приехавших из районных областей и центров для обучения по программам бакалавриата. Характеристики российской выборки: студенты Пензенского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет (n = 304, M = 18,9, SD = 2,97; мужчин – 104, женщин – 200).

В экспертном оценивании приняли участие 34 эксперта, среди которых были педагоги и тьюторы как с российской, так и с китайской стороны. Все участники имеют опыт работы в программах сопровождения, ориентированных на процессы академической адаптации иностранных студентов.

Этапы исследования. Работа по диссертационной работе проводилась с

2018 по 2025 гг. и была разделена на следующие этапы:

I этап (2018–2019 гг.). Сбор и обобщение теоретических данных, выделение проблемы исследования, формулирование установочных инстанций исследования (цели, задач, объекта, предмета, рабочих гипотез), определение основных признаков и критериев выборочной совокупности исследования, отбор психодиагностического инструментария для последующего исследования.

II этап (2019–2020 гг.). В условиях ограниченности измерительного инструментария в связи со спецификой выборки (иностранные студенты) предпринимались конструктивные решения по адаптации психоизмерительного инструментария.

III этап (2021–2024 гг.). Проведено эмпирическое исследование. Полученные результаты подвергались количественному и качественному анализу.

IV этап (2023–2025 гг.). Этап интерпретации и обобщения полученных результатов исследования.

Научная новизна исследования:

– уточнено содержание понятия «образовательная среда вуза» как совокупности условий и ресурсов, обеспечивающей иностранному студенту формирование академического адаптационного потенциала;

– уточнено содержание понятия «академическая адаптация иностранного студента» как динамического процесса и результата приспособления к требованиям учебно-профессиональной деятельности и социально-психологических условий образовательной среды вуза;

– проведена адаптация диагностического инструментария под требования выборки исследования;

– выделены характеристики академической адаптации студента. Они включают в себя психодидактические и социально-психологические параметры, необходимые для достижения эффективности учебно-профессиональной

деятельности, интеграции в образовательную среду вуза и формирования учебно-профессиональной направленности студента;

– уточнены этапы учебно-профессиональной деятельности студентов: *предпрофессиональный этап* (подготовительный курс) реализует задачи поиска, профессионального самоопределения, выбора профессионального пути и учебного заведения, а также связан с первичной адаптацией абитуриента; *общепрофессиональный этап* (первый и второй курсы) реализует задачи освоения учебной вузовской деятельности, адаптации к условиям вузовского образования; *учебно-профессиональный этап* (третий и четвертый курсы) реализует задачи подготовки к будущей профессиональной деятельности;

– доказано, что восприятие образовательной среды вуза иностранными и российскими студентами изменяется на этапах учебно-профессиональной деятельности (предпрофессиональный, общепрофессиональный, учебно-профессиональный этапы). На предпрофессиональном этапе у иностранных студентов восприятие образовательной среды описано в терминах «пассивной зависимости». Динамика восприятия на завершающем этапе обучения сменяется вектором «активной самостоятельности». В выборке российских студентов на предпрофессиональном и общепрофессиональном этапах восприятие образовательной среды характеризуется через ось «зависимой активности», на учебно-профессиональном этапе – через характеристики «активной самостоятельности»;

– выявлена динамика характеристик академической адаптации у студентов-иностранцев и российских студентов. Полученные различия объясняются процессуальным содержанием деятельности, совокупностью интегративных процессов регуляции деятельности, включенностью студента в образовательный и социокультурный контексты. У студентов-иностранцев динамика сопровождается ростом удовлетворенности учебной деятельностью в начале обучения и спадом к середине обучения, низкой вовлеченностью в

процесс планирования и организации деятельности в начале обучения, склонностью к строгости в планировании и следованию заранее установленным инструкциям к концу обучения, преобладанию учебно-познавательных и профессиональных мотивов на всех этапах обучения, скачкообразной сменой адаптационных стратегий от отчужденности на предпрофессиональном этапе с последующим формированием адаптивности и интерактивности в середине и конце обучения. В выборке российских студентов динамика характеристик академической адаптации проявлена в интенсификации общей удовлетворенности учебной деятельностью начиная только со старших курсов обучения, постоянно высокими показателями целеустремленности, настойчивости и самоорганизации учебной деятельности на всех этапах, проявленностью учебно-познавательных мотивов в начале обучения, сменой на социальные, профессиональные мотивы и мотивы престижа на старших курсах, сложившейся к середине обучения готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее, преобладанием конформной стратегии адаптации на всех этапах обучения;

– установлено, что компоненты образовательной среды вуза детерминированы характеристиками академической адаптации: *в выборке иностранных студентов* доминантность обусловлена учебно-познавательными мотивами, общей удовлетворенностью учебной деятельностью студентов; когерентность – интерактивностью; активность – самоорганизацией, планомерностью деятельности, удовлетворенностью выбранной профессией, социальными мотивами деятельности; мобильность – учебно-познавательными мотивами, готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее; широта – удовлетворенностью учебным процессом, взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, готовностью студента-иностранца к деятельности, связанной с преодолением трудностей; интенсивность – самоорганизацией, целеустремленностью;

осознаваемость – целеустремленностью, учебно-познавательными мотивами, мотивами творческой самореализации; эмоциональность – самоорганизацией, удовлетворенностью преподавателями и воспитательным процессом; *в выборке российских студентов* доминантность обусловлена учебно-познавательными мотивами, когерентность – фиксацией, планомерностью, социальными мотивами и адаптивностью; активность – самоорганизацией, удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, учебно-познавательными и коммуникативными мотивами обучения; мобильность – способностью к самоорганизации, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, общей удовлетворенностью учебной деятельности, интерактивностью студентов; широта – планомерностью, самоорганизацией учебной деятельности, мотивами творческой самореализации; интенсивность – коммуникативными мотивами обучения, интерактивностью; осознаваемость – ориентацией на настоящее, учебно-познавательными мотивами обучения, интерактивностью, интернальностью в сфере достижений; обобщенность – общей удовлетворенностью учебной деятельностью; эмоциональность – настойчивостью, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, удовлетворенностью учебным процессом, интерактивностью, социальными мотивами учебной деятельности;

– выявлены предикторы типов образовательной среды вуза. Тип образовательной среды детерминируется мотивами учебной деятельности, способностями к планированию и организации учебной деятельности, стратегиями адаптации в новой социокультурной среде. Догматическая образовательная среда (на предпрофессиональном этапе учебной деятельности) детерминирована учебно-познавательными мотивами, целеустремленностью, конформностью как стратегией адаптации. На общепрофессиональном этапе учебной деятельности карьерная образовательная среда детерминирована коммуникативными мотивами, адаптивностью, готовностью к преодолению

трудностей, на учебно-профессиональном этапе – профессиональными мотивами и интерактивностью. Творческая образовательная среда на учебно-профессиональном этапе детерминирована готовностью к самостоятельному планированию, осознанием ответственности и мотивом творческого самовыражения;

– разработаны рекомендации по сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза с учетом ресурсов, стимулирующих учебно-профессиональную деятельность студента в условиях получения высшего образования. Рекомендации по сопровождению сочетают в себе его разнообразные виды (организационно-методическое, информационное, социально-педагогическое, социально-психологическое, социокультурное, учебно-методическое сопровождение, языковая интеграция) и формы их реализации.

Теоретическая значимость исследования, посвященного динамике восприятия образовательной среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности, заключается в его вкладе в понимание сложных процессов академической адаптации и взаимодействия студентов с образовательной средой вуза. Анализ характеристик академической адаптации студентов предоставляет новые данные о факторах, влияющих на их успеваемость и удовлетворенность учебным процессом, образовательной средой вуза. Исследование предикторов типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов представляет собой значимый вклад в теорию вузовской адаптации, что особенно актуально в условиях глобализации образования и усиления международной мобильности студентов. Полученные данные вносят вклад в области исследований «Психология обучения», «Психология образовательной среды», «Психология профессионального образования».

Практическая значимость исследования. Полученные эмпирические

результаты могут быть положены в основу практических рекомендаций по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза. Результаты исследования динамики восприятия образовательной среды, характеристик академической адаптации иностранных студентов должны учитываться при создании программ социокультурной и академической адаптации иностранных студентов. Примененный психодиагностический инструментарий может выступать средством мониторинга динамики сформированности отдельных ее компонентов у иностранных студентов. Полученные данные об особенностях взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов, факторах влияния могут быть интегрированы в содержание курсов по «Педагогической психологии», «Психологии обучения» и «Психологии межкультурной коммуникации».

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечиваются несколькими ключевыми аспектами: 1) системной ориентацией исследования динамики вузовской адаптации иностранных студентов, 2) всесторонностью изучения взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных и российских студентов в сравнении, 3) комплексом методологических принципов и положений о природе, факторах и характеристиках взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов, 4) репрезентативностью выборки исследования, 5) разнообразием методов измерения, 6) математико-статистическими методами обработки данных.

Положения, выносимые на защиту.

1. Образовательная среда вуза – это совокупность условий и ресурсов, обеспечивающая иностранному студенту формирование академического адаптационного потенциала, который включает в себя психодидактические и социально-психологические характеристики академической адаптации,

необходимые для достижения эффективности учебно-профессиональной деятельности, интеграции в образовательную среду вуза и формирования учебно-профессиональной направленности.

2. Академическая адаптация иностранного студента – динамический процесс и результат приспособления к требованиям учебно-профессиональной деятельности и социально-психологическим условиям образовательной среды вуза.

3. Восприятие образовательной среды вуза иностранными и российскими студентами изменяется на этапах учебно-профессиональной деятельности (предпрофессиональный, общепрофессиональный, учебно-профессиональный этапы). Восприятие образовательной среды иностранными студентами изменяется от «пассивной зависимости» на предпрофессиональном этапе к «активной самостоятельности» на завершающем этапе обучения. Восприятие образовательной среды российскими студентами на предпрофессиональном и общепрофессиональном этапах находится на векторе «зависимой активности», на учебно-профессиональном этапе – «активной самостоятельности».

4. Динамика характеристик академической адаптации у студентов-иностранцев и российских студентов различается и связана с процессуальным содержанием деятельности, совокупностью интегративных процессов регуляции деятельности, образовательным и социокультурным контекстом. Динамика характеристик академической адаптации у студентов-иностранцев проявляется в увеличении удовлетворенности учебной деятельностью в начале обучения; снижении удовлетворенности к середине обучения; низкой вовлеченности в процесс планирования и организации деятельности в начале обучения; склонности к строгости в планировании и следованию заранее установленным инструкциям к концу обучения; доминировании учебно-познавательных и профессиональных мотивов на всех этапах обучения; изменчивости адаптационных стратегий – отчужденностью в

начале, формированием адаптивности и интерактивности в середине и конце обучения.

Динамика характеристик академической адаптации российских студентов связана с нарастанием удовлетворенности учебной деятельностью начиная с третьего курса обучения, стабильно высокими значениями целеустремленности, настойчивости и самоорганизации учебной деятельности на всех этапах обучения, ростом учебно-познавательных мотивов в начале обучения и доминированием социальных, профессиональных мотивов и мотива престижа на старших курсах, сформированностью на третьем курсе готовности к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее, доминированием конформной стратегии адаптации в новой социокультурной среде.

5. Компоненты образовательной среды вуза взаимосвязаны с теми характеристиками академической адаптации, которые способствуют успешной интеграции студента:

– в выборке иностранных студентов: доминантность образовательной среды связана с учебно-познавательными мотивами, общей удовлетворенностью учебной деятельностью студентов; когерентность образовательной среды вуза – с интерактивностью; активность образовательной среды – с самоорганизацией, планомерностью деятельности, удовлетворенностью выбранной профессией, социальными мотивами деятельности; мобильность образовательной среды вуза – с учебно-познавательными мотивами, готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее; широта образовательной среды вуза – с удовлетворенностью учебным процессом, взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, готовностью студента-иностранца к деятельности, связанной с преодолением трудностей; интенсивность образовательной среды – с самоорганизацией, целеустремленностью; осознаваемость образовательной среды – с

целеустремленностью, учебно-познавательными мотивами, мотивами творческой самореализации, эмоциональностью образовательной среды и самоорганизацией, удовлетворенностью преподавателями и воспитательным процессом;

– в выборке российских студентов доминантность образовательной среды связана с учебно-познавательными мотивами, когерентность образовательной среды – с фиксацией, планомерностью, социальными мотивами и адаптивностью; активность образовательной среды – с самоорганизацией, удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, учебно-познавательными и коммуникативными мотивами обучения; мобильность образовательной среды – со способностью к самоорганизации, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, общей удовлетворенностью учебной деятельности, интерактивностью студентов; широта образовательной среды – с планомерностью, самоорганизацией учебной деятельности, мотивами творческой самореализации; интенсивность образовательной среды вуза – с коммуникативными мотивами обучения, интерактивностью; осознаваемость образовательной среды – с ориентацией на настоящее, учебно-познавательными мотивами обучения, интерактивностью, интернальностью в сфере достижений; обобщенность образовательной среды вуза – с общей удовлетворенностью учебной деятельностью; эмоциональность образовательной среды – с настойчивостью, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, удовлетворенностью учебным процессом, интерактивностью, социальными мотивами учебной деятельности.

6. В качестве предикторов типов образовательной среды выступают мотивы, способности к планированию и организации учебной деятельности, стратегии адаптации в новой социокультурной среде. На предпрофессиональном этапе учебной деятельности иностранных студентов предикторами догматической образовательной среды выступают учебно-познавательные

мотивы, целеустремленность, конформность как стратегия адаптации. На общепрофессиональном этапе учебной деятельности предикторами карьерной образовательной среды выступают коммуникативные мотивы, адаптивность и готовность к преодолению трудностей. На учебно-профессиональном этапе предикторами карьерной образовательной среды выступают профессиональные мотивы и интерактивные характеристики. На учебно-профессиональном этапе предикторами творческой образовательной среды выступают готовность к самостоятельному планированию, осознание ответственности и мотивы творческого самовыражения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты относительно взаимосвязи типа образовательной среды и характеристик академической адаптации иностранных студентов нашли отражение в основных публикациях. Материалы и результаты исследования докладывались и обсуждались на кафедре «Общая психология» Пензенского государственного университета и на заседаниях экспертного совета образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

Теоретические и эмпирические результаты исследования докладывались и обсуждались на научных конференциях: Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире» (г. Пенза, 2020 г.), Международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки» (г. Уфа, 2021 г.), Международной научно-практической конференции «Страховские чтения – 2022: междисциплинарные проблемы педагогики и психологии образования» (г. Саратов, 2022 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Категория «социального» в современной педагогике и психологии» (г. Ульяновск, 2023 г.), Международном

Психологическом форуме «Актуальные вопросы развития личности профессионала: идентичность в контексте межкультурной коммуникации» (г. Самара, 2024 г.), Международной научно-практической конференции «Прогрессивная инновация и/или фундаментальная традиционность в образовании и социокультурных практиках» (г. Ижевск, 2024 г.), Международной научно-практической конференции «Университет, открытый регионам» (г. Санкт-Петербург, 2024 г.), Международной научно-практической конференции «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» (г. Чебоксары, 2024 г.), Международной научно-практической конференция «Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии» (г. Краснодар, 2024 г.), Межрегиональной конференции «Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах» (Пенза, 2024), Международной научной конференции «Страховские чтения – 2024: междисциплинарные проблемы педагогики и психологии образования» (г. Саратов, 2024 г.), Международном форуме «Интернализация российского высшего образования: педагогические новации, проблемы, перспективы» (г. Пенза, 2024 г.).

Материалы исследования отражены в 11 публикациях, из них 4 статьи в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 7 публикаций в журналах, включенных в РИНЦ. Общий объем публикаций – 3,4 п.л.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности – **5.3.4.** ***Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)***, в частности п. 1. Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях

образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие; п. 6. Психология образовательной среды.

Структура диссертации представляет собой традиционную организацию, которая включает в себя введение, две главы (теоретическую и эмпирическую), заключение, список литературы и приложения.

Содержание первой главы представлено в поэтапном раскрытии основных понятий исследования: изучены и описаны подходы к определению, объяснительные модели, компоненты образовательной среды, раскрыто содержание академической адаптации как фактора интеграции иностранного студента в образовательную среду вуза, представлен перспективный анализ эмпирических исследований взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов, даны обобщающие выводы.

Вторая глава является логическим продолжением теоретического исследования, в ней раскрыты методологические подходы, основания для дальнейшего инструментального исследования взаимосвязи типа образовательной среды и характеристик академической адаптации иностранных студентов, представлены основные выводы и полученные закономерности, предложены рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза.

В диссертации 231 страницы печатного текста, 10 рисунков, 15 таблиц. Список литературы содержит 315 наименований, в том числе 32 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ХАРАКТЕРИСТИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

1.1. Образовательная среда: подходы к определению, объяснительные модели, компоненты

Понятие «среда» в педагогике и психологии имеет крайне широкое значение.

Длительное время оно носило разнообразные коннотации. Наиболее простое значение слова – «окружение». «Толковый словарь русского языка» дает следующую словарную дефиницию лексемы «среда»: «условия, которые эффективно создают благоприятные предпосылки для развития, становления и формирования чего-либо» [Ожегов, Шведова, 1996].

В педагогическом словаре данное понятие также трактуется через специальные условия, а именно условия материальной среды, которые влияют на личность, создавая особое пространство между ней и материальным миром [Педагогический энциклопедический словарь, 2009]. В связи с этим выделяются *внешняя* и *внутренняя* среда. Благополучие личности складывается при гармонизации внешних и внутренних условий, которые создают среду для личностного развития.

В зарубежной литературе начиная с 90-х годов XX века стала набирать популярность Environmental psychology – экологическая психология, в которой развивалась идея окружающей среды не как биологической системы, а как совокупности природных, физических и социально-психологических факторов влияния. Даже при взаимодействии нескольких субъектов деятельности они выступают для друг друга важными составляющими среды, поскольку

порождают систему взаимоотношений, оказывая совместное влияние.

Под «средой» часто понимается «социальная среда» – окружающее личность социальное пространство, которое включает в себя разные системы [Терещенко, Федотова, 2020]: малые референтные группы (семью, учебные или трудовые группы), а также более масштабные социальные структуры, такие как классы, школы, профессиональные сообщества и общественные организации. Каждая из них оказывает особое воздействие и является источником взаимоотношений и смыслов, которые влияют на когнитивное и эмоциональное развитие ее членов.

Социально-психологический подход трактует среду как совокупность условий и системы мишеней, которые оказывают влияние как на личность, так и на членов группы, а также на внутригрупповые процессы. Поэтому значимость воздействия заключается во взаимном влиянии личности на группу, группы на личность, а в целом – на социальную среду и систему социальных отношений.

Авторами используются качественные характеристики *активной* и *пассивной* среды. Они описывают степень активности и вовлеченности индивидов в социальные процессы, а также влияние этих процессов на личностное развитие и формирование социальных отношений, указывая на то, как активная среда способствует взаимодействию и обмену опытом, тогда как пассивная среда создает ограничения и условия для минимального взаимодействия с окружающим миром.

Во многих психологических подходах постулируется идея о взаимодействии личности и среды. При этом личность, проявляя активность, целенаправленность действий и осознанность, стремится к изменению и развитию не только самой себя, но и окружающей среды. Дискуссия о роли среды в развитии ребенка, которая ведется с первого Всероссийского съезда психологов, направлена на установление позитивной и/или негативной роли среды на развитие личности и психики. А.Н. Леонтьев сформулировал, что роль

среды является центральной, поскольку она активно воздействует на развитие, стимулирует новообразования и формирует деятельность, используя врожденные предпосылки. Поэтому данный подход трактует среду как квазисубъект, который активно влияет на развитие, тогда как ребенок находится в пассивной позиции по отношению к среде [Панов, 1997].

Интерес науки к понятию «образовательная среда» возник в результате необходимости реформирования образовательной системы в современной России, пересмотра парадигмы образования. С конца 90-х годов стали появляться научные коллективы, которые направили свой фокус внимания на образовательную среду школы [В.В. Рубцов и др., 1996; В.И. Панов, 1997; В.А. Ясвин, 1997; И.М. Улановская, В.И. Слободчиков, 2000; Григорьева, 2010].

Модернизация российского образования способствовала смене парадигмы с *традиционной* на *образовательную*. Это стимулировало появление новых подходов к образовательным технологиям, внедрение развивающих средств взамен традиционных. Образовательная парадигма опирается на актуализацию творческого потенциала субъектов учебно-педагогической деятельности и развитие личностно ориентированных технологий.

В научной литературе термин «образовательная среда» описывает ряд локальных образовательных сред. Их общими свойствами являются воспитательная, образовательная и развивающая направленности. Термин «образовательная среда» также начинает употребляться в педагогической психологии. В продолжение идей деятельностного подхода в психологии среда стала трактоваться как социальная среда развития, которая занимает центральное место в спектре факторов, влияющих на формирование личности ребенка. Именно социальная среда становится источником и результатом развития. Личность формируется, развивается и обогащается новыми знаниями и навыками, а также приобретает новообразования, необходимые для решения возрастных задач на каждом этапе психического развития, в итоге освоения

ведущих видов деятельности.

В.А. Ясвин трактует «образовательную среду» как совокупность факторов и условий, которые формируют личность согласно определенному стандарту, создают предпосылки для ее развития. Элементы среды присутствуют в социальном и пространственном окружении [Ясвин, 2000].

В.В. Рубцов усматривает в «образовательной среде» особую систему прямых и косвенных воспитательных воздействий. Так, образовательная среда выступает как продукт сотрудничества субъектов образовательной деятельности [Рубцов, 2002].

В.И. Панов в разработанной экопсихологической модели трактует образовательную среду как особую организацию системных средств психологического и педагогического воздействия, создающую возможности для активизации скрытых талантов и способностей, обращенную к самоосознанию и самоопределению [Панов, 2007].

Таким образом, активность в разработке понятийного поля и подходов к использованию идей средового влияния на личность позволила сформировать в научном пространстве несколько объяснительных парадигм:

1. Эколого-личностная модель (В.А. Ясвин).

В основе трактовки центрального понятия лежит идея среды как совокупности возможностей окружающего мира. В.А. Ясвин опирается на идеи Дж. Гибсона, который трактует среду шире – как среду обитания, а также на идеи Я. Корчака о психолого-педагогических типах школьников. Исследователь рассматривает образовательную среду как ресурс образовательной системы, наполненный развивающим эффектом, поэтому считает проектирование образовательных сред важной составляющей для обеспечения саморазвития всех субъектов образовательной среды [Ясвин, 2000].

Данный подход был усилен выделением типов образовательных сред: *догматический, карьерный, безмятежный, творческий*. Идея дифференциации

признаков и типов сред позволила обратиться к прогностическим и моделирующим возможностям. Используя методику векторного моделирования, автор подхода предложил модальности – векторы развития образовательных сред. Оси координат в данной траектории оценивания сводятся к мысли существования антиподальных тенденций развивающего эффекта: *свобода – зависимость, активность – пассивность*.

Данные оси определяют качества личности ученика, которые активизируются под воздействием образовательных сред.

Свобода означает развитую способность принимать решения и действовать согласно своим убеждениям, желаниям и ценностям. Основными ее элементами могут выступать автономия и независимость, готовность нести ответственность, самоопределение и самовыражение, а также готовность устанавливать конструктивные взаимоотношения. Центральными характеристиками данной оси становятся личностные свойства устойчивости и способности проявлять себя в зависимости от потребностей и интересов. Эта ось отвечает за индивидуализацию проявлений личности в условиях образовательного взаимодействия.

Зависимость проявляется в развитой потребности в одобрении и поддержке со стороны учителей, сверстников и родителей, в развитой внешней мотивации достижения успеха, недостаточной автономии, избегании ответственности и трудностях в принятии самостоятельных решений.

Активность является одним из важных свойств в развитии психики и личности в ответ на взаимодействие с окружающей социальной и предметной средой. Активность понимается через развитие таких характеристик, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность, социальная вовлеченность во взаимодействие и деятельность, высокий мотивационный потенциал, проактивность, способность предвидеть результаты своей деятельности и брать за них ответственность.

Пассивность, наоборот, характеризуется отсутствием инициативы, стремлений, ориентацией на внешние обстоятельства, избеганием конфронтаций, низкими мотивационными ориентирами, отсутствием интереса к деятельности и взаимодействию, сниженным проявлением рефлексивных процессов и самокритики и т.д.

Исходя из представленных характеристик осей В.А. Ясвин выделяет 4 основных типа образовательных сред и 16 подтипов, возникающих при комбинации модальностей. Предложенные типы возникли в результате ассимиляции идей с теоретическими постулатами Я. Корчака.

Типы образовательных сред [Ясвин, 2001, 2020]:

1) *догматическая образовательная среда* опирается на традиции, авторитет и дисциплину. Системность и устойчивость обеспечивают создание стабильной образовательной структуры, где четко определены роли и требования как для учителя, так и для учащихся. Возникает и поддерживается единое ценностное поле; педагогические средства традиционны, установлены свыше требованиями стандарта и почти не меняются. В данной образовательной среде присутствует высокий контроль за процессом обучения со стороны педагога и образовательной системы в целом. Учащиеся директивно следуют предложенным инструкциям, тренируя навыки самодисциплины. Возможно, данный тип среды ограничивает развитие креативности, творческого мышления и инициативы, но она определенно создает ощущение безопасности и стабильности в контексте учебного процесса. Процесс становится предсказуемым, выверенным и операционализированным. Зависимость от авторитета и подчиненность дисциплине выступают возможными ограничителями в процессе адаптации к изменяющимся образовательным трендам;

2) *безмятежная образовательная среда* опирается на покой, безмятежность и доброту. Учитель в процессе обучения и воспитания создает

необходимые средства для обеспечения удобства образовательного процесса. Ученик осваивает передаваемые знания некритически, учеба не является средством достижения высоких результатов или способом самовыражения. Сталкиваясь с трудностями, субъект образовательного процесса скорее устраняется. Поэтому в результате пребывания в такой среде формируются пассивные свойства личности. Основной фокус находится на внутреннем мире и благоприятном состоянии эмоционального равновесия. Таким образом, ограничением безмятежной образовательной среды является воспитание свободных, но неактивных субъектов. Среда не ставит перед ними новые перспективы и не стимулирует развитие их потенциала;

3) *карьерная образовательная среда* характеризуется стремлением к высоким показателям и опирается на прагматические ценности, акцентируя внимание на внешних мотиваторах деятельности, таких как престиж, статус и значимость, в ущерб качественному внутреннему содержанию образовательного процесса. Негативными составляющими этой среды являются нарциссизм, тщеславие и высокомерие обучающихся. Педагогический процесс насыщен оцениванием и демонстративностью. Между тем преодолевается пассивность субъекта деятельности и формируется тенденция к социальной активности. Однако ограничением данной среды является формирование зависимого типа личности, излишне подверженного внешнему и социальному влиянию;

4) *творческая образовательная среда* основана на свободе созидания и не содержит ограничивающих догм и правил. Существует широкий спектр возможностей для самостоятельного решения поставленных задач, при этом сам образовательный процесс не является сильно формализованным. Все участники образовательного процесса открыты новым идеям и ориентированы на самовыражение, творчество и саморазвитие. Они обладают высокой самооценкой и нетривиально подходят к решению проблем. Такая среда формирует глубокую личностную мотивационную заинтересованность в

деятельности.

Автор подхода опирался на прогностически-практический эффект, направленный на экспертизу образовательных сред, и разработал комплекс компонентов среды. Эти компоненты позволили в условиях системного влияния описать саморазвивающий ресурс всех субъектов образовательного процесса. В основе идеи выделения данных компонентов лежит представление об образовательной среде как системе, посредством которой все субъекты образовательного процесса могут удовлетворить свои потребности, развить возможности и сформировать свойства личности, необходимые для дальнейшего саморазвития.

В. А. Ясвин выделил следующие компоненты образовательной среды:

1) *пространственно-предметный*, состоящий из учебных помещений и служебного пространства организации, а также из всех зданий и прилегающей территории. Данные пространственно-предметные объекты должны создавать разнообразные условия для участников образовательного процесса. Они могут быть связаны между собой функциональными зонами, должны быть индивидуализированными и аутентичными, а также соотносимыми с реальными жизненными потребностями всех участников образовательного процесса;

2) *социальный,* состоящий из стилей и характеристик взаимодействия субъектов образовательного процесса. Он охватывает как формальные формы общения, так и неформальное взаимодействие членов образовательной среды. Важным аспектом является доброжелательное и поддерживающее отношение участников образовательного процесса. Также компонент включает в себя внутригрупповую динамику класса и педагогического коллектива. Характер групповой динамики обуславливает специфику взаимоотношений, стили коммуникаций, темпы развития сотрудничества или наличие конфликтного взаимодействия. Установки на уважение к партнеру по общению, ценности толерантности и социальной ответственности положительно влияют на

инициативность, участие в совместных проектах и волонтерской деятельности. Культурные ценности и этические нормы, разнообразие взглядов и интернациональность способствуют более быстрой адаптации в многонациональном коллективе. Эти установки влияют на готовность взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса;

3) *психодидактический,* представленный содержанием и методами обучения. Единые психодидактические основания обучения помогают адаптировать содержание учебных материалов к особенностям восприятия и психического развития обучающихся, учитывая различные виды сложностей и уровни освоения знаний, умений и навыков. Методы преподавания согласуются как с требованиями стандартов, так и с индивидуальными потребностями обучающихся. Цели обучения соотносятся со средствами и способами их достижения. В результате обучающийся не только приобретает знания, но и формирует позитивную мотивацию к учебному процессу.

Таким образом, в общей концепции, разработанной В.А. Ясвиным, образовательная среда синонимична со средой обитания, в которой субъект деятельности удовлетворяет свои образовательные и личностные потребности. Сочетание мотивов и потребностей личности с качествами внешней среды создают возможности обучения и развития.

И.М. Улановская, опираясь на теоретически близкую позицию В.А. Ясвина, предприняла попытку выделить типы образовательных сред в зависимости от содержания целевых установок образовательных учреждений [Улановская, 1998, 2002, 2010].

Первый тип характеризуется ориентацией на интересы и развитие детей. В нем выделены следующие подтипы образовательных сред:

– *«гуманистическая образовательная среда»,* направленная на личностное, социальное и академическое развитие субъекта образовательного процесса. Создание безопасности и комфорта, вовлечение родителей в школьную

жизнь, неформальное взаимодействие во внеурочное время, атмосфера поддержки и мотивирующего подкрепления со стороны учителей способствуют раскрытию потенциала обучающегося;

– *«развивающая образовательная среда»,* имеющая своей целью формирование у детей исследовательских навыков и инициативы. Использование поисковых и исследовательских методов способствует развитию критического мышления и креативности. Учитель выступает в роли наставника и партнера, направляя обучающихся и развивая их интересы и способности;

– *«воспитывающая образовательная среда»,* делающая акцент на воспитании и формировании социализированного поведения. В качестве методов используются дисциплинарные меры и нормативные правила, направленные на поддержание порядка и соблюдение норм социального поведения. Учитель выступает в роли авторитета, который устанавливает правила и требует их соблюдения. Процесс проектирования может быть ориентирован на идеологические аспекты, что не всегда учитывает интересы самих учеников.

Второй тип школ ориентирован не на интересы детей, а на выполнение академических стандартов и подготовку учащихся к экзаменам и другим формальным критериям оценки. Данный тип школ не может положительно повлиять на развитие детей.

В рамках процедуры экспертной оценки образовательных сред Т.В. Черниковой образовательная среда понимается как совокупность условий благоприятного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Деловое и межличностное взаимодействие выступает условием развития личности. Результатами развития становятся критерии сформированности интеллектуальных, социальных и личностных новообразований [Черникова, 2006, 2007, 2021].

Компоненты образовательной среды сосредоточены в социально-психологическом потенциале среды. Он проявляется в

психологическом климате школы, системе ценностей и профессиональных установок педагогов в отношении систем обучения и воспитания, степени их солидарности и готовности реализовывать принципы на практике.

2. Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды (В.В. Рубцов).

В фокусе данной модели лежит процесс взаимодействия, который разворачивается в системе отношений «учитель, ученик, группа учащихся». Цели, задачи, методы, средства и формы образовательной среды прямым и косвенным образом влияют на всех участников данного взаимодействия. Педагогические установки и новые развивающие, нестандартные средства обучения создают систему средового влияния [Рубцов, 2002].

Основой данной модели стала одна из детерминант психического развития ребенка – включенность личности в деятельность со взрослым, которая обеспечивает темпы психического развития. Поскольку образовательная среда имеет особую нормативную и системно обусловленную связь целей, задач и технологий обучения, она может обеспечить развитие детей в рамках целенаправленного и организованного образовательного процесса.

Модель обоснована необходимостью целенаправленного взаимодействия, поскольку педагог является носителем знаний, умений и навыков и передача знаний сопряжена с формами сотрудничества в рамках образовательного процесса.

Опираясь на коммуникативно-ориентированную модель образовательной среды В.В. Рубцова, Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова [Поливанова, Ермакова, 2000] предлагают выделять следующие структурно-функциональные характеристики среды:

– *внутренняя направленность школы* (включает в себя ее стратегические цели, ценности и принципы, которые определяют образовательный процесс);

– *психологический климат в учебном заведении* (проявляется через базовые

психоэмоциональные состояния, которые испытывают субъекты образовательного процесса, характер межличностных отношений, уровень безопасности и комфорта);

– *социально-психологическая структура коллектива* (статусно-ролевая структура отношений в рамках образовательного процесса. Она обуславливает ролевые позиции и участие в формальных и неформальных отношениях внутри группы. Также структура включает в себя такие социально-психологические феномены, как сплочение, конформность, аттракция, эмпатия и т.д.);

– *организация передачи знаний* (включает методы и подходы, предполагающие как традиционные способы, так и активные формы в виде интерактивных средств. Эффективная организация передачи знаний способствует гармоничному усвоению и пониманию материала, а также формирует готовность воспользоваться ими в деятельности);

– *психологические характеристики учащихся* (отражают совокупность индивидуально-психологических характеристик личности, обеспечивающих успешность освоения учебной деятельности и социального взаимодействия. Эти характеристики влияют на уровень мотивации к учебной деятельности, стиль обучения и коммуникативные навыки. Всестороннее понимание предлагаемых характеристик позволит системно подойти с педагогической точки зрения к средствам обучения и взаимодействия, что улучшит образовательный результат обучающегося).

3. Антрополого-психологическая модель образовательной среды (В.И. Слободчиков).

По данной модели в центре исследовательского внимания лежит понимание процессов психического развития. Принцип развития в психологии трактуется как процесс перехода некоторых количественных показателей в качественные, сопровождающийся усложнением психических структур. Закономерности психического развития диктуют появление новых форм,

механизмов реализации и структур психического. Происходит перестройка связей, возрастает организация и дифференциация психических процессов. Развитие предполагает наличие либо прогрессивных форм, которые совершенствуют новообразования, механизмы и качества, либо форм аномального или регрессионного (обратного) развития.

В рамках исследовательского подхода В.И. Слободчиков использует принцип развития для объяснения: а) целенаправленного педагогического воздействия на темпы развития; б) стихийного воздействия социальной среды; в) самоактуализации.

Значительное место в рамках подхода занимает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. Среда выполняет адаптационную функцию. Она приспосабливает личность к средствам и формам взаимодействия и помогает вырабатывать индивидуальные способы освоения деятельности и выбирать из них актуальные исходя из личностных интересов и потребностей.

Выделены такие характеристики образовательной среды, как *насыщенность* и *структурированность*.

Насыщенность образовательной среды характеризуется совокупностью имеющихся ресурсов, доступных членам образовательного процесса. Наличие материальных, технических, информационных, интеллектуальных и других ресурсов позволяет использовать их для достижения целей и задач.

Структурированность образовательной среды – это специфика организации, упорядоченность и системность ее элементов. Этот параметр влияет на качество обучения, развитие обучающихся и сам образовательный процесс. Уровни организации образовательной среды представлены физическими характеристиками пространства (классы, лаборатории, технологии, оборудование и т.д.), содержанием образовательного процесса (рабочие программы, учебные материалы, методы), структурой взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организационной структурой и т.д.

Для обобщения типов организации образовательной среды В.И. Слободчиков вводит три принципа:

– *однородность* как принцип такой образовательной среды, которая консолидирована, имеет специфическую доминанту, проявляющуюся во властном типе руководства, приверженности единым правилам. Он позволяет обеспечить порядок и согласованность средств и методов деятельности. Высокий уровень однородности образовательной организации свидетельствует о ценностно-смысловом единстве членов организации, а также о структурированности в функциях и средствах реализации деятельности;

– *разнообразие* как принцип организации образовательной среды характеризуется конкуренцией между различными участниками среды. Атомизация системы может привести к ее дезорганизации. Единство и согласованность систем разрушается, что приводит к негативным эффектам деформации образовательного процесса в целом;

– *вариабельность* как принцип организации образовательной среды отражает способность системы адаптироваться и изменяться в зависимости от потребности учащихся, требований модернизации системы образования, внедрения новых педагогических средств и подходов, совершенствования информационных технологий, наличия интернационального контингента учащихся и т.д.

4. Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов).

Реализация модели продиктована практическими условиями развития и постоянной модернизацией образовательных программ. Обновление содержания образования, необходимость учета преемственности программ других уровней образования определяют характер вариативности образовательной среды. Основной целью образовательной среды в этом случае является формирование адаптивности субъекта образовательного процесса к изменениям.

Обновляемость и совершенствование образовательного процесса приводят к необходимости его дифференциации и индивидуализации.

Формирование личностно ориентированной парадигмы обучения связано с развитием личности ученика. Реализация индивидуальной образовательной траектории должна синхронизировать учебный план, программы, уровни освоения дисциплин и непосредственно все компоненты образовательной среды.

Вариативные программы требуют внедрения вариативных методов и средств реализации деятельности. Персонификация и индивидуализация программ исходят из задач соответствия жизненных целей обучающегося и возможностей образования. При непосредственном взаимодействии всех участников процесса (ученик, родитель, педагог, администрация) достигается удовлетворительное проектирование индивидуальных образовательных программ.

Проводится диагностика ресурсного потенциала обучающегося, его психофизиологических, когнитивных и ценностных особенностей. Определяются интересы и жизненные планы. На основании этого поэтапно происходит определение приоритетного направления – профиля обучения, учитывающего реальные способности и пожелания. Проектирование индивидуальной траектории происходит с опорой на ресурсный потенциал учащегося, возможности образовательной организации, педагогического контингента образовательного учреждения, организационных особенностей и социокультурной среды. Таким образом, концептуальная структура психодидактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы опирается на согласованность психических и дидактических аспектов в процессе проектирования образовательной среды [Лебедева, Орлов, Панов, 2006].

5. Экопсихологический подход моделирования образовательной среды (В.И. Панов).

Образовательная среда трактуется как система психолого-педагогических факторов влияния, которые как обеспечивают реализацию потенциальных интересов и способностей обучающихся, так и оказывают воздействие на актуализированные, проявленные способности. Таким образом, реализуется принцип учета индивидуальных природных способностей и условий социальной ситуации развития, которая включает требования индивидуального развития и социализации.

Принцип субъектности обеспечивает возможность активизации субъектной позиции обучающихся. Всесторонняя включенность в разнообразные виды деятельности удовлетворяет условиям актуализации зон ближайшего развития. Использование экологически чистых образовательных технологий способствует индивидуализации процесса обучения и воспитания.

В работах В.И. Панова [Панов, 2007, 2011, 2018] выделяются следующие компоненты:

– *технологический* – совокупность различных видов деятельности (общение, учебная, игровая, совместно-предметная, проектно-исследовательская деятельность и т.д.), реализующая задачи обучения и развития учащихся. Учет многообразия видов деятельности и активности служит основой для реализации принципа единства обучения и развития. Использование различных видов деятельности в контексте образовательного процесса отвечает задачам возрастной социализации;

– *коммуникативный* – система межличностного взаимодействия, имеющая непосредственный или опосредованный характер. В этой системе особенно важны направленность и тип взаимодействия (субъект-субъектный, субъект-объектный, субъект-порождающий тип взаимодействия);

– *пространственно-предметный* – совокупность условий и предметных средств образовательной среды.

Основными требованиями к реализации экопсихологического подхода к

моделированию образовательной среды являются создание условий для потенциальных и актуальных способностей ее субъектов, актуализация продуктивных форм педагогической деятельности в контексте взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также стимуляция творческой активности и полисубъектности. Формирование активной социальной позиции и субъектности выступает основным средством социализации в рамках образовательного процесса в школе. Целью обучения при этом становится направленность на развитие познавательной активности и творческой реализации способностей в условиях взаимодействия с образовательной средой.

6. Динамическая модель образовательной среды (М.В. Григорьева).

Образовательная среда в этой модели представлена триединством педагогических (методы и подходы к обучению), психологических (учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся) и организационных (структура учебного процесса и взаимодействие между участниками образовательного процесса) условий и воздействий. Системность воздействий обеспечивает субъектно-личностное развитие школьника и учитывает как его природные и возрастные особенности, так и цели общества [Григорьева, 2010, 2017].

Системность развивающего влияния на личность школьника обеспечивается характеристиками целенаправленности среды. *Включенность* в среду и *активность* позволяет на высоком уровне регуляции соотносить требования всех субъектов образовательного процесса, влиять на коррекцию среды. *Динамичность изменений образовательной среды* связана с индивидуальными потребностями учащегося, задачами обучения на разных этапах, требованиями стандартов.

7. Модель безопасной образовательной среды (И.А. Баева).

Безопасная образовательная среда представляет собой упорядоченную совокупность компонентов среды. В ее основе лежат принципы безопасности,

защищенности, всесторонней поддержки обучающихся. Образовательная среда должна отвечать принципам физической, эмоциональной, психологической безопасности, своевременной поддержки, инклюзивности, обратной связи со всеми участниками образовательного процесса [Баева, 2002; Богатова, 2015; Баева, 2019, 2021; Баева, Кондакова, 2022].

Основными полюсами для построения безопасной образовательной среды являются две оси: ось «эмоциональная защищенность – незащищенность» и ось «социально-психологическая компетентность – некомпетентность».

В условиях верификации модели И.А. Баевой выделены четыре доминирующих типа образовательной среды [Баева, 2019]:

– *партнерско-диалоговая образовательная среда*: соединяет в себе характеристики партнерства и сотрудничества. В такой среде педагог и обучающийся выступают равноправными участниками образовательного процесса. Сочетаются характеристики эмоциональной защищенности, социальной коммуникабельности и эффективности;

– *либеральная образовательная среда* описывается через показатели эмоционально-личностной защищенности, но социальной неумелости и некомпетентности субъектов образовательного процесса. Создается особая атмосфера взаимодействия, которая позволяет субъектам чувствовать себя в безопасности, свободно выражать чувства, раскрывать мнения без опасений или негативных последствий. Однако ограничением является низкая компетенция в навыках коммуникации, приводящая к трудностям во взаимодействии, сотрудничестве и разрешении споров;

– *попустительская образовательная среда* сочетает в себе свойства эмоциональной незащищенности и социально-психологической некомпетентности. Комбинация незащищенности, тревоги и возрастающего чувства несоответствия в социальной среде приводит к внутреннему дискомфорту и является препятствием для взаимодействия субъектов

образовательного процесса. Изоляция, нарастающая тревога и стресс негативно отражаются на мотивации обучения и взаимодействии;

– *манипулятивно-авторитарная образовательная среда* представлена комбинацией эмоциональной незащищенности и социально-психологической умелостью участников процесса. Жесткий контроль со стороны педагога и администрации в сочетании с манипулятивными стилями управления негативно влияют на эмоциональное состояние учащихся и их желание учиться.

8. Модель инклюзивной образовательной среды (Алехина, Быстрова, 2024).

Принцип равного доступа к образованию и внедрение на государственном уровне идей инклюзивности стимулировали интерес к разработке понятий «безопасной» и «инклюзивной» образовательной среды. Уникальность, неповторимость, доступность образования, реализация потребностей ведущей и совместной деятельности детей выступают центральными принципами инклюзивного образования. Включение в образовательный контекст в качестве субъекта учебной и образовательной деятельности учащихся с ОВЗ актуализирует проблему доступности, специальных условий, педагогических подходов.

Инклюзивная образовательная среда – это система, основанная на ценностях обучения, воспитания и личностного развития всех обучающихся вне зависимости от их способностей, физического, социального и личностного уровня развития. Критериями инклюзивности могут выступать результаты обучения, социализации и благополучия ребенка, а также технологии, обеспечивающие доступ к ресурсам и сопровождающие детей с ОВЗ [Алехина, Быстрова, 2024, с. 19].

Таким образом, понятие «образовательная среда» в психолого-педагогических исследованиях охватывает различные аспекты интерпретации взаимодействия личности и социальной среды. Разработка

данного понятийного поля ориентирована на школьную среду.

В последние годы наблюдается недостаток исследований, посвященных образовательной среде в высших учебных заведениях. Для более глубокого понимания образовательной среды высшего учебного заведения необходимо расширять исследовательские горизонты, учитывая влияние различных факторов и специфику вуза как образовательного и социального института.

Само понятие «образовательная среда школы» обладает своей спецификой, поэтому теоретические и практические основы, разработанные для нее, трудно адаптировать и перенести на концептуальное пространство образовательной среды высших учебных заведений.

Основными различиями данных систем выступают:

– *различия в целевой аудитории*. Школьное образование преимущественно ориентировано на детей и подростков, высшее образование – на молодежь и взрослых. Школьники находятся на начальных стадиях формирования личности и учебных навыков, а молодежь обладает высоким уровнем самостоятельности и сформированной системой когнитивных, эмоциональных, мотивационных и поведенческих регуляторов;

– *различия в целях и задачах обучения*. В школе это усвоение базовых знаний и умений, в вузе – более глубокое освоение предмета с акцентом на личностно-профессиональное развитие;

– *различия в методах и формах обучения*. Образовательная среда вуза более гибкая и не столь директивная, как школьная. Существуют различия в балансе объема самостоятельной работы и контактной учебной нагрузки. По сравнению со школьным образованием, в рамках вузовского образования имеется возможность обучаться дистанционно и по программам международного обмена;

– *различия в технологиях и инфраструктуре*. Технические и материальные ресурсы высшей школы более современные и практико-ориентированные.

Педагогический контингент преподавателей высококвалифицирован, имеет научную и практико-ориентированную доминанту;

– *контекст профессиональной подготовки*. Вузовская среда ориентирована на подготовку будущих специалистов с опорой на профессиональные стандарты и компетенции.

Перейдем к конкретизации понятия «образовательная среда вуза».

Образовательная среда вуза – специально организованная, целостная система компонентов, связь и синтез которых обеспечивают образовательному учреждению возможность эффективно создавать условия и ресурсы для оптимального использования педагогического потенциала и влиять на личностные ресурсы субъектов деятельности [Васильева, 2011].

Образовательная среда вуза выступает не только психолого-педагогической категорией, но и объектом управления.

Е.Ю. Васильева выделяет *субъектно-объектный, функционально-целевой, технологический* и *диагностико-результативный* компоненты проектирования образовательной среды вуза. Представленная система связанных компонентов обеспечивает гибкость во взаимодействии между участниками образовательного процесса и адаптивность к меняющимся требованиям внешней и внутренней среды. *Субъектно-объектный компонент* позволяет учитывать интересы и потребности всех субъектов образовательной деятельности. *Функционально-целевой компонент* фокусируется на достижении конкретных целей и задач, связанных с образовательным процессом, что способствует более эффективному планированию и реализации учебных программ. *Технологический компонент* обеспечивает актуальность образовательных технологий и подходов. *Диагностико-результативный компонент* обуславливает объективность оценки индивидуальных достижений студентов, мониторинг образовательных условий, а также технических и технологических ресурсов образовательной организации с целью улучшения качества [Васильева, 2011].

Образовательная среда вуза может быть представлена в ряде исследований как многосубъектная система, ориентированная на личностно-профессиональное развитие. В этом случае в рамках психолого-педагогических исследований сделан акцент на формирование готовности субъекта к профессиональной деятельности.

Начиная с 2000-х годов в научный обиход и практику высшего образования внедряется *информационно-образовательная среда*. Это виртуально-телекоммуникационное и педагогическое пространство с выстроенной структурой учебного процесса, элементами программы, дисциплинами и средствами поддержки. Данная среда представлена как открытое пространство интегрированных педагогических систем. Характер коммуникативного взаимодействия в этой среде отличается высокой степенью динамичности и интерактивности, что позволяет эффективно организовывать учебный процесс и способствует созданию условий для совместного обучения и интеллектуального обмена между участниками образовательного процесса. Интерактивность, телекоммуникационные и интернет-технологии создают доступность и открытость к информации и знаниям, ориентированы на глубокое вовлечение студентов в процесс [Кречников, Титаренко, 2015].

К.Г. Кречников и С.В. Титаренко отмечают, что повсеместная информатизация образования изменяет образовательные контексты и, как следствие, совершенствуются методы и средства обучения. Поэтому необходимо рассматривать креативную образовательную среду как пространство для развития творческого потенциала студента. Критерии эффективности данной среды реализуются в качествах личности обучающегося в динамике ее развития, самореализации и личностного роста. Согласованность компонентов образовательной среды в вузе (цели образования, содержание и принципы организации) обеспечивает ее многомерность.

С увеличением потока иностранных студентов в высшие учебные

заведения по всему миру растет потребность в интернационализации образования. В связи с этим значимой становится поликультурная образовательная среда вуза, которая объединяет иностранных студентов с местными учащимися и создает атмосферу взаимного обогащения, уважения и понимания. Формирование на базе высшей школы поликультурной образовательной среды связано с моделированием такой образовательной среды, которая направлена на развивающее обучение и межкультурную коммуникацию.

Поликультурность как характеристика проявляется в различных аспектах образовательного процесса и социальной активности вуза. Принцип поликультурности как свойства, при котором транслируется и утверждается разнообразие культур, проявляется в методах, стиле преподавания, стратегиях социального взаимодействия и формах интеграции иностранных студентов. Вопросы проектирования поликультурной образовательной среды являются актуальными и разрабатываются следующими учеными: Н.В. Молчановой, В.В. Гриценко (2010), Н.Г. Арзамасцевой, В.В. Константиновым (2020), М.В. Мельничук, Л.В. Миляевой (2022), С. Чжоу (2023) и другими.

Авторами утверждается постулат о ценности каждой культуры, внедрении толерантного отношения ко всем участникам образовательного процесса, формировании многосторонней коммуникации между вузами с целью создания инклюзивной среды, усиления тенденций сотрудничества и взаимопонимания, формирования и развития интегральных коммуникативных качеств, укрепления связей между вузами.

Таким образом, исходя из проведенного анализа можно концептуализировать схему компонентов образовательной среды вуза. Схема представлена на Рисунке 1.



Рис. 1. Компоненты образовательной среды вуза

В современных научных дискуссиях понятие «образовательная среда» становится все более актуальным, особенно в контексте высшего образования. Эта категория охватывает множество аспектов взаимодействия обучающихся с социальной окружающей средой и включает в себя различные компоненты, которые обуславливают образовательные процессы и их результаты.

Образовательная среда институционализирована в ряде моделей, каждая из которых предлагает уникальный подход к пониманию ее структуры. Эти модели, такие, как *эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антропологo-психологическая* и *психодидактическая*, иллюстрируют, как разнообразные аспекты взаимодействия между личностью и окружающей средой влияют на развитие обучающегося. Особенно важным становится понимание того, как социальные, психологические и педагогические факторы формируют условия для индивидуального роста и развития, создания положительного образовательного климата и успешной актуализации учебного потенциала студентов.

Следует учитывать, что образовательная среда в вузах не может быть идентична школьной, так как целевая аудитория, содержание и методы обучения

заметно отличаются. Высшее образование акцентирует внимание на развитие самостоятельности и профессиональных навыков, что требует новых подходов к формированию образовательных пространств, интеграции различных технологий и активной коммуникации между студентами и преподавателями.

Направление современных исследований в этой области должно акцентироваться на постоянном обновлении подходов и практик, что позволит лучше адаптировать образовательные системы к требованиям современности и индивидуальным потребностям студентов.

Таким образом, в рамках данного параграфа установлено, что образовательная среда – это сложное системное явление, которое сочетает в себе следующие компоненты: пространственно-предметный, социальный и психодидактический. Эти компоненты взаимосвязаны внутри структуры, создают специальные условия для академической адаптации личности. Успешная академическая адаптация является значимым критерием всесторонней адаптации личности в новом социокультурном и образовательном пространстве. Поэтому дальнейшее исследование академической адаптации позволяет понять условия, факторы интеграции иностранного студента в образовательную среду вуза.

1.2. Академическая адаптация как фактор интеграции иностранного студента в образовательную среду вуза

Вопросы академической адаптации студентов-иностранцев являются актуальными для большого спектра вовлеченных сторон: самих адаптантов (иностранных студентов), преподавательского состава, администрации вуза, государственных институтов, заинтересованных во вхождении образовательных мигрантов в социокультурное пространство. Это подчеркивает практическую значимость разработки проблемы академической адаптации

студентов-иностранцев.

Между тем при рассмотрении ряда исследований и изучении литературы по заявленной проблематике выявляется терминологическая неоднозначность и неоднородность, в частности, при определении критериев адаптации. Понятие «академическая адаптация» имеет различные коннотации. С одной стороны, оно описывает универсальный процесс приспособления студента к академической среде и учебно-профессиональной деятельности, с другой стороны – сочетает в себе критерии учебно-дидактической, социально-психологической и социокультурной адаптированности.

Эволюция представлений о процессе адаптации отражена в описании изменений в понимании, интерпретации и концептуализации механизмов и агентов адаптации личности. Современные исследователи подразумевают под адаптацией многоэтапный процесс приспособления личности к условиям окружающей среды.

Академическая адаптация понимается в рамках педагогической психологии как сложный, многоуровневый процесс освоения личностью учебно-профессиональных и социальных ролей, репертуара будущей профессиональной деятельности, форм социального взаимодействия при вузовской подготовке.

Академическая адаптация часто рассматривается как системная адаптация субъекта деятельности к средствам самой деятельности. Требования среды, учебной программы, отношение к учебной деятельности, характер познавательной и социальной активности – все должно соотноситься с целями образовательной среды учреждения.

М.В. Граур, описывая факторы академической адаптации субъекта учебной деятельности, отмечает, что существуют *объективный* и *субъективные* показатели академической адаптации. Объективный показатель – успеваемость. Субъективные показатели – самооценка успешности деятельности, мотивы

деятельности, готовность к рискованному поведению, уровень напряженности и тревожности, сопровождающий саму деятельность [Граур, 2019].

В исследованиях, посвященных раскрытию терминологического поля академической адаптации, акцент чаще всего делается на школьной системе и адаптации школьников, в то время как вопрос адаптации студентов в контексте высшего образования остается недостаточно изученным. С одной стороны, существует «разброс» исследований, посвященных адаптации школьников. Это может быть связано с тем, что школьный уровень образования считается более сензитивным для формирования базовых знаний, умений и навыков. Школьная система с ее структурированным подходом к обучению и социальным взаимодействием предоставляет множество моделей и теорий, в которых рассматривается, как дети и подростки справляются с вызовами обучения и социализации. С другой стороны, когда речь идет об академической адаптации студентов в высших учебных заведениях, внимание исследователей в контексте педагогической психологии часто сосредоточено на аспектах кризисов, возникающих в процессе учебно-профессиональной подготовки, или на трудностях, связанных с адаптацией иностранных студентов.

Переходный период от школы к университету включает в себя новые вызовы, поскольку связан с адаптацией субъекта деятельности к изменяющимся требованиям учебного процесса, формирует необходимость самостоятельного управления временем и ресурсами, а также навыками критического мышления и самодисциплины. Поэтому мы отмечаем необходимость более комплексного и детального изучения процесса академической адаптации иностранных студентов, чтобы выявить уникальные трудности, с которыми они сталкиваются, а также эффективные стратегии поддержки в этот важный переходный период.

А.И. Сурыгин в педагогической трактовке понятия отмечает, что академическая адаптация – это процесс адаптации к новой педагогической системе [Сурыгин, 2000, 2009]. Академическая адаптация иностранных

студентов представлена в совокупности компонентов: психодидактической приспособленности, национально-культурной и средовой адаптации.

Автор отмечает, что важнейшей частью проектирования факторов академической адаптации иностранных студентов является учет образовательных стандартов, а также проектирование системы учебных программ, учебников и учебных пособий. В этом аспекте проектирования заключается основное содержание академической адаптации средствами дидактической парадигмы. В условиях предвузовской подготовки иностранные студенты должны пройти этапы преадаптации и продемонстрировать коммуникативные и дидактические показатели адаптированности.

Синонимом академической адаптации является учебно-профессиональная адаптация [Поваренков, 2016] – многоуровневый процесс, охватывающий разные уровни и виды адаптации, например, социальную, организационную, деятельностную и др. Ю.П. Поваренков, предлагая систематизировать и содержательно раскрыть уровни развития личности в контексте профессионализации, отмечает, что ведущую роль в учебно-профессиональной адаптации играет ее деятельностная составляющая. Она определяет успешность деятельности и степень удовлетворенности личности в условиях осваиваемой деятельности.

В системных исследованиях психологических механизмов учебно-профессиональной адаптации отмечается, что на первом курсе обучения студенты начинают остро переживать адаптационный кризис. Психоэмоциональное истощение и неготовность к реализации необходимых форм учебно-академической деятельности приводят к изменению форм школьной деятельности и синхронизации старых способов обучения с новыми академическими задачами. Успешность данного процесса очевидна. Протекание адаптационного кризиса ко второму курсу обучения утрачивает деструктивный характер. Повышается поисковая активность, учебная мотивация и общий

уровень самосознания студента.

Ю.П. Поваренков и Е.И. Смирнов отмечают, что повышение показателей академической адаптации у студентов наблюдается к 4 семестру обучения. К этому времени завершается активная фаза учебно-профессиональной адаптации [Поваренков, Смирнов, 2016, с. 243].

Особой характеристикой академической адаптации в разрезе периодичности смены этапов является инерционность. Она описывает постепенную приспособляемость к новым требованиям, стандартам и социальным особенностям учебно-профессиональной деятельности и академической среды вуза. Инерционность изменений сопряжена со сниженными показателями активности и несовпадением методов, форм и средств новой деятельности с уже освоенными. Кроме того, с инерционностью академической адаптации связаны факторы образовательной и социальной среды, которые оказывают значительное влияние на процесс привыкания студентов к новым условиям обучения. К примеру, недостаточная подготовленность преподавателей к работе с многонациональными группами студентов может приводить к снижению качества образовательного процесса и неполной интеграции иностранных студентов в академическую среду. Инерционность может усугубляться различиями в образовательных системах и подходах к обучению. Для ее преодоления необходимо внедрять в обучение адаптивные и инклюзивные практики.

Существует значительное количество исследований, связанных с академической адаптацией первокурсников [Крылова, Дубовицкая, 2011; Иванчин, Константинов, 2023; Гоу, 2023]. Академическая адаптация в этом случае рассматривается как приспособительный механизм, позволяющий бывшему школьнику включиться в новый вид деятельности. Основными требованиями данного процесса являются:

– *развитие навыков самоорганизации*. Это связано с тем, что с переходом

от одного вида учебной деятельности к другому – учебно-профессиональному – возрастают требования самостоятельности, ответственности, осознанности в выборе профессии и ее целенаправленного освоения;

– *овладение новыми учебными методами и средствами обучения*. Переход от одной ступени к другой обусловлен различиями. Эти различия, в первую очередь, связаны с целями обучения, уровнем подготовки и особенностями образовательной среды. Цели обучения в вузе разнообразны, и в центре внимания находится подготовка профессионала. Поэтому средства, которые используются для этого, разнонаправленны и включают развитие критического мышления с целью формирования субъектной позиции студента, исследовательской активности и практических навыков. В отличие от школы, методы, используемые в учебно-профессиональной деятельности в вузе, обладают бóльшим уровнем свободы и самостоятельности. Также они отличаются типами материалов учебной деятельности, используемыми в практике. В вузе это научные статьи, монографии, специализированные базы данных, узконаправленное профессиональное оборудование и т. д. В школе средства обучения имеют универсальный характер и применяются для удовлетворения базовых образовательных потребностей обучающихся, а в вузе опираются на основы профессиональной подготовки и адаптируются под конкретные дисциплины. Они более основательные, глубокие и наукоемкие.

Исследования академической адаптации студентов-иностранцев в целом ориентированы на рассмотрение следующих ее видов и элементов адаптированности:

1. *Дидактическая адаптация*: невозможность приспособления или сложности с приспособлением к новым методам обучения и учебным программам, адаптация к формам оценки, проблемы с дистанционным обучением и новыми образовательными форматами.

П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский, В.С. Никольский, Н.В. Шаброва в

проведенном мониторинге отмечают, что иностранные студенты первого курса, имеющие хорошую школьную подготовку, быстрее адаптируются к интеллектуальным нагрузкам, новым средствам и методам обучения [Амбарова, Зборовский, Никольский, Шаброва, 2022, с. 178].

В исследованиях, посвященных китайским студентам и процессу их адаптации к образовательной системе высшего образования в России, отмечается, что основным затруднением является ориентированность китайского образования на четкую организационную систему с минимальными требованиями к самостоятельности и активности студента [Овчинникова, 2020, с. 19]. Таким образом, студенты-иностранцы сталкиваются с необходимостью активности, самопланирования и самоорганизации, испытывают замешательство от требований окружающей среды и преподавателя, а также трудности в принятии решений, планировании и организации своей деятельности. Социальная и статусная позиция преподавателя всегда выше студенческой, поэтому в китайской системе студенты исключительно подчиняются его требованиям.

Самопредъявление, выражение своей личной позиции и активное участие в дискуссиях и обсуждениях кажутся китайским студентам в начале обучения неестественными. На этом этапе существует опасность того, что неразвитость коммуникативных навыков и языковые барьеры могут подкрепить позицию социальной изоляции и нежелание участвовать в групповой деятельности;

2. *Языковая адаптация*. Данный вид адаптации заключается в преодолении языкового барьера. Недостаточный уровень владения языком преподавания, трудности в коммуникации с местными студентами и преподавателями негативно сказываются на учебе и социальной активности.

Языковые компетенции лежат в основе всех коммуникативных процессов. Они выступают предикторами психологической адаптированности иностранных студентов [Булавенко, Эмомзода; 2023].

3. *Социально-психологическая адаптация*. Она напрямую связана с проблемой нахождения места в новой системе социальных отношений, сложностями в установлении контактов в контексте межличностных и учебных взаимоотношений, проблемами культурного шока, различиями в ценностях, языке, субъективном восприятии.

Большая часть иностранных студентов обладает завышенной оценкой собственных способностей. Сталкиваясь с системой оценки российского вуза и требованиями к системности посещений, выполнении заданий, проявлении самостоятельности и активности, они часто испытывают разочарование. Это приводит к стрессовым переживаниям в ситуации столкновения с реальностью. Нарастает неуверенность в своих силах, происходит снижение мотивации.

Мотивация иностранных студентов очень часто является внешней. Только в процессе академической адаптации она начинает приобретать внутренний характер.

Образовательное учреждение выполняет важную функцию – функцию профессиональной социализации студентов. Поэтому не менее значима интеграция в социокультурное пространство вуза. Между тем зачастую иностранные студенты имеют размытые профессиональную ориентацию и личностное самоопределение. Это связано с тем, что они сталкиваются с языковыми барьерами, различиями в образовательных системах, культурными нормами и ожиданиями. В совокупности все это затрудняет их способность ясно понимать свои карьерные цели и устанавливать связи с профессиональными сообществами, что, в свою очередь, минимизирует их участие в общественной жизни университета и может негативно сказаться на процессе их адаптации и интеграции.

Некоторая часть психолого-педагогических исследований обращена к изучению внешних и внутренних психологических предикторов успешной академической (учебной) адаптации иностранных студентов. Так, в работе

Т.В. Черниковой, Э.А. Сокальского, В.В. Болучевской и О.И. Шутовой академическая адаптация понимается как баланс процессов дифференциации и идентификации. Установлено, что для студентов из дальнего зарубежья значимым для эффективной академической (учебной) адаптации является социально-культурный компонент адаптированности [Черникова, Сокальский, Болучевская, Шутова, 2021, с. 186].

Проявлены две стороны процесса академической (учебной) адаптации: 1) развитие и формирование базовых оснований учебной деятельности исходя из требований возрастных и психологических норм и 2) становление идентификационных структур личности в связи с тождественностью культурным, социальным и иным особенностям.

Внутренними предикторами академической (учебной) адаптации выступают *коммуникативная компетентность*, *мотивация*, *характеристики самоэффективности*, *ценностно-установочные ориентиры*. Внешние предикторы академической (учебной) адаптации – *социокультурная дистанция в представлениях образовательной среды, демографические характеристики*.

В ряде исследований по аналогии с англоязычными источниками академическую адаптацию сравнивают с преобразованием и формированием нескольких уровней навыков [Воронцова, Гадес, 2022, с. 167]: 1) навыки работы с людьми – развитые коммуникативные способности, 2) навыки самодостаточности – навыки индивидуальной эффективности в рамках деятельности, к которым относят организационные способности, стратегии принятия решений, склонность к рискованным действиям, адаптивность, способность к рефлексии и самопознанию. Академическая адаптация понимается авторами как комплексный процесс, в ходе которого студент-иностранец не только адаптируется к среде, но и подстраивает свои актуальные потребности под цели и ценности нового социокультурного окружения и образовательного пространства.

4. *Культурная адаптация*. Данный вид предполагает процесс приспособления к культурным нормам и образу жизни в другой стране, соотношения норм и ценностей со стратегиями взаимодействия и этикой применения их на практике, участие в межкультурной коммуникации.

Языковой барьер и навыки коммуникации являются предпосылками к культурной адаптации студентов-иностранцев. Видимые результаты языковой подготовки студента позитивно влияют на способность и готовность взаимодействовать с окружающими, осваивать новую культурную и образовательную среду.

Ориентация на свои культурные ценности и общение с соотечественниками в период культурного шока позволяют иностранным студентам справиться с возникающей тревогой. Однако желание изолироваться и оставаться исключительно в своем культурном контексте негативно сказывается на адаптации в социокультурном пространстве принимающего сообщества.

Социокультурная вовлеченность иностранных студентов в социальное взаимодействие выступает движущим фактором академической адаптации.

5. *Физическая адаптация*. Проявляется в приспособлении к изменению климатических условий, привыкании к местной пище и режиму жизни, обучения, а также к физической активности, способствующей улучшению общего самочувствия и психоэмоционального состояния.

6. *Территориально-бытовая адаптация*. Данный вид адаптации заключается в умении эффективно ориентироваться в новых физических пространствах, приспособленности к бытовым условиям, освоении инфраструктуры города, территории студенческого кампуса, и в других навыках самостоятельной жизни.

Можно констатировать, что процесс академической адаптации предполагает двухстороннюю направленность. С одной стороны, это направленность студента-иностранца на освоение новых стандартов, методов и

средств обучения, а также на адаптацию к новой образовательной среде. С другой стороны, важна ориентированность образовательной среды, преподавательского состава и образовательных программ на интеграцию иностранных студентов в высшее образование в России.

Таким образом, под академической адаптацией иностранного студента мы понимаем процесс, в ходе которого субъект учебно-профессиональной деятельности изменяется в соответствии с особыми условиями конкретной ситуации. Результатом процесса академической адаптации является адаптированность. Адаптированность возникает как состояние психологической системы деятельности, проявляющееся в готовности личности к выполнению поставленных перед ней задач.

Таким образом, академическая адаптация студентов играет ключевую роль в их интеграции в образовательную среду вуза, способствуя формированию необходимых навыков и умений для успешного обучения. Однако для более глубокого понимания этого процесса важно рассмотреть эмпирические исследования, которые фокусируются на взаимосвязи между характеристиками образовательной среды и академической адаптацией студентов.

1.3. Анализ эмпирических исследований взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов

Академическая адаптация студентов в условиях получения высшего образования является основным критерием успешности их обучения и предпосылкой формирования будущих профессиональных компетенций. Высокие темпы академической адаптации студента свидетельствуют о готовности справляться с учебными задачами, осваивать учебный материал, встраиваться в социальный контекст отношений внутри образовательной среды вуза. В свою очередь, образовательная среда вуза выступает ресурсом для

оказания поддержки и содействия в процессе личностно-профессионального развития студентов.

В контексте психолого-педагогических исследований акцент делается на разнообразных факторах, системно влияющих на процесс академической адаптации студентов и успешность их учебно-профессиональной деятельности. Между тем существует неоднозначность в определении доминирующих факторов, компонентов и сил влияния.

Перейдем к описанию психолого-педагогических исследований, посвященных выбранной нами тематике:

1. Психологические факторы адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете российского вуза [Мушарапова, 2000].

В качестве психологических факторов адаптации студентов-иностранцев автор выделяет дидактические и коммуникативные факторы. Уровень саморегуляции, тип межличностных отношений, интеллектуальные способности, широкий познавательный интерес, эмоциональная устойчивость, дисциплинированность, ответственность и самоконтроль поведения положительно влияют на академическую адаптацию иностранных студентов.

2. Оптимизация педагогического общения как условие социально-психологической адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу российского вуза [Ши, 2002].

Ши Си Нин поднимает одну из важных проблем – отсутствие средств оптимизации академической адаптации иностранных студентов в российских вузах. Академическая адаптация рассматривается шире через признаки социокультурного, языкового и учебного приспособления студентов. Отмечается особая роль педагогически направленного общения, с помощью которого происходит усиление эффектов социально-психологической адаптации к учебному процессу.

3. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза [Лилиенталь, 2003].

И.Е. Лилиенталь рассматривает процесс адаптации студента к образовательному процессу в вузе через призму основных задач молодости, таких как личностное и профессиональное развитие. В рамках образовательного процесса происходит актуализация и формирование самоопределения личности. В связи с этим особенно важной становится специально организованная психологическая поддержка. Модель психологической поддержки ориентирована на трансформацию самоотношения студента, актуализацию потребности в осознании важности социально-психологической поддержки, развитие интернальности поведения и формирование высоких показателей социально-психологической компетентности.

4. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза [Нагорнова, 2005].

Л.Е. Нагорновой проведен структурно-содержательный анализ компонентов образовательной среды высшей школы и предложена оригинальная методика диагностики типа и параметров образовательной среды вуза. На базе теории В.А. Ясвина автором разработан валидный инструментарий, который позволяет измерить модальность образовательной среды и их параметры, выразить качественные значения в балльных показателях.

Автор утверждает значимость субъектной экспертизы образовательной среды как студентами, так и преподавателями и администрацией, и видит в этом большой прогностический и коррекционный эффект.

5. Психологические детерминанты адаптации студентов к процессу обучения в вузе [Эзиешвили, 2005].

В процессе обучения студентов происходит психологическая адаптация субъектов образовательной деятельности к процессу, методам и средствам обучения, будущей профессиональной деятельности. Процессуально-стилевые,

оценочные и мотивационно-оценочные характеристики влияют на процесс адаптации студента к новому образовательному пространству. Интернальность, принятие себя, толерантное отношение ко всем участникам образовательного процесса, социальная активность создают широкий поведенческий репертуар и положительно влияют на адаптацию студента. Процессуальные и результирующие мотивы определяют направленность на учебно-профессиональную деятельность, способствуют академической адаптации.

6. Исследование восприятия образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности [Илларионов, 2006].

Особенности мотивационно-ценностной сферы, когнитивные способности, индивидуально-типологические особенности субъекта образовательной деятельности влияют на процесс восприятия образовательной среды вуза.

Автор фиксирует значимость безопасности образовательной среды вуза, а также взаимосвязь индивидуальных свойств личности, конструктивных копинг-стратегий и показателей безопасности среды. Ценностные ориентации, мотивы учения и способы обработки информации создают условия для субъективного восприятия ситуации учебно-профессиональной деятельности, что помогает адаптироваться к изменяющимся условиям.

Автор предлагает психолого-педагогические, педагогические и организационные средства поддержки студентов в условиях безопасной образовательной среды. Работа по совершенствованию образовательного процесса, вариативная техническая оснащенность деятельности, информационное разнообразие и доступность, а также рациональное распределение учебного времени позволяют улучшить внешние условия деятельности студента.

Внедрение новых, более дифференцированных форм организации контроля знаний должно снизить стрессовую нагрузку на студентов и

мотивировать их к продолжению освоения дисциплин. Автор высказывает мнения о пересмотре парадигмы преподавания с акцентом на активные и инновационные формы и предполагает, что должен осуществиться переход от монотонности и теоретизированности учебного материала к практическим компетенциям.

7. Исследование влияния субъектных и средовых детерминант на личностно-профессиональное развитие студентов [Дьячкова, 2007].

Структурные компоненты образовательной среды, а именно *интеллектуальные, информационные, организационные, двигательные и коммуникативные*, влияют на личностно-профессиональное развитие студентов. Е. С. Дьячкова разделила все перечисленные компоненты на *внешние* (средовые) и *внутренние* (субъектные, психологические). Интеллектуальные способности, развитое критическое мышление, аналитические способности, креативность, физическая активность, выносливость, работоспособность, а также коммуникативные качества и навыки взаимодействия и сотрудничества являются *внутренними* детерминантами личностно-профессионального развития. Информационные и организационные компоненты обеспечивают структуру и поддержку образовательного процесса. Информационно-образовательные технологии, платформы и электронные библиотеки способствуют доступности и организации быстрого доступа к знаниям, ориентируют студентов на развитие критического мышления и самообразование, а также позволяют формировать познавательную ориентацию. Уровни организации учебного процесса, ресурсы и элементы образовательного процесса обеспечивают координацию и взаимодействие всех его участников.

8. Субъективное отношение студентов к образовательной среде вуза [Лавренко, 2007].

Исследователем изучено субъективное отношение студентов к образовательной среде вуза. Установлено, что черты характера влияют на

отношение субъекта деятельности к образовательной среде. Так, например, *догматическую среду* выбирают в качестве притягательной те студенты, у которых развиты черты педантичности, аккуратности, внимания к деталям и организованности. Поэтому студенты с такими характерологическими особенностями чувствуют себя в догматической образовательной среде комфортно.

Безмятежная образовательная среда положительно воспринимается у студентов с выраженными характеристиками колебания настроений и застревания на негативных мыслях. Среда создает условия для стабилизации эмоционального состояния и способствует стабильности учебного процесса.

Творческая среда, поощряя инициативу и креативность, стимулирует исследовательскую деятельность и альтернативные стратегии мышления. Такая среда положительно оценивается гипертимными студентами с высокими тенденциями к активности и общительности. Эта среда еще больше вовлекает их, создавая условия для самовыражения и творчества.

9. Особенности мотивации учения иностранных студентов [Куликова, 2008].

Исследовательский интерес О.В. Куликовой обращен к проблеме повышения конкурентоспособности российского образования и практической направленности на освоение будущей профессии иностранными студентами в условиях адаптационного кризиса. В рамках исследования проведены замеры, установлена динамика мотивации иностранных студентов. Мотивы учения, познавательные мотивы и овладение профессией являются доминирующими на первых трех курсах. Однако далее мотивы учения перестают быть доминирующими.

10. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России [Кравцов, 2008].

А.В. Кравцов выделяет центральную проблему обучения иностранных

студентов в российских вузах – неустойчивую систему мотивации учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности сильно видоизменяются под влиянием различных факторов: политики и организационной культуры образовательного учреждения, установок внутри образовательной организации, характера и интенсивности взаимодействия студентов, численности и гомогенности студенческих групп, уровня освоения языка преподавания и т.д. Карьерные намерения иностранных студентов, их планы на будущее влияют на динамику учебной мотивации.

11. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза [Насонова, 2009].

По данным исследования Т. А. Насоновой, поликультурная среда вуза представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов образовательной среды:

– *целесообразный компонент* соединяет в себе системообразующие цели образовательного процесса, учитывая многообразие образовательных установок и потребностей участников. Данный компонент отвечает за создание единой образовательной траектории, миссии организации и принципов сотрудничества в условиях интеграции иностранных студентов;

– *содержательно-технологический компонент* представлен через содержание, методы и технологии обучения и саморазвития. Эффективным данный компонент становится тогда, когда учитывает потребности всех членов образовательного процесса, обеспечивает доступность к информации и учитывает гибкость стилей педагогического воздействия;

– *функциональный компонент* синтезирует в себе социокультурные, психолого-педагогические и организационно-управленческие функции;

– *результирующий компонент* включает критерии и оценку показателей успешности поликультурной интеграции в образовательное пространство.

Автором установлено, что поликультурная среда влияет на тенденции к

саморазвитию студентов педагогического вуза. Толерантная позиция выступает основой для самореализации в условиях многонациональной среды. Поиск поэтапной самореализации своих способностей позволяет студентам успешно обучаться и создавать условия для учебно-профессиональной социализации. В условиях поликультурной среды вуза значимым в процессе обучения студентов становится учет их психологических особенностей, педагогических потребностей и интересов, социально-профессиональных ожиданий.

12. Акмеологический подход при формировании образовательной среды вуза [Иванова, 2009].

В исследовании И.О. Ивановой *образовательная среда вуза* рассматривается как многоуровневая система связанных элементов, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие. Факторами, влияющими на результативность этого развития, становятся деятельностная система среды, а также система психолого-педагогических и управленческих воздействий.

Компоненты образовательной среды (структурные и личностные):

– *социальный компонент*, который описывает характеристики социально-ориентированных потребностей субъектов образовательной деятельности, их взаимодействия и связность;

– *ресурсный компонент* – совокупность ресурсов, необходимых для обеспечения образовательного процесса. Ресурсы представляют собой согласованную систему обеспечения, повышающую эффективность и сработанность образовательного процесса (учебники, электронные платформы, базы данных, квалифицированные преподаватели и сотрудники, которые обеспечивают обучение и руководство, учебные кабинеты, лаборатории, оборудование и др.);

– *акмеологический компонент*, направленный на создание условий для синергии всех ресурсов образовательной среды, активно способствующих

развивающим возможностям и акмеологическому потенциалу;

– *мотивационный компонент* – установочные мотивы, стимулирующие в взаимодействию и деятельности субъектов образовательного процесса;

– *операционально-деятельностный компонент* – формы, методы и средства, доведенные до автоматизма, влияющие на конкретные операции действия, психические процессы, регулирующие осваиваемую деятельность;

– *проектировочный компонент* – осознание целей, задач деятельности, создание плана, стратегий развития с долгосрочными и краткосрочными перспективами;

– *аксиологический компонент,* обращенный к формированию личностных и профессиональных ценностей, которые системно воздействуют на мотивацию, уровень включенности субъекта в образовательный процесс, готовность к сотрудничеству со всеми субъектами данной деятельности;

– *рефлексивный компонент*, который содержит в себе всестороннее осознание имеющегося опыта, осмысление успехов и неудач, критическую самооценка компетенций, анализ взаимодействий, понимание пути дальнейшего развития;

– *креативный компонент,* трактуемый как актуализированная способность создавать новое, развивать воображение с ориентацией на реализацию нестандартных решений и подходов в рамках деятельности. Он стимулирует развитие творческой активности, готовность к экспериментированию, самоизменению, гибкости и самоорганизации;

– *интегративный компонент*, который характеризуется свойством связанности элементов среды, обеспечивающим целостный подход к проектированию учебного процесса, и реализует личностно-профессиональное развитие обучающихся.

13. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе [Киящук, 2009].

Т.В. Киящук выделяет мотивацию как движущую силу учебно-профессиональной деятельности студентов.

Мотивационно-смысловая и эмоциональная сферы являются уязвимыми инстанциями личности иностранного студента. Это связано, в первую очередь, с проблемой адаптации личности к новой социокультурной среде и психодидактической адаптацией к образовательному процессу. Социокультурная среда вуза создает адаптационные условия для иностранных студентов. Автором выделены модели психологической поддержки. Предложенные модели оказывают системное влияние на субъект-субъектное взаимодействие внутри студенческой группы, формируют конструктивные стратегии межличностного и межгруппового взаимодействия и направлены на повышение учебной и дидактической компетентности. Центральной опорой для этих целей влияния является мотив аффилиации.

14. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза [Гущина, 2010].

Образовательная среда вуза в работе И. О. Гущиной выступает совокупностью возможностей самореализации студента. Предметно-материальные, дидактические, организационно-воспитательные, лабораторно-практические, исследовательские, информационные, социально-коммуникативные компоненты среды создают условия для взаимодействия и самореализации. Выделяются личностный и профессиональный уровень самореализации в условиях развивающей образовательной среды вуза.

15. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза [Логинова, 2011].

Профессионально-личностное развитие иностранного студента является основным объектом исследовательского внимания. Оно напрямую коррелирует с характеристиками образовательной среды вуза.

Индивидуально-психологические, социально-психологические и этнопсихологические особенности иностранных студентов определяют их взаимодействие с образовательной средой российского вуза. Смысловые и ценностные характеристики формируют отношение студента к взаимодействию с партнерами в образовательной среде.

В.В. Логинова предлагает классификацию этапов развития личностно-профессионального самоопределения иностранных студентов в российском вузе. Этапы представляют собой последовательную смену кризисных периодов и состояния стабильности. *Первый этап* академической адаптации характеризуется освоением ролевого инструментария и знакомством с вузом и его средой. *Второй этап* сопровождается индивидуализацией и активностью иностранного студента в учебной, социальной и внеучебной деятельности, а также поиском самоопределения и наращиванием контактности. *Третий этап* проявляется в интеграции студента в образовательную среду вуза и будущую учебно-профессиональную деятельность.

Также автор выделяет личностные кризисы иностранных студентов в контексте освоения новых видов деятельности. Первый кризис связан с противоречием между желанием и невозможностью реализовывать определенные виды деятельности из-за дефицита знаний и практической подготовки. Второй кризис, экзистенциального характера, связан с поиском своей идентичности и реализацией в профессиональной деятельности.

Автором установлены мотивационные, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативные характеристики китайских студентов, позволяющие им эффективно адаптироваться к образовательной среде вуза. Трудолюбие, дисциплина, практичность в принятии решений, сформированная готовность принимать на себя ответственность за результаты, значимость авторитета, связь с соратниками, социальная желательность, готовность к конформизму, приверженность национальным традициям и

ориентация на прошлое – все это является важными аспектами их адаптации.

16. Эмоционально-личностные факторы адаптированности иностранных студентов [Косталес-Завгородняя, 2013].

Основными проблемами иностранных студентов в условиях обучения в российском вузе, по мнению А.Э. Косталес-Завгородней, становятся:

– проблемы успеваемости;

– нарастание эмоциональной неустойчивости и нестабильности в ситуации стихийной и вынужденной академической адаптации;

– столкновение с неконгруэнтными культурными ценностями, в связи с чем происходит нарастание конфликтности и непонимания, усложняющих любой межличностный контакт в целом;

– изменение психофизического состояния с нарастанием негативных проявлений, таких как заболеваемость, хроническая усталость и выгорание;

– разрыв между базовым уровнем образования и требованиями российских стандартов, программ и профессиональных стандартов.

А.Э. Косталес-Завгородняя выделила диагностический симптомокомплекс эмоциональной и личностной сферы иностранного студента, негативно влияющий на процессы адаптации к образовательной среде вуза. Академическая адаптация является при этом промежуточным результатом адаптации иностранного студента. Коррекция адаптационного процесса необходима в случаях длительного пребывания студента в негативных состояниях и деструктивных стратегиях взаимодействия.

17. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов [Форопонова, 2014].

В работе представлен психолого-педагогический подход к анализу адаптационных возможностей иностранных студентов в российских вузах. Установлено, что при решении задач высшего образования иностранные студенты, попадая в новую социокультурную среду, переживают длительный

период шоковой адаптации. Поэтому для более глубокой интеграции не только в социокультурное пространство, но и в учебную деятельность необходимы специальные средства поддержки, коррекции и развития.

Положительные мотивы учебы выступают фундаментальными основами учебной деятельности студентов. Осознание целей, значимости материала, а также понимание и освоение средств обучения создают операционно-техническую и методическую основу академической адаптации. Понятная и эмоциональная форма изложения материала, структурность, наглядность и доступность позволяют системно осваивать теоретические и практические компетенции.

Социально-психологические факторы адаптации включают готовность студента к взаимодействию с ближним окружением, учебной группой, профессорско-преподавательским составом и сотрудниками вуза, а также стили и стратегии межличностного взаимодействия и коммуникативные навыки. Поэтому автор утверждает о системном характере влияния всех факторов на академическую адаптацию иностранного студента в российском вузе.

18. Структура и факторы академической адаптации студентов-иностранцев в российских университетах [Шамионов, 2024].

В данном исследовании предпринята попытка изучения всех компонентов академической адаптации иностранных студентов с опорой на сравнительный анализ этих показателей у российской студенческой выборки. Р.М. Шамионов отмечает, что общий адаптационный потенциал студентов-иностранцев представлен совокупностью показателей поведенческой регуляции, коммуникативными характеристиками и ценностями. Ресурсами адаптации иностранцев выступают поведенческие регуляторы деятельности, мотивация и готовность к взаимодействию.

Предпринята попытка схематизации, раскрывающей неоднородность взаимосвязи показателей образовательной среды вуза и характеристик

академической адаптации иностранных студентов. Результаты представлены на Рисунке 2.

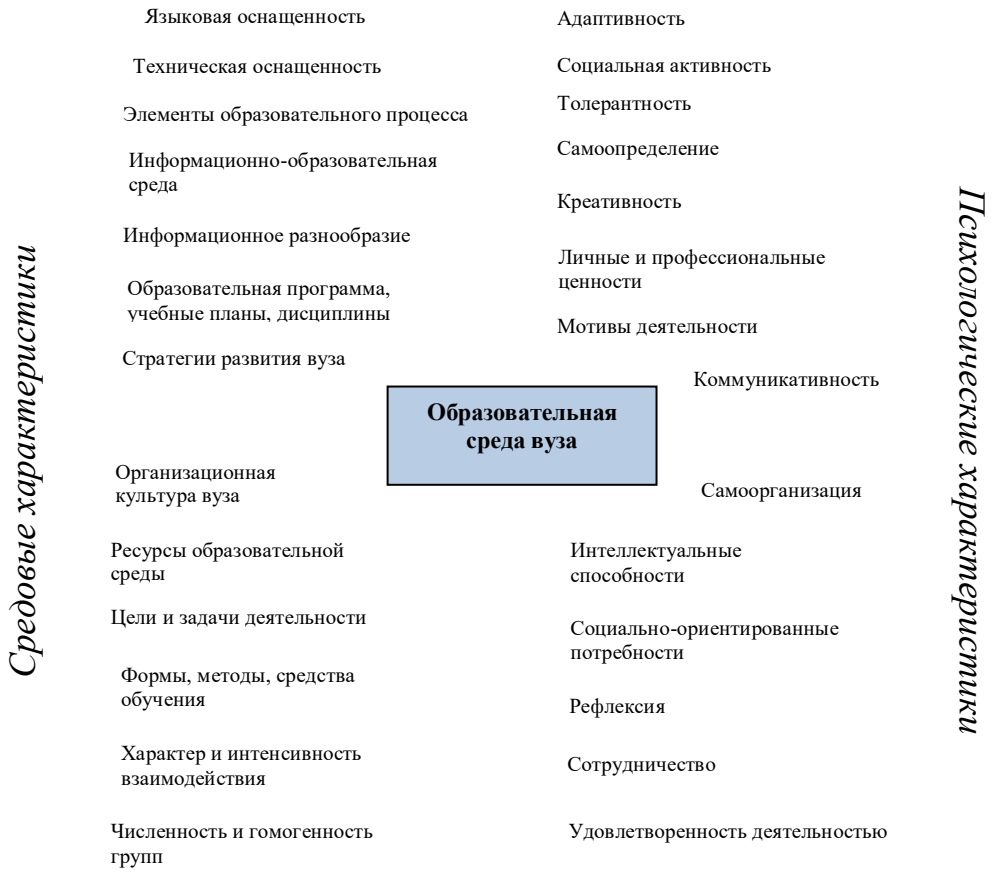


Рис. 2. Взаимосвязи характеристик образовательной среды вуза и академической адаптации иностранных студентов

Таким образом, академическая адаптация является критерием, определяющим способность студентов справляться с учебными задачами, осваивать материал и налаживать социальные связи внутри образовательного пространства вуза. При этом образовательная среда выступает ресурсом, создающим условия для личностного и профессионального развития студентов. В ходе психолого-педагогических исследований было выявлено множество факторов, оказывающих влияние на академическую адаптацию. Представленные исследования демонстрируют, что успешная академическая адаптация

иностранных студентов тесно связана с качеством образовательной среды, где существуют конструктивные механизмы поддержки и интеграции.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В результате проведенного теоретического анализа дано широкое понимание образовательной среды. Понятие «образовательная среда» охватывает множество аспектов, включая физические, социальные и психологические условия, необходимые для развития личности субъектов деятельности. Это позволяет рассматривать среду как важный фактор, влияющий на процесс обучения и личностное становление.

2. Образовательная среда включает несколько ключевых компонентов: пространственно-предметный (физическая инфраструктура), социальный (взаимодействие и коммуникация), психодидактический (методы и содержание обучения) и экопсихологический (учет индивидуальных особенностей и способностей). Каждый из них вносит свой вклад в формирование комфортной и развивающей среды.

3. Выделяются различные модели образовательной среды, такие как эколого-личностная, антрополого-психологическая, психодидактическая и другие, каждая из которых акцентирует внимание на специфических аспектах и механизмах взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Подчеркивается значимость взаимного влияния между личностью и окружением, где активность субъектов в образовательном процессе может способствовать как их собственному развитию, так и изменению самой образовательной среды.

4. Различные типы образовательных сред (догматическая, карьерная, творческая и др.) характеризуются своими особенностями, которые могут как содействовать, так и ограничивать развитие субъектов учебно-профессиональной деятельности, влияя на их мотивацию и личностные качества.

5. Наблюдается переход к инновационным подходам в образовании, где акцент делается на инклюзивность, безопасность и адаптивность

образовательных сред, что является ответом на вызовы времени и меняющиеся потребности субъектов образовательного процесса.

6. Современные требования к образованию включают создание поликультурной образовательной среды, что важно для интеграции иностранных студентов и формирования атмосферы взаимного уважения и сотрудничества.

7. Академическая адаптация иностранных студентов является многогранным процессом, охватывающим как учебные, так и социальные аспекты адаптации, и требует совместной работы различных сторон, включая студентов, преподавателей и администрацию вузов. Важность этой проблемы объясняется тем, что успешная академическая адаптация способствует не только усвоению знаний, но и более легкому вхождению студентов в социокультурное пространство вуза. Многоуровневая природа академической адаптации подразумевает, что студенты должны овладеть не только учебными знаниями, но и социальными навыками, которые помогут им успешно функционировать в новой культурной среде. Освоение новых форм и методов обучения, а также развитие навыков самоорганизации становятся крайне важными для успешного обучения в вузе.

8. Академическая адаптация также представляет собой динамический процесс, который требует как активных действий со стороны студента, так и соответствующей реакции со стороны образовательного учреждения. Преподаватели и администрация должны учитывать индивидуальные потребности студентов, планируя учебные программы и организуя образовательный процесс, что поможет преодолевать культурные и языковые барьеры.

9. Образовательная среда вуза играет главную роль в поддержке и содействии академической адаптации студентов. Она предоставляет ресурсы, необходимые для личностно-профессионального развития, включая педагогическую поддержку и оптимизацию процесса обучения. Академическая

адаптация зависит от множества факторов, включая психологические (саморегуляция, эмоциональная устойчивость), социокультурные, языковые и учебные аспекты. Неопределенность в доминировании этих факторов подчеркивает необходимость дальнейших исследований.

10. Успешная академическая адаптация требует комплексного подхода, учитывающего как внутренние характеристики студентов, так и особенности образовательной среды, что открывает новые направления для дальнейших исследований и практической деятельности в области высшего образования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ХАРАКТЕРИСТИК АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

2.1. Методология и методы исследования

По результатам проведенного теоретико-практического анализа литературных источников сформировалось видение эмпирического изучения того, как взаимосвязаны тип образовательной среды вуза и характеристики академической адаптации иностранных студентов. В этом параграфе будут раскрыты основные методологические основания, логика исследования и применяемые методы. Согласно методологическим принципам в психологии будет построена структурно-содержательная схема исследования.

Основными задачами исследования являются: 1) разработка центрального понятия и описание особенностей взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов; 2) установление центральных линий эмпирического исследования; 3) выбор и создание валидных средств измерения; 4) последующая обработка и интерпретация полученных данных; 5) разработка рекомендаций по сопровождению академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза.

Основными понятиями нашего исследования являются «образовательная среда вуза» и «академическая адаптация иностранного студента».

Объект исследования – образовательная среда вуза.

Предмет исследования – тип образовательной среды вуза во взаимосвязи с характеристиками академической адаптации иностранных студентов.

Объект нашего исследования представлен как междисциплинарный феномен, функционирование и развитие которого связано с разнообразными

факторами. Поэтому нам кажется необходимым использовать различные методологические принципы для объяснения его природы.

Первичным для понимания содержания объекта исследования является *системный подход*. В психологической науке системный подход трактует психологические проблемы через необходимость комплексного анализа факторов влияния. Б.Ф. Ломов выделяет два ведущих способа познания – *анализ* и *синтез*. Автор предполагает, что все психологические феномены имеют особую многоуровневую природу возникновения и формирования, и поэтому невозможно изучать их посредством линейных и простых методов.

Вслед за Б.В. Ломовым в рамках системного подхода мы изучаем объект исследования, разделяя его на подсистемы и компоненты, а затем используем синтетические формы для описания интеграции этих компонентов. Таким образом, мы приходим к выводу, что образовательная среда вуза – это целостное системное образование, функционирование которого обеспечивается связанными содержательными компонентами среды и образовательного процесса, а также системой взаимоотношений.

Основные положения системного подхода в психологии соотносятся со следующими установками:

– *Целостность изучения любой системы возможна только во взаимодействии со средой*. Образовательная среда вуза как система может быть представлена в контексте функционирования в общей схеме взаимодействия с внешними средами и социальными институтами. Поэтому акцент делается не только на психодидактическом компоненте образовательной среды, но и на социокультурных, педагогических, демографических и иных факторах влияния.

– *Отдельные свойства системы связаны с самой системой, но не являются простой совокупностью ее свойств*. Так, например, психологические характеристики иностранных студентов, их способности, уровень мотивации и стратегии поведения не дают понимания специфики, если мы рассматриваем их

без учета контекста образовательной среды вуза и без условий принимающего сообщества.

– *Элементы системы имеют нелинейную соподчиненность*. Например, элементы образовательных программ, средства обучения, особенности адаптации и характеристики академической адаптации иностранных студентов имеют множество уровней связи и взаимодействия. Поэтому важно дифференцировать значимые связи и влияние систем.

– *Набор элементов системы помогает понять ее структуру и связанную организацию, что позволяет упорядочить элементы и соподчинить их*.

В рамках системного подхода можно выделить характеристики целостных объектов. Образовательная среда вуза может быть представлена в форме динамической системы. Динамические системы обладают особенностью изменчивости во времени.

По мнению В.А. Ганзена, можно выделить *комплексный*, *структурный* и *целостный* системный подход [Ганзен, 1984].

Комплексный подход интерпретирует психические явления через совокупность компонентов объекта. Важным является характер взаимоотношений между компонентами. На основе комплексного подхода предложена эколого-личностная модель образовательной среды В.А. Ясвина. По данной модели, типы образовательных сред порождаются полярностями «свобода – зависимость, активность – пассивность». Каждая среда обладает специфическими характеристиками или компонентами: пространственно-предметным, социальным, психодидактическим. Представленность данных компонентов в каждом типе образовательных сред варьируется, однако нет четкого разграничения критериев дифференциации.

Структурный подход изучает подсистемы, состав и структуру самого феномена. В этом случае не является важным соотнесение подсистем в единое целое и не изучается динамическое развитие. Так, в

коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды В.В. Рубцова представлены структурно-функциональные характеристики среды: внутренняя направленность школы, психологический климат в учебном заведении, социально-психологическая структура коллектива, организация передачи знаний, психологические характеристики обучающихся.

Целостный подход предполагает исследование состава подсистем, а также их структуры в динамике. В рамках исследования и построения динамической модели образовательной среды М.В. Григорьева фиксирует триединство педагогических (методы и подходы к обучению), психологических (учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся) и организационных (структура учебного процесса и взаимодействие между участниками образовательного процесса) условий и воздействий.

Эффективное и гармоничное развитие обучающихся обеспечивают такие свойства, как *целенаправленность*, *системность*, *включенность в среду*, *активность* и *динамичность изменений образовательной среды*. Целенаправленность помогает установить четкие образовательные цели, системность обеспечивает согласованность всех компонентов учебного процесса, а включенность в среду формирует открытость и доступность образовательной информации. Все эти аспекты в совокупности создают условия для формирования успешной образовательной среды, способствующей полноценному развитию личности.

Таким образом, образовательная среда вуза может быть представлена как целое – единство связанных компонентов: пространственно-предметного (физическая инфраструктура), социально-психологического (взаимодействие и коммуникация), психодидактического (методы и содержание обучения) и индивидуально-психологического (учет индивидуальных особенностей и способностей). Таким образом, посредством объединения и взаимодействия системных компонентов происходит развитие признаков системы.

Основными свойствами образовательной среды как динамической системы являются:

– *Временная динамика*: образовательная среда не является статическим феноменом; она изменяется во времени под влиянием требований и назревших изменений в стандартах образования, в связи с эволюцией методических подходов в образовании, а также с созданием и внедрением новых технологий и требований рынка труда к знаниям, умениям и навыкам специалиста. Временная динамика также связана с происходящими процессами индивидуализации и персонализации обучения, поскольку отвечает на потребности субъектов образовательной деятельности.

– *Нелинейность процессов*: нелинейность влияет на трансформацию динамических систем. Это означает, что небольшие изменения в начальных условиях проектирования образовательной среды могут привести к кардинально другим результатам, что усложняет прогноз развития систем. Учитывая нелинейность, исследователи и практики должны применять более сложные модели и методы анализа для понимания и управления динамическими системами.

– *Наличие обратной связи*: обратная связь от субъектов образовательной системы, участников образовательного процесса либо усиливает изменения, либо стабилизирует систему, уравновешивая изменения и стимулируя устойчивость динамических показателей. Обратная связь помогает находить баланс между изменениями и стабильностью. Это значит, что система может адаптироваться к новым условиям, не теряя своей основной структуры и функций. Устойчивость обозначает способность образовательной системы сохранять свои ключевые характеристики (например, качество обучения, уровень удовлетворенности участников процессом) несмотря на окружающие ее изменения. Обратная связь может помочь выявить проблемы или успешные стратегии, что в конечном итоге способствует поддержанию или улучшению

этих динамических показателей.

– *Устойчивость системы*: система обладает высокой степенью сохранения свойств и быстро адаптируется к внешним воздействиям. Образовательная среда может продолжать обеспечивать качество образования, поддерживать взаимодействие между участниками образовательного процесса (преподавателями, студентами, администрацией) и выполнять свои образовательные задачи независимо от изменений, таких как внедрение новых технологий или изменения в законодательстве. Сохранение свойств может достигаться через фундаментальные ценности: инклюзивность, доступность образования и инновационность.

– *Адаптивность образовательной среды* позволяет образовательным учреждениям и субъектам образовательного процесса пересматривать и адаптировать методы, ресурсы и подходы.

– *Сложная многоуровневая структура*: динамические системы чаще всего имеют сложную многоуровневую структуру, что затрудняет прогнозирование их деятельности и оценку долгосрочных эффектов. Взаимосвязи между различными частями системы обуславливают их функционирование на разных уровнях организации.

В условиях взаимодействия личности и среды происходит трансформация новых личностных и социально-психологических новообразований. Их появление связано с включением личности в ведущий вид деятельности и опирается на развитие актуальной социальной ситуации. Личность, проявляя активность, целенаправленность действий и осознанность, стремится не только к изменению и развитию самой себя, но и к трансформации окружающей среды.

Б.Ф. Ломов определяет личность как согласованную систему. В контексте социальных взаимоотношений личность подвержена влиянию образовательной среды и также может влиять на ее трансформацию.

Социально-психологический подход трактует среду как совокупность

условий и систему «мишеней», которые оказывают воздействие как на личность, так и на членов группы, а также на внутригрупповые процессы. Поэтому значимость воздействия заключается во взаимозависимом влиянии личности на группу, группы – на личность, а в целом – на социальную среду и системы социальных отношений.

Для анализа методологии исследования можно применить культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Согласно ему, взаимосвязи между типом образовательной среды вуза и характеристиками академической адаптации иностранных студентов рассматриваются как особая комплексная система взаимодействия, в которой важную роль играют как социальные, так и культурные факторы.

Учитывается культурно-исторический контекст. Образовательное учреждение, функционируя в определенном культурно-историческом контексте, определяет тип образовательной среды. Для иностранных студентов этот контекст может стать как поддерживающим фактором, так и барьером на пути к успешной академической адаптации. Важно учитывать, что на процесс адаптации студентов, образовательную среду вуза и глобальное образовательное пространство принимающего сообщества влияют не только академические требования, но и культурные различия.

Наличие *зоны ближайшего развития* создает пространство возможностей, в котором субъект образовательной деятельности может продвигаться с помощью поддержки более опытных участников образовательного процесса. Для иностранных студентов наличие такой поддержки в образовательной среде вуза может существенно улучшить их академическую адаптацию.

Отмечается значимость вовлеченности иностранных студентов в образовательную и социокультурную среду посредством социальных взаимодействий. Такая социокультурная интеграция обеспечивает развитие и социализацию субъектов образовательной деятельности.

Важность усвоения знаний в образовательном процессе и социализации заключается в их практическом применении, а также в развитии навыков, необходимых для будущей профессии и общения.

Субъектно-деятельностный подход в психологии рассматривает взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов через призму активной и целенаправленной деятельности. Этот подход акцентирует внимание на том, что процесс обучения не может быть успешным без учета специфики условий, в которых он происходит, и активного участия субъекта образовательном процессе. Например, тип образовательной среды вуза задает контекст для учебной деятельности студентов. Поддерживающая и инклюзивная атмосфера образовательной среды вуза способствует большему вовлечению иностранных студентов в образовательный процесс.

Согласно субъектно-деятельностному подходу, обучение – это не просто усвоение информации, а активный процесс, включающий разнообразные виды деятельности, в ходе которого создаются условия для их интеграции в образовательную среду вуза. Субъектно-деятельностный подход подчеркивает значимость формирования у студентов личностной ответственности за свою образовательную деятельность, что закрепляет за студентом роль активного субъекта. Также учитываются темпы развития личности, формирование субъектной позиции, основания и механизмы периодизации профессионального становления будущего специалиста.

Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию, предложенный И.В. Вачковым [Вачков, 2014], раскрывает системы взаимодействия между субъектами деятельности, порождающие особые условия взаимного влияния, поддержку и совместное развитие. В образовательной среде вуза все участники деятельности взаимозависимы, что формирует между ними особые связи и отношения. Их объединяет общая цель,

смыслы и ценности. Полисубъектность проявляется в способностях и динамике личностных и социально-психологических изменений. Изменяясь, каждый участник образовательной среды трансформирует и изменяет себя и окружающее пространство.

В.А. Мазилов выделяет три группы методологий новых психологических исследований, каждая из которых предполагает синергию *познавательной*, *коммуникативной* методологии и методологии *психологической практики* [Мазилов, 2017]. *Познавательная* методология изучает основы и структуру теории, понятийный аппарат, а также условия и критерии научности. *Когнитивная* методология сосредоточена на сопоставлении теорий и научных подходов с учетом их междисциплинарности. *Практико-ориентированная* методология акцентирует внимание на вопросах разработки, апробации и внедрения практических методов.

В рамках нашего исследования проблема взаимосвязи между типом образовательной среды вуза и характеристиками академической адаптации иностранных студентов может быть рассмотрена на каждом из этих уровней методологии: получение нового знания о предмете и объекте исследования, уточнение ранее разработанного понятийного аппарата, апробация новых диагностических средств на новых выборках, соотнесение теоретических и практических знаний через разработку программы сопровождения и ее внедрение в практику.

Таким образом, образовательную среду вуза можно понимать как совокупность разнообразных факторов образовательного процесса и системы отношений, которые порождаются при взаимодействии субъектов образовательного процесса. Характер и качество взаимоотношений в условиях образовательной среды вуза оказывают системное влияние на результативность, удовлетворенность деятельностью, процессы академической адаптации, личностное развитие и формирование профессиональных компетенций

студентов.

Опираясь на результаты проведенного методологического анализа, можно использовать в совокупности принципы комплексного, системного и структурного подходов, а также ряд положений субъектно-деятельностного и полисубъектного подходов.

Основаниями для исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов стали теоретические положения и эмпирические исследования, посвященные:

– изучению понятийного аппарата, типологии, динамике развития образовательных сред (У.П. Аблаева, В.А. Адольф, С.В. Алехина, Е.А. Александрова, Л.В. Анохина, А.И. Артюхина, Н.Р. Астарханова, И.А. Баева, М.И. Безносова, Ю.Л. Богатова, Ю.В. Бондаренко, Ю.А. Быстрова, Е.Ю. Васильева, И.В. Вачков, Е.Е. Гарибзянова, Л.А.Гаязова, М.В. Григорьева, Н.А. Евдокимов, А.И. Евдокимова, О.В. Евтихов, И.В. Ермакова, М.В. Ершова, М.А. Ерофеева, С.В. Илькевич, А.Н. Каленик, Е.С. Киселева, И.В. Кондакова, Т.Н. Корнеенко, С.Н. Кулясова, В.А. Кучер, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, О.А. Леонова, О.А. Лодде, С.А. Макарова, Н.Ю. Марчук, О.Л. Мироненкова, В.А. Орлов, В.И. Панов, Н.И. Поливанова, Л.В. Приходько, П.М. Рабаданова, Д.А. Романов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Н.В. Смит, С.Ю. Ситникова, И.В. Таньчева, С.В. Тарасов, И.М. Улановская, Т.В. Черникова, Л.И. Шахова, Е.В. Юшкова, В.А. Ясвин и др.);

– изучению личности студента в процессе обучения (Д.В. Василенко, Е.В. Ветерок, Е.В. Воронова, И.А. Зимняя, С.А. Иванчин, Е.И. Исаев, А.В. Карпов, А.А. Карпов, С.Н. Кусакина, В.В. Константинов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.И. Слободчиков, Л.Ю. Субботина, В.Я. Тернопол и др.);

– изучению адаптации студентов к вузу (В.В. Дмитриев, В.Н. Дружинин, Э.Ф. Зеер, А.А. Реан, А.В. Карпов, В.И. Ковалева, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков и др.);

– изучению особенностей взаимосвязи образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов (Л.Ю. Айснер, П.А. Амбарова, Л.В. Безденежных, Е.А. Беляева, В.В. Болучевский, Е.А. Бондарь, О.А.Булавенко, А.Д. Бухалко, М.Н. Вишневская, И.И. Воронцова, Е.В. Воронова, С. Вэй, Л.В. Гадес, В.В. Гриценко, Е.В. Гущина, Е.С. Дьякова, Г.Е. Зборовский, Р.И. Зинурова, М.В. Овчинникова, Л.Е. Нагорнова, Г.П. Иванова, С.Н. Илларионов, Т.В. Киящук, А.Э. Косталес-Завгородняя, В.В. Константинов, А.В. Кравцов, О.В. Куликова, Е.В. Кулеш, Н.Р. Лавренко, И.Е. Лилиенталь, В.В. Логинова, И.В. Малышев, И.Л. Мушарапова, Т.А. Насонова, О.Д. Наумов, В.С. Никольский, И.А. Новикова, Т.В. Самосенкова, Э.А. Сокальский, М.И. Ситникова, А.А. Форопонова, А.В. Черная, О.Е. Хухлаев, Р.М. Шамионов, Н.В. Шаброва, Ши Си Нин, О.И. Шутова, Э.Э. Эзиешвили, П.Д. Эмомзода и др.).

Перейдем к описанию поэтапного планирования исследования.

Основные этапы исследования:

I этап (2018–2019 гг.). С внедрением новой миграционной политики и федеральных законов в области образования актуализировались проблемы изучения взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. В результате теоретического анализа имеющейся литературы автором была выделена проблема исследования. В условиях специфики выборки предприняты действия по определению основных признаков и критериев выборочной совокупности исследования. Проведен отбор психодиагностического инструментария для последующего исследования.

II этап (2019–2020 гг.). В условиях ограниченности измерительного инструментария в связи со спецификой выборки (иностранные студенты) предпринимались конструктивные решения по адаптации психоизмерительного инструментария. Полученные методики удовлетворяют признакам надежности,

внутренней согласованности и валидности.

III этап (2021–2024 гг.). Проведены основные замеры, реализована исследовательская стратегия взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. Полученные на предыдущем этапе исследования результаты подверглись количественному и качественному анализу.

IV этап (2023–2025 гг.). Этап сопровождался интерпретацией результатов и выработкой практических психолого-педагогических рекомендаций по сопровождению иностранных студентов в условиях российской образовательной среды. Полученные результаты и их обобщение представлены в виде текста диссертационного исследования и формализованы в автореферате.

Организация и описание выборки исследования

Выборка исследования. В выборочную совокупность вошли иностранные студенты из Китая, обучающиеся по совместным образовательным программам в Ганьнаньском педагогическом университете и Пензенском государственном университете, в возрасте от 18 до 25 лет (n = 388, M = 19,9, SD = 1,97; мужчин – 205, женщин – 183). Студенты, вошедшие в генеральную совокупность, – обучающиеся педагогических направлений, уровень – бакалавриат.

Для сравнительного анализа и подтверждения выдвинутых гипотез была создана выборка российских студентов, приехавших из районных областей и центров для обучения по программам бакалавриата. Характеристики российской выборки: студенты Пензенского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет (n = 304, M = 18,9, SD = 2,97; мужчин – 104, женщин – 200).

Специфика подготовки по программам совместных образовательных программ (СОП) такова, что студенты-иностранцы обучаются на совместных программах в течение 4 лет: три года в рамках китайского вузовского пространства и последний выпускной год в России. Организация учебного

процесса происходит совместно с вузовскими преподавателями из России, которые приезжают в Китай. Также важной составляющей является постоянное взаимодействие на русском языке, использование учебно-дидактических единиц, средств и методов обучения российской образовательной программы, внедрение курса русского языка как иностранного в обязательную программу подготовки. СОП как специальная образовательная инициатива обеспечивает взаимный обмен не только студентами, но и преподавателями, что стимулирует проведение совместных исследований и проектной деятельности, налаживает взаимообмен и взаимовлияние на субъектов образовательного процесса. Развитие и внедрение таких программ влияет на содержание образовательной среды и образовательные достижения. В условиях СОП студенты получают кросс-культурный опыт, что формирует интегральные межкультурные компетенции. В рамках СОП возможен выбор дисциплин и направлений развития студента по индивидуальной траектории образования. Возможность интеграции двух образовательных моделей усиливает подготовку студентов и создает уникальные образовательные продукты.

Методы исследования:

- организационные методы (сравнительный, комплексный);

- эмпирические методы (наблюдение, психодиагностическое тестирование, экспертный метод);

- методы обработки полученных данных (количественный математико-статистический метод, качественный анализ);

- интерпретационные методы.

По результатам теоретического анализа литературы проведено обобщение теоретического материала и представлены категории согласно существующим теоретическим объяснительным моделям, описывающим характеристики академической адаптации и элементы академического адаптационного потенциала личности студента, возникающие в контексте образовательной

среды вуза. Проведена экспертная оценка этих характеристик. Целью экспертного оценивания стало формирование модели характеристик академической адаптации иностранного студента в условиях образовательной среды вуза. Экспертами (n=34) выступили педагоги и тьюторы как с российской, так и с китайской стороны. По результатам экспертного оценивания мы получили список из 45 характеристик, которые были использованы в дальнейшем исследовании (Таблица 1). С целью выделения смысловых групп были обозначены характеристики с высокой частотой распределения.

Таблица 1. Обобщенные характеристики академической адаптации иностранного студента в образовательной среде вуза

№	Характеристики академической адаптации иностранного студента в образовательной среде вуза	Частотное распределение
	Психодидактические характеристики	
1	Приобретение знаний и навыков, применимых к конкретной деятельности	0,03
2	Развитые навыки письменной речи	0,03
3	Способность четко представлять идеи и передавать информацию	0,01
4	Знание основных принципов научной практики и экспериментального подхода	0,01
5	Навыки анализа и осмысления новейших разработок в научной и технологической сферах	0,03
6	Навыки критического анализа и логической аргументации	0,03
7	Анализ и сопоставление идей на предмет сходств, различий и взаимосвязей	0,06
8	Совместная работа с преподавателем над исследовательским проектом	0,03
9	Знания и навыки в области компьютерных и информационных технологий	0,01
10	Способность приобретать знания и искать информацию, необходимую для личностного и профессионального роста	0,06
11	Развитие самосознания, включая осознание своих возможностей, интересов и личностных особенностей	0,07
12	Способность оценивать влияние (преимущества, угрозы, риски) новых научных и технологических разработок	0,03
13	Умение самостоятельно обучаться, реализовывать идеи и находить необходимую информацию	0,06
14	Умение формировать здоровые привычки и поддерживать физическую форму	0,01
15	Конструктивная обратная связь преподавателя как механизм мотивации к изменению	0,03

16	Научная активность	0,01
17	Эмоциональная вовлеченность в учебную деятельность	0,03
18	Удовлетворенность организацией внеучебных мероприятий	0,01
19	Понимание цели обучения	0,03
20	Освоение новых форм, методов и средств обучения	0,03
21	Удовлетворенность форматом аудиторной работы	0,01
22	Удовлетворенность организацией учебного процесса	0,03
23	Удовлетворенность организацией внеучебных мероприятий	0,01
Социально-психологические характеристики		
24	Навык межкультурного общения с учетом разнообразия ценностей и мировоззрений	0,06
25	Формирование личных ценностей и этических принципов	0,06
26	Развитие навыков эффективной коммуникации	0,07
27	Способность адаптироваться к культурным особенностям, коммуникативным стилям и индивидуальным характеристикам партнеров по общению	0,01
28	Способность к сотрудничеству в команде, учебной группе	0,01
29	Обменивались мнениями с другими студентами на различные темы	0,03

Таким образом, полученные результаты позволили сформулировать критерии для дальнейшего исследования. Смешанный характер признаков свидетельствует о междисциплинарности и многофакторности исследования адаптационного потенциала иностранного студента в условиях образовательной среды вуза.

В результате структурно-логического анализа предложены средства исследования (Таблица 2):

Таблица 2. Критерии и методики исследования

№	Критерии	Методики измерения
1.	Психодидактический	Адаптированная методика оценивания параметров образовательной среды вуза В.А. Ясвина в модификации Л.Е. Нагорновой;
		Методика «Мотивация учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин, в модификации Н.Ц. Бадмаевой);
		Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю.Мандриковой;
		Опросник локализации контроля личности;
		Методика удовлетворенности учебной деятельностью Л.В. Мищенко
2.	Социально-психологический	Методика «Адаптация личности в новой социокультурной среде» Л.В. Янковского.

На уровне частных проявлений методик исследования применялись

стандартизированные и полустандартизированные инструменты исследования.

Для исследования типа и характеристик образовательной среды вуза использовались:

1. Адаптированная методика оценивания параметров образовательной среды вуза В.А. Ясвина в модификации Л.Е. Нагорновой [Нагорнова, 2005].

Методика строится на осях «свобода – зависимость», «активность – пассивность». В результате ранжирования происходит субъективная оценка типа образовательной среды. Содержательно изучаются следующие параметры среды: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость. В результате проведенных расчетов можно установить субъективную оценку восприятия студентами и преподавателями типа образовательной среды вуза.

Полярные свойства образовательных сред:

«Свобода» обозначает способность принимать решения и действовать в соответствии с личными убеждениями и ценностями. Ключевыми элементами свободы являются автономия, независимость, ответственность, самоопределение и самовыражение, а также способность строить конструктивные отношения. Важно, что личностные качества, такие как устойчивость и адаптивность, играют центральную роль в индивидуализации личности в образовательной среде.

«Зависимость» выражается в потребности в одобрении и поддержке со стороны окружающих, внешней мотивации к успеху, недостаточной автономии и избегании ответственности, что затрудняет принятие самостоятельных решений.

«Активность» является важным аспектом развития личности и психики в ответ на взаимодействие с окружающей средой. Она включает самостоятельность, инициативность, целеустремленность, социальную

вовлеченность и высокий уровень мотивации, а также готовность предвидеть последствия своих действий и брать за них ответственность.

«Пассивность» характеризуется отсутствием инициативы и стремлений, зависимостью от внешних обстоятельств, избеганием конфликтов, низкой мотивацией, отсутствием интереса к деятельности и взаимодействию, а также слабой рефлексией и самокритикой.

В результате определения на оси координат доминирующих свойств выделяется тип образовательной среды вуза.

1. Догматическая образовательная среда.

Догматическая образовательная среда основывается на традициях, авторитете и дисциплине. В этой среде создается стабильная структура, где четко определены роли и требования как для преподавателей, так и для студентов. Характеризуется единым ценностным полем, где педагогические методы традиционны и почти не меняются. Высокий контроль со стороны педагогов обеспечивает стандартизированный процесс обучения, а студенты следуют директивам, развивая самодисциплину. Хотя такая среда может ограничивать креативность и инициативу, она создает ощущение безопасности и предсказуемости, что особенно важно в учебном процессе. Однако зависимость от авторитета может затруднить адаптацию к новым образовательным трендам.

2. Безмятежная образовательная среда.

Безмятежная образовательная среда характеризуется покоем, добротой и атмосферой комфорта. В ней преподаватели создают условия для удобного обучения, а студенты усваивают знания некритически. Ученик сталкивается с трудностями, но скорее проявляет пассивность, избегая активного участия в образовательном процессе. Основное внимание уделяется внутреннему миру и эмоциональному равновесию, что может приводить к формированию пассивных личностей. В этой среде отсутствуют стимулы для развития потенциала, что

ограничивает креативность и инициативность студентов.

3. Карьерная образовательная среда.

Карьерная образовательная среда ориентирована на высокие достижения и прагматические ценности, где акцент ставится на внешние мотиваторы, такие как престиж и статус. В этой среде преобладает оценивание и демонстративность, что приводит к формированию нарциссизма и высокомерия среди студентов. Однако такая среда побуждает студентов к социальной активности и уменьшает их пассивность. Ограничением является зависимый тип личности, подверженный влиянию внешних обстоятельств и социальной среды, что может затруднять развитие внутренней мотивации и самостоятельности.

4. Творческая образовательная среда.

Творческая образовательная среда предлагает свободу созидания, в ней отсутствует жесткая система правил. Здесь открыты широкие возможности для самостоятельных решений задач, а сам процесс обучения не сильно формализован. Участники образовательного процесса стимулируются к самовыражению, творчеству и саморазвитию, что способствует высокой самооценке и нестандартному подходу к решению проблем. Эта среда формирует глубокую личностную мотивационную заинтересованность и создает атмосферу, в которой творчество и инновации могут беспрепятственно развиваться.

Проведена адаптация опросника: осуществлены подготовка предварительного перевода опросника на язык пользователя и редактирование полученного предварительного варианта, проведена экспертная оценка его эквивалентности, были привлечены лингвисты и профессиональные психологи, владеющие языком оригинала и имеющие опыт практической работы с личностными опросниками. Далее был осуществлен обратный перевод на язык оригинала предварительного варианта. По результатам данной процедуры

проведена экспертная оценка эквивалентности предварительного варианта перевода и обратного перевода. Далее утверждения были скорректированы и исправленный вариант прошел вторичную экспериментальную проверку эквивалентности оригиналу. Позже была проведена психометрическая проверка шкал. Коэффициент надежности шкал методики был рассчитан с использованием критерия альфа Кронбаха. Материалы адаптации реализованы в статье Константинов В.В., Максимова Н.А., Чжао Ю., Цзинь Х. Образовательная среда вуза: проблемы диагностики и адаптация методики // Пензенский психологический вестник. 2020. № 1 (14). С. 127–139.

2. Методика «Мотивация учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин, в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Методика ориентирована на диагностику мотивов учебной деятельности студентов. Измеряет следующие мотивы:

1) коммуникативные мотивы, реализуемые через потребность в общении, взаимодействии. В контексте учебной деятельности студента ориентированы на установление контакта с однокурсниками, преподавателями с целью развития профессиональных и личных связей;

2) мотивы избегания – тенденция нежелательного контакта с трудностями учебного процесса. Студенты избегают сложных заданий, склонны прокрастинировать, проявляют нежелание переживать негативные эмоции в отношении неудач;

3) мотив престижа, реализуемый в желании быть признанным, добиться социального статуса, уважения в социальной среде;

4) профессиональные мотивы – стремление студентов интегрировать знания, умения и навыки, необходимые для будущей карьеры и профессиональной деятельности, желание овладеть практическими навыками;

5) творческие мотивы – побуждение, проявляющееся в креативности, поиске оригинальных нетривиальных идей при реализации учебной

деятельности;

6) мотивы самореализации – стремление студентов раскрыть свой потенциал, достигнуть личных целей;

7) учебно-познавательные мотивы – ориентация на получение новых знаний, приобретение навыков, необходимых для учебной деятельности;

8) социальные мотивы – мотивы интеграции в принимающее общество, потребность в выстраивании отношений с окружающими.

3. Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой [Мандрикова, 2010]. Использовалась адаптированная версия для иностранных студентов, образованная при переводе и расширенной адаптации англоязычного опросника Time Structure Questionnaire.

Измеряемые параметры:

– Планомерность – уровень участия субъекта деятельности в ежедневном планировании деятельности.

– Целеустремленность – возможность концентрации на достижении собственной цели.

– Настойчивость – мера волевых усилий, затрачиваемых для реализации и завершения ранее поставленных задач.

– Фиксация – тенденция сосредотачиваться на заранее продуманной структуре деятельности, негибкость, приверженность строгому плану.

– Самоорганизация – оценка склонности субъекта деятельности прибегать к внешним инструментам и методам организации деятельности.

– Ориентация на настоящее – способность концентрироваться на настоящей временной перспективе.

4. Опросник локализации контроля личности [Е.Г. Ксенофонтова, 1999].

Опросник направлен на выявление локуса контроля личности. Локус контроля рассматривается как индивидуально-психологическое свойство, определяющее вектор контроля личности над своей жизнью.

Общие шкалы:

– Общая интернальность – высокие значения свидетельствуют о внутреннем контроле личности над своей жизнью и жизненными обстоятельствами.

– Интернальность в сфере достижений – вера в собственные силы, тенденция присваивать себе реализованные достижения.

– Интернальность в сфере неудач – склонность приписывать вину за неудачи себе, брать ответственность на себя.

– Предрасположенность к самообвинению – высокие значения свидетельствуют о самообвинении, низкие – об отсутствии самокритичности.

– Интернальность в профессиональной деятельности – склонность приписывать успехи в профессиональной деятельности собственным качествам, предпринятым попыткам, действиям.

– Интернальность в межличностном общении – активность в поддержании межличностных отношений.

– Отрицания активности – убеждение в бессмысленности какой-либо активности для достижения целей.

Интегральные шкалы:

– Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей – психологическое состояние и уровень мотивации индивида, проявляющиеся в готовности принять вызовы и активно действовать для решения проблем или преодоления препятствий, даже если они требуют значительных усилий, смелости и настойчивости.

– Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее – способность и желание человека самостоятельно организовывать свои действия, устанавливать цели, разрабатывать планы и действовать в соответствии с ними, принимая на себя полную ответственность за результаты своей работы.

5. Методика удовлетворенности учебной деятельностью Л.В. Мищенко.

В условиях диагностики устанавливаются частные характеристики удовлетворенности учебной деятельностью:

1) удовлетворенность учебным процессом – степень удовлетворения студента в условиях развития его способностей в контексте учебной деятельности в вузе;

2) удовлетворенность воспитательным процессом – степень соответствия воспитательных возможностей вуза потребностям студента;

3) удовлетворенность выбранной профессией – восприятие и оценка студентом соответствия избранной профессии его личным целям и перспективам развития;

4) удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками – степень положительного отношения к однокурсникам, которая позволяет поддерживать доверительные и дружеские отношения, создавая положительный социально-психологический климат в студенческой группе;

5) удовлетворенность преподавателями – степень удовлетворенности студентов качеством преподавания, взаимодействием и поддержкой со стороны преподавательского состава;

6) удовлетворенность бытом – степень комфорта и удовольствия от условий повседневной жизни, инфраструктуры вуза и доступности ресурсов;

7) общая удовлетворенность учебной деятельностью – совокупное отношение студента к качеству образовательного процесса, который включает как содержание основной образовательной программы, так и удовлетворение взаимодействием с социальным окружением (одногруппниками, преподавателями, администрацией вуза), совпадение личных целей с профессиональным выбором, а также возможностями реализации своих способностей в условиях вузовского образования.

6. Методика «Адаптация личности в новой социокультурной среде»

Л.В. Янковского.

В результате диагностики изучены стратегии адаптации в новой социокультурной среде:

– Адаптивность – активная стратегия адаптации, приспособления к окружающим, формирование чувства идентичности.

– Конформность – стратегия поддержания социальных отношений, поиск группового одобрения, групповая зависимость.

– Интерактивность – тенденция принятия окружающей среды, ориентация на расширение контактности, адаптация под существующие социальные нормы.

– Депрессивность – стратегия поведения, проявляющаяся в дисгармоничности, пессимистичном взгляде на окружающую действительность, беспомощности, сомнениях.

– Ностальгия – стратегия адаптации, отражающая потерю связи со своей национальной культурой, этнической средой.

– Отчужденность – стратегия адаптации, проявляющаяся во внешнем принятии действующих социальных норм, но внутреннем протесте, нарастающем ощущении одиночества, низкой самооценке.

Основными концептуальными единицами анализа исследования являются:

1. Образовательная среда вуза – это совокупность условий и ресурсов, обеспечивающая иностранному студенту формирование академического адаптационного потенциала, который включает в себя психодидактические и социально-психологические характеристики, необходимые для достижения эффективности в учебно-профессиональной деятельности, интеграции в образовательную среду вуза и формирования учебно-профессиональной направленности.

Типами образовательной среды выступают выделенные ранее в исследованиях Ясвина – Нагорновой типы: *догматическая, безмятежная,*

карьерная, творческая.

2. Академическая адаптация – это многосторонний процесс, который включает изменения в психодидактических и социально-психологических характеристиках личности студента в ответ на специфические условия и требования образовательной среды вуза. Ресурсы, позволяющие успешно преодолеть трудности академической адаптации студентов, представлены в академическом адаптационном потенциале студента. Характеристиками академической адаптации выступают компоненты академического адаптационного потенциала.

Логика исследования такова: рассчитывались среднегрупповые показатели субъективной оценки образовательной среды вуза, характеристики академической адаптации иностранных студентов по этапам учебно-профессиональной деятельности. Поэтапно анализировались и описывались параметры и типы образовательных сред, их восприятие иностранными студентами. Затем проведен анализ характеристик академической адаптации. Изучены взаимосвязи типов образовательных сред вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. Рассчитаны предикторы типов образовательных сред в условиях академической адаптации иностранных студентов. Предложены рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза.

2.2. Динамика восприятия образовательной среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности

Динамика восприятия образовательной среды вуза иностранными студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности отражает восприятие компонентов образовательной среды. В рамках исследовательских

задач важным было выделение этапов учебно-профессиональной деятельности. Эти этапы определены на основе теории профессионализации личности Ю.П. Поваренкова.

Главной составляющей в этой теории является период профессионального обучения, который можно разделить на следующие этапы: *предпрофессиональный этап* (в теории Ю.П. Поваренкова – «стадия оптации»). На этом этапе реализуются задачи поиска, профессионального самоопределения, выбора профессионального пути, учебного заведения, а также первичная адаптация абитуриента. Иностранные студенты в статусе абитуриентов выбирают профессию, направление обучения, вуз для дальнейшего обучения за границей.

В рамках теории профессионализации личности вторая стадия – «стадия профессионального обучения». Для целей нашего исследования мы разделили данную стадию на несколько этапов. Логика заставляет нас рассмотреть этот период через призму процессов освоения учебной деятельности и учебно-профессиональной социализации. Таким образом, второй этап можно назвать *общепрофессиональным*. На этом этапе происходит освоение учебной вузовской деятельности, адаптация к условиям вузовского образования и образовательной среде вуза.

Третий этап – *учебно-профессиональный*. Он связан с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Иностранные студенты в условиях прохождения стажировок, практикумов и производственных практик осваивают компетенции, необходимые для выполнения будущей профессиональной деятельности. Они формируют нужные знания, умения и навыки для реализации конкретной профессиональной деятельности.

Таким образом, представим соотношение этапов курсам обучения:

- предпрофессиональный этап – подготовительный курс, 0 курс;
- общепрофессиональный этап – 1 и 2 курсы;

- учебно-профессиональный этап – 3 и 4 курсы обучения.

Для изучения динамики субъективного восприятия образовательной среды иностранными студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности были рассчитаны показатели модальностей и параметры образовательных сред в динамике от курса к курсу (Таблица 3).

Таблица 3. Динамика восприятия образовательной среды вуза иностранными студентами на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Модальности образовательной среды	0 курс		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
1	Зависимость	41,3	±5,8	31,59	±3,7	37,1	±3,4	33,18	±1,39	27,7	±2,3
2	Свобода	6,15	±1,1	12,51	±1,6	12,15	±2,9	15,38	±1,9	29,4	±2,1
3	Пассивность	34,7	±1,2	38,07	±0,2	18,03	±1,8	16,1	±2,1	17,5	±1,3
4	Активность	5,0	±0,8	17,8	±0,9	27,4	±4,2	36,5	±4,6	28,2	±3,3

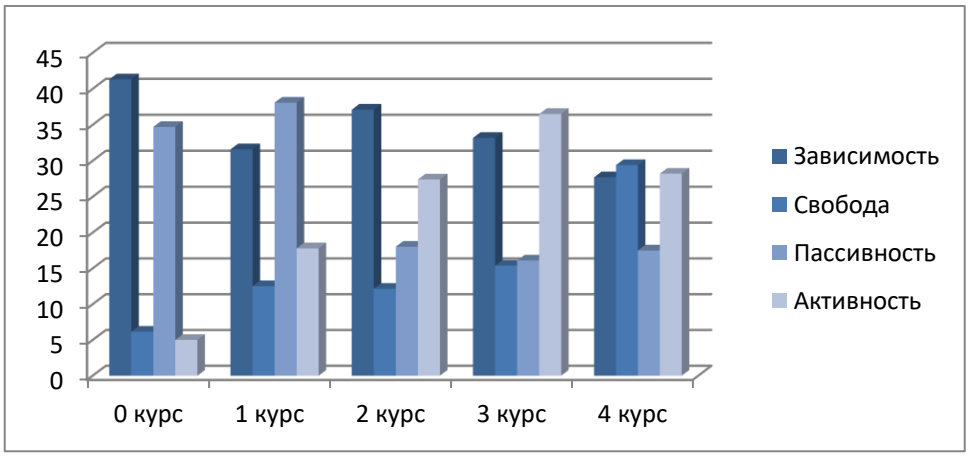


Рис. 3. Динамика восприятия образовательной среды вуза иностранными студентами на этапах учебно-профессиональной деятельности

В Таблице 3 даны результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей, позволившие установить следующую специфику восприятия:

– Выявлена динамика по следующим модальностям: «Зависимость» – на предпрофессиональном этапе (нулевом курсе) студенты оценивали уровень зависимости от образовательной среды значительно высоко, со значением 41,3 (*SD*=5,8); на стадии профессионального обучения – к первому курсу произошел заметный спад до 31,59 (*SD*=3,7), что может свидетельствовать о начале

процесса адаптации и осознания большей самостоятельности, на втором курсе уровень зависимости незначительно повысился до 37,1 (*SD* =3,4), однако затем снова снижается к 33,18 (*SD* =1,39) на третьем курсе и на стадии учебно-профессиональной адаптации достигает 27,7 (*SD* =2,3) (на четвертом курсе). Это может указывать на позитивную траекторию развития независимости студентов с течением времени.

– По модальности «Свобода»: уровень восприятия свободы в образовательной среде изначально низкий – 6,15 (*SD*=1,1) (на нулевом курсе), но постепенно увеличивается на всех этапах обучения. На первом курсе значение поднимается до 12,51 (*SD*=1,6), остается на уровне 12,15 (*SD*=2,9) на втором курсе и значимо возрастает до 15,38 (*SD*=1,9) на третьем. На четвертом курсе свобода воспринимается значительно выше – 29,4 (*SD*=2,1), что может говорить о нарастающем ощущении автономии и активности в учебной деятельности.

– По модальности «Пассивность»: индикатор пассивности имеет более высокие значения в начале учебной адаптации – 34,7 (*SD*=1,2) на нулевом курсе и 38,07 (*SD*=0,2) на первом курсе, указывая на некоторую инертность студентов в обучении. На втором курсе пассивность снижается до 18,03 (*SD*=1,8), сохраняясь на уровне 16,1 (*SD*=2,1) на третьем курсе и практически не меняется – 17,5 (±1,3) – на четвертом курсе. Это может указывать на постепенное увеличение вовлеченности студентов в учебный процесс.

– По модальности «Активность»: начальный уровень активности в рамках образовательной среды вуза низкий – 5,0 (*SD*=0,8) на нулевом курсе и 17,8 (*SD*=0,9) на первом. Однако активность заметно возрастает по мере обучения. На втором курсе наблюдается рост до 27,4 (*SD*=4,2), на третьем курсе уровень активности достигает своего максимума – 36,5 (*SD*=4,6), далее уменьшается до 28,2 (*SD*=3,3) на четвертом курсе. Это может свидетельствовать о том, что студенты становятся более инициативными, принимая активное участие в учебной деятельности по мере их учебной и профессиональной социализации в

рамках образовательной среды вуза.

Далее дадим развернутую интерпретацию полученных результатов.

Восприятие образовательной среды вуза иностранными студентами на предпрофессиональном этапе (подготовительных курсах) характеризуется выделением зависимых и пассивных характеристик. Это проявляется в осознании своих действий и себя как субъекта учебной деятельности со стороны, через внешние признаки. В период предвузовской подготовки иностранные студенты ощущают свою зависимость от действий и решений преподавателей, тьюторов. Темп деятельности и структура обучения привносятся образовательной средой и педагогами. В связи с этим возрастает субъективное восприятие статусной позиции педагога. Применяются пассивные стратегии обучения. В восприятии иностранных студентов обучение носит пассивный характер. Минимальная активность и отсутствие инициативы со стороны студента как субъекта деятельности создают в восприятии учебного процесса внешнюю вовлеченность.

На первом курсе, при поступлении в учебное заведение, восприятие образовательной среды не меняется. Студентами она воспринимается как догматически зависимая: с жестким контролем как процесса, так и результата деятельности, строгостью дисциплины, с ориентацией на групповые формы организации учебного процесса и директивные формы взаимодействия между преподавателем и студентом.

На втором курсе восприятие образовательной среды изменяется. Начинают преобладать параметры зависимости и активности. Тип образовательной среды тяготеет к карьерной образовательной среде. Сохраняется зависимость, но коэффициенты данного параметра снижаются. Происходит смена ориентации с общепрофессиональных дисциплин на прикладные дисциплины и специализацию. Включение курсов, ориентированных на получение практических навыков, внедрение активных форм и методов обучения, а также

групповая работа способствуют вовлечению студента в образовательный процесс и изменению его восприятия образовательной среды.

На третьем курсе возрастает значимость параметра активности образовательной среды. Сохраняется карьерная направленность образовательной среды вуза. Преподаватель становится не просто носителем знаний, директивно дающим установки студенту, а наставником, с помощью которого иностранный студент развивает свои практические навыки.

На четвертом курсе восприятие образовательной среды меняется, и превалируют параметры активности над пассивностью, свободы – над зависимостью. В равных частях по результатам средних значений образовательная среда оценивается студентами как карьерная и творческая. Студенты становятся более вовлеченными в учебный процесс, с большей инициативой включаются в деятельность. Им доступен поиск информации, они активно участвуют в групповых формах обучения. Возрастает роль самостоятельности в учебной деятельности при решении практических задач, выполнении домашнего задания, курсовых проектов.

С целью подтверждения гипотезы нами был осуществлен сравнительный анализ параметров модальности образовательной среды вуза в динамике от курса к курсу. Для выбора критерия расчета проведен расчет нормальности распределения значений по критерию Колмогорова-Смирнова. Полученные данные удовлетворяют требованиям нормальности. Проведен и рассчитан t – критерий Стьюдента для зависимых выборок. В результате сравнительного анализа параметров модальности образовательных сред в восприятии иностранных студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности установлены значимые различия. Статистически достоверные критерии подтвердили различия по этапам учебно-профессиональной деятельности студентов (Таблица 4).

Таблица 4. Динамика восприятия образовательной среды вуза иностранными студентами на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Модальности образовательной среды	Этапы учебно-профессиональной деятельности								
		0-1	*0-2*	*0-3*	*0-4*	*1-2*	*1-3*	*1-4*	*2-3*	*2-4*
1	Зависимость	**14,3****	**3,7***	**12,3****	**16,2****	-	-	**2,1***	-	**6,8****
2	Свобода	**15,2****	**14,6****	**16,0****	**24,6****	-	-	**17,5****	-	**23,2****
3	Пассивность	-	**11,2****	**19,5****	**22,1****	**29,9****	**34,4****	**16,2****	-	-
4	Активность	**15,7****	**34,2****	**39,9****	**30,2****	**9,2****	**14,1****	**8,7****	**4,3****	-

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

Изменение восприятия образовательной среды вуза иностранными студента представлено в следующей динамике:

– Модальность образовательной среды, основанная на ее зависимости, представляет собой центральное свойство в восприятии иностранного студента. Однако в процессе обучения наблюдается динамика в восприятии этой характеристики, что свидетельствует о постепенном изменении отношения студентов к условиям обучения в вузе и их способности к самостоятельному обучению. Изменение выраженности «зависимости» образовательной среды наблюдается на предпрофессиональном и общепрофессиональном этапах. Преобладание на этих этапах сменяется снижением размерности значений показателя на этапе учебно-профессиональной деятельности.

– По шкале «свобода» значимые различия были получены на четвертом курсе обучения в сравнении с предыдущими этапами. Показатели минимальны на предпрофессиональном (подготовительный курс) и общепрофессиональном (первый – второй курсы) этапах. Параметр свободы начинает трансформироваться в условиях включения студента в учебно-профессиональную деятельность на старших курсах. Также полученные результаты могут свидетельствовать о специфике образовательных сред китайских и российских вузов. Поскольку третий курс обучения проходил на базе китайского вуза, а четвертый курс – в условиях пребывания в российской среде.

Полученные различия также могут быть связаны с:

- различиями в структуре учебного процесса. Так, в китайском вузе учебный процесс строго структурирован с акцентом на дисциплину и контроль результатов деятельности. Он отличается жесткими требованиями и установленными критериями оценки, а также формализованными критериями оценки сформированности компетенций. В российском вузе, несмотря на наличие строгой структуры учебного процесса, допускаются варианты индивидуальной траектории с учетом специфики направления обучения и уровня подготовленности студента;

- различиями в методах преподавания. В китайском вузе методы преподавания ориентированы на директивные формы, лекции с фиксацией результатов и запоминанием предложенной информации. Успешность студентов находится в четкой зависимости от способностей к воспроизведению знаний. В российском вузе используются разнообразные педагогические методы, включая практическое обучение, работу с ситуационными задачами и проектные работы. Эти методы направлены на развитие критического мышления и самостоятельного анализа, что создает представление о свободе образовательной среды вуза;

- разницей в оценочной системе. Китайская система оценивания ориентирована на итоговую отчетность – экзамены и тесты. Эта ориентация на финальные оценки создает значительный стресс, так как студенты ощущают давление из-за необходимости продемонстрировать высокие результаты в ограниченные сроки. В российской системе оценивания, помимо экзаменов и зачетов, большее внимание уделяется текущей успеваемости и активности студентов на семинарских занятиях. Также студенты могут получать оценки за курсовые работы и проекты, что позволяет учитывать их усилия на протяжении всего учебного процесса;

- разницей в требованиях к организации самостоятельной работы студента.

В китайской системе обучения самостоятельная работа ориентирована на повторение и практическое применение изученного. В российской системе самостоятельная работа представлена гораздо шире, особенно это касается старших курсов. Поощряются написание научных статей и исследований, участие в интерактивах и конференциях;

- разницей в социокультурных аспектах. Ценности и установки в отношении взаимодействия внутри образовательного процесса с преподавателями и сокурсниками носят формальный характер, опираются на ценности коллективизма и традиционности. В российской образовательной среде взаимоотношения могут быть более неформальными. В рамках программ интеграции в условиях образовательной среды поощряются открытость, инициативность, толерантность и инклюзивность.

– Модальность «пассивность» образовательной среды имеет высокие значения на первых этапах обучения. Значимые различия проявляются при сравнении с учебно-профессиональным этапом: наблюдается снижение динамики в переходе от общепрофессионального к учебно-профессиональному этапу. Это означает, что вовлеченность иностранных студентов в процесс возрастает на старших курсах. До этого времени они ведомы, полностью доверяют наставнику, тьютору, преподавателю, усваивают знания, формируют умения и навыки. Студенты переходят от общего обучения (например, теоретических курсов) к более специализированным и прикладным курсам, становятся более вовлеченными в учебный процесс, взаимодействие с преподавателем и одногруппниками, включаются в самостоятельную работу и самостоятельно организуют свою деятельность.

– По параметру «активность» образовательной среды получены значимые различия на предпрофессиональном, общепрофессиональном и учебно-профессиональном этапах. С одной стороны, стимулирование активности образовательной среды заключается во всестороннем вовлечении

студентов, поддержании процессов адаптации к условиям новой образовательной среды, формировании значимых компетенций. Проявление активности образовательной среды вуза для иностранных студентов становится доступным благодаря ряду факторов и инициатив, направленных на облегчение интеграции студентов и создание условий для их вовлеченности в учебный процесс.

Таким образом, можно заключить, что восприятие образовательной среды иностранными студентами меняется от вектора «пассивного и зависимого» к «активному и свободному», что свидетельствует о росте личностных, дидактических, организационных, технических, социокультурных компетенций.

С целью реализации исследовательской стратегии, установления различий в восприятии параметров образовательной среды вуза иностранными и российскими студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности проведен сравнительный анализ t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Установлены значимые различия. Различия представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Сравнительный анализ модальностей образовательной среды вуза в восприятии иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

Этапы учебно-профессиональной адаптации студентов	Модальности образовательной среды											
	Зависимость			Свобода			Пассивность			Активность		
	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t
0 курс	41,3	20,1	**12,2****	6,15	18,1	**13,1****	34,7	18,1	**16,2****	5,0	16,9	**34,2****
1 курс	31,59	17,1	**19,4****	12,51	22,1	**12,1****	38,07	16,2	**14,1****	17,8	27,2	**13,2****
2 курс	37,1	16,5	**20,1****	12,15	26,9	**11,0****	18,03	10,1	**4,2****	27,4	30,3	-
3 курс	33,18	13,1	**23,2****	15,38	30,2	**9,75****	16,1	13,3	-	36,5	37,1	-
4 курс	27,7	15,2	**11,9****	29,4	35,1	**8,1****	17,5	13,9	**2,3***	28,2	38,2	**10,1****

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

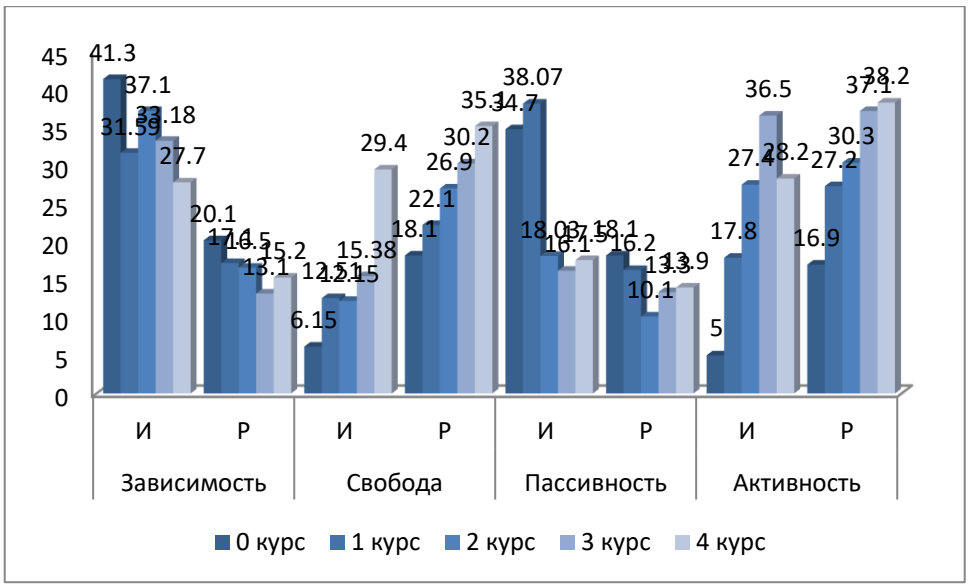


Рис. 4. Сравнительный анализ модальностей образовательной среды вуза в восприятии иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

По результатам сравнительного анализа установлены значимые различия в группах российских и иностранных студентов по показателям восприятия образовательной среды вуза:

– В целом на всех этапах учебно-профессиональной деятельности восприятие образовательной среды иностранными студентами находится на векторе «зависимости». Они испытывают большую зависимость от образовательной среды вуза и институциональной поддержки со стороны преподавателей, тьюторов, наставников и администрации вуза. Размерность показателей выше на начальных этапах учебно-профессиональной деятельности.

– По параметру модальности «свобода» российские студенты уже на общепрофессиональном этапе более независимы, поскольку существует преемственность знаний, методов и средств обучения. Для иностранных студентов свобода в образовательной среде вуза возникает на старших курсах обучения и связана с возможностью самовыражения (повышается уровень речевых компетенций) и исследовательской активности.

– По параметру модальности «пассивность» на всех курсах средние значения в группе иностранных студентов выше, чем в российской выборке.

Языковые барьеры, культурные различия и отсутствие знакомых форм и средств обучения усложняют учебную адаптацию иностранных студентов. Студенты из России быстрее формируют активную позицию, преодолевая инертность и пассивность. Уже на втором курсе обучения средние значения по данному параметру становятся крайне низкими.

– По модальности «активность» студенты-россияне обгоняют иностранных студентов. В восприятии иностранцев образовательная среда вуза становится для них доступной по параметру «активность» на старших курсах обучения. Это делается возможным в силу их дидактической, социально-психологической и социокультурной адаптации. Российские студенты воспринимают образовательную среду вуза как активную, поскольку уже на первых курсах вовлекаются в учебный процесс и активно участвуют во внеучебных мероприятиях. В рамках освоения учебного материала они развиваются личностно, формируют критическое мышление, активную учебную и социальную позицию, остаются открытыми и получают всестороннюю поддержку со стороны преподавателей.

– Иностранные студенты, находясь на начальных курсах, могут воспринимать образовательный процесс в вузе как догматический, особенно в условиях предполагаемого строгого контроля со стороны преподавателей и университета. Российские студенты, особенно на первом и втором курсах, также могут воспринимать образовательную среду вуза как догматическую, но с уменьшенным контролем и большей возможностью самостоятельного выбора методов обучения, что позволяет им адаптироваться к более карьероориентированной образовательной модели.

– Восприятие образовательной среды у иностранных студентов меняется к середине и концу обучения. Карьерная образовательная среда становится значимой для иностранных студентов по мере их продвижения к старшим курсам, когда они начинают осознавать важность результатов своего обучения

для будущей карьеры. Мотивация достижения становится значимой, и студенты интенсивно работают над соответствием профессиональным стандартам. У российских студентов карьерная ориентированность может проявляться значительно раньше. Они не только активно стремятся к высокому результату, но и более уверенно взаимодействуют с работодателями, участвуя в стажировках и проектах, что укрепляет их мотивацию.

– Значительное место в восприятии образовательной среды на старших курсах в российской выборке начинает занимать творческая образовательная среда. Российские студенты имеют возможность проявлять свои креативные способности и инициативность уже на ранних этапах обучения. Они чаще вовлечены в курсовые и дипломные проекты, которые стимулируют их творчество и индивидуальность.

Таким образом, сравнительный анализ восприятия образовательной среды вуза показал значительные различия между российскими и иностранными студентами. Иностранные студенты на протяжении всей учебно-профессиональной деятельности проявляют высокую зависимость от институциональной поддержки, которую им предоставляют преподаватели и администрация. Это особенно заметно на начальных этапах обучения, когда такая поддержка играет критическую роль в их академической адаптации.

Российские студенты начиная с общепрофессионального этапа обладают большей независимостью благодаря накопленным знаниям и опыту, что позволяет им более свободно ориентироваться в образовательной среде. В то же время иностранные студенты достигают подобной свободы только на старших курсах, когда становится возможным самовыражение и активная исследовательская деятельность. Иностранные студенты в целом демонстрируют более высокие уровни пассивности на всех курсах из-за языковых барьеров и культурных различий, что затрудняет их учебную адаптацию. Напротив, российские студенты быстрее преодолевают пассивность и формируют

активную позицию, снижая уровни инертности уже на втором курсе. Российские студенты на ранних курсах вовлечены в активный учебный и внеучебный процесс, что способствует их личностному росту и развитию критического мышления. Для иностранных студентов активность в образовательной среде становится доступной лишь на старших курсах, когда они адаптируются и становятся более уверенными в своих знаниях и навыках.

Иностранные студенты на начальных курсах могут воспринимать образовательный процесс как догматический, в то время как российские студенты имеют больше возможностей для самостоятельности и активности, воспринимают образовательную среду как карьероориентированную. По мере продвижения к старшим курсам восприятие иностранными студентами образовательной среды становится более карьероориентированным, тогда как российские студенты воспринимают ее как карьерную и творческую.

Далее перейдем к описанию характеристик образовательной среды вуза в восприятии иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности (Таблицы 6 и 7).

Таблица 6. Характеристики образовательной среды вуза
в восприятии иностранных и российских студентов
на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Характеристики образовательной среды вуза	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*									
		0 курс		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р
1	Широта	3,6	5,1	4,2	6,0	5,8	7,3	6,1	7,9	6,3	8,0
2	Интенсивность	5,1	3,2	6,8	4,1	4,7	4,5	5,1	4,0	4,8	5,1
3	Осознаваемость	2,7	3,1	3,1	4,9	3,5	4,1	3,8	5,5	4,1	6,0
4	Обобщенность	1,7	3,0	2,0	4,1	2,7	4,5	3,5	5,7	4,1	6,5
5	Эмоциональность	1,9	3,9	2,4	4,5	3,0	4,9	3,1	5,5	3,9	6,0
6	Доминантность	3,2	1,7	3,9	2,5	4,0	3,0	4,7	3,5	4,5	3,0
7	Когерентность	1,2	3,1	1,5	3,8	1,6	3,9	2,0	4,0	2,1	4,2
8	Социальная активность	1,7	5,1	2,3	6,0	3,0	6,3	3,3	7,6	4,2	8,1
9	Мобильность	2,1	4,0	2,1	4,2	2,7	5,1	2,5	5,5	3,0	5,36
10	Устойчивость	1,2	3,1	1,3	3,6	3,1	4,5	3,7	5,5	3,9	6,2

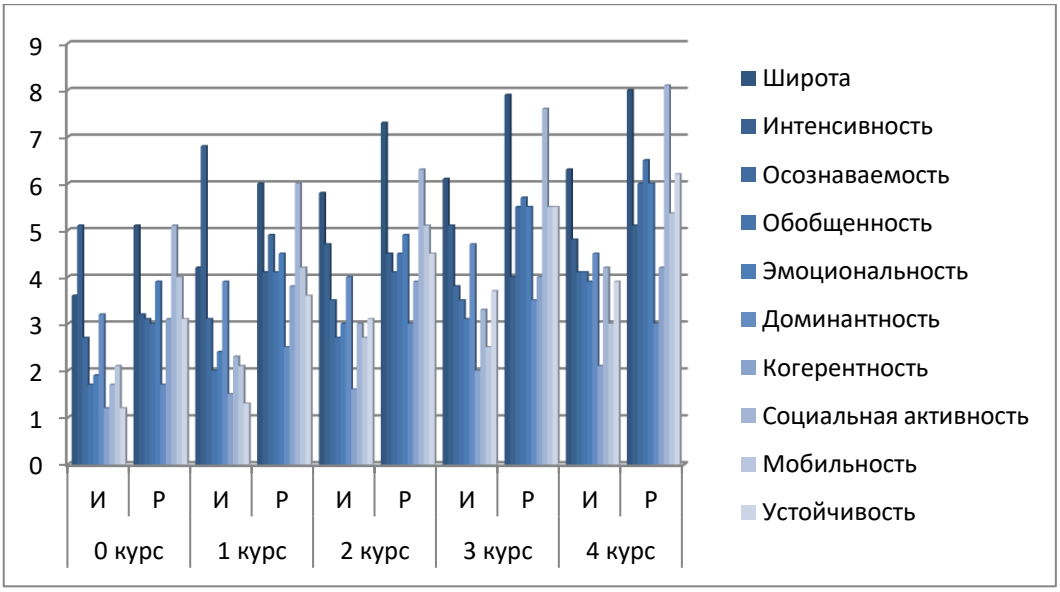


Рис. 5. Характеристики образовательной среды вуза в восприятии иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

Таблица 7. Сравнительный анализ характеристик образовательной среды вуза в восприятии иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Характеристики образовательной среды вуза	Этапы учебно-профессиональной деятельности				
		0 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	Широта	**2,3****	**2,0****	**1,9***	-	**2,1****
2	Интенсивность	**3,1****	**2,3****	-	-	-
3	Осознаваемость	-	-	-	-	**3,0****
4	Обобщенность	-	**1,9***	**3,4****	-	**2,0****
5	Эмоциональность	**2,2****	**1,9***	-	**3,1****	**3,7****
6	Доминантность	**2,4****	-	-	-	-
7	Когерентность	**3,7****	-	**2,4****	-	-
8	Социальная активность	**3,9****	**3,4****	**2,3****	**3,9****	**5,0****
9	Мобильность	**1,9***	-	**2,3****	**2,1****	**2,7****
10	Устойчивость	**1,79***	**2,3****	-	-	**3,4****

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

Установлены значимые различия по восприятию характеристик образовательной среды вуза при сравнении российской выборки и студентов-иностранцев:

– На всех этапах учебно-профессиональной деятельности российские студенты воспринимают образовательную среду шире, нежели иностранные

студенты. Иностранные студенты в начале обучения испытывают ограничения по академическим способностям и возможностям социокультурного взаимодействия, тогда как российские студенты имеют более широкий доступ к разнообразным учебным средствам, внеучебным мероприятиям и культурным практикам уже на ранних этапах обучения. Со временем студенты-иностранцы начинают осваивать академические компетенции, развивают социокультурные и коммуникативные навыки.

– По характеристике интенсивности иностранные студенты оценивают образовательную среду вуза как значительно более интенсивную, чем студенты российской выборки. Студенты-иностранцы чувствуют более высокое давление из-за жестких академических требований, что создает ощущение интенсивной учебной нагрузки. Российские студенты, особенно на первых курсах, также сталкиваются с давлением среды и психоэмоциональными нагрузками.

– «Осознаваемость» образовательной среды у иностранных студентов низкая в начале обучения, так как они могут не понимать образовательные практики. Российские студенты, благодаря преемственности между системами среднего общего и высшего образования и сформированной профессиональной ориентации, обладают большей осведомленностью о необходимых ресурсах и доступных возможностях образовательной среды вуза.

– По характеристике «обобщенность» российские студенты быстрее находят и формируют вокруг себя команды единомышленников, что способствует созданию поддерживающих сообществ.

– Образовательная среда вуза у иностранных студентов по характеристике «эмоциональность» обладает низкими параметрами адаптации. Для иностранных студентов она может быть напряженной из-за академических и социокультурных барьеров, в то время как российские студенты чаще воспринимают образовательную среду как комфортную.

– Доминантность образовательной среды вуза для иностранных студентов

выше, чем для российских, на всех этапах учебно-профессиональной деятельности. Иностранные студенты в большей степени зависят от атмосферы, условий и ресурсного обеспечения образовательной среды вуза. Им необходимы различные средства и ресурсы для академической интеграции. В ценностном плане образовательная среда вуза занимает значительное место в системе установок и ценностей иностранных студентов.

– По характеристике «когерентность» образовательная среда вуза выше в российской выборке. Для иностранных студентов нет преемственности образовательных систем, учреждений образования, методов и средств обучения. Для российской выборки студентов когерентность сохраняется в образовательной среде вуза. Российские студенты в рамках вузовского образования, благодаря имеющимся связям и информированности, формируют более целостную картину образования.

– По параметру «социальная активность» к третьему курсу в выборке студентов-иностранцев образовательная среда становится социально значимой. Восприятие социальной активности у иностранных студентов формируется медленно из-за языковых, бытовых, дидактических, социокультурных трудностей, тогда как российские студенты более активно вовлечены в студенческую жизнь и различного рода инициативы.

– По характеристике «мобильности» образовательной среды вуза российские студенты воспринимают среду мобильнее, чем иностранные студенты. Это соотносится с адаптивностью целей, содержания, методов образования, кадрового обеспечения образовательного процесса. Академические трудности негативно влияют на мобильность иностранных студентов в образовательной программе.

– Устойчивость восприятия образовательной среды в российской выборке выше, чем у иностранных студентов. Иностранные студенты испытывают трудности в процессе обучения, тогда как российские студенты, ориентируясь на

привычные образовательные методы и средства, демонстрируют более высокую академическую устойчивость.

Таким образом, различия в восприятии образовательной среды вуза между российскими студентами и иностранцами обусловлены многими факторами, в том числе социокультурными, академическими и коммуникативными.

После рассмотрения динамики субъективного восприятия образовательной среды вуза студентами на различных этапах их учебно-профессиональной деятельности следует перейти к более глубокой оценке того, как это восприятие влияет на академическую адаптацию. Учитывая, что успешная адаптация к образовательной среде требует от студентов не только осознания своей роли в учебном процессе, но и способности эффективно взаимодействовать с ресурсами и сообществом вуза, важно проанализировать основные характеристики академической адаптации. Это позволит понять, как восприятие среды связано с процессом интеграции студентов в образовательный процесс и их будущую профессиональную деятельность, а также выделить характеристики академического адаптационного потенциала, позволяющего с легкостью справляться с трудностями академической адаптации.

2.3. Характеристики академической адаптации студентов

На базе концептуального анализа и имеющегося теоретического и методологического задела по проблеме исследования были выделены следующие характеристики академической адаптации студента:

1. Психодидактические – к ним мы относим удовлетворенность учебной деятельностью, способность к организации и планированию деятельности, мотивацию деятельности, локус контроля.

2. Социально-психологические – к ним относим стратегии поведения, которые используются в условиях социального взаимодействия в ситуации

социокультурной адаптации.

Для подтверждения выдвинутых ранее исследовательских гипотез проведен анализ характеристик академической адаптации студентов-иностранцев и студентов-россиян.

Изучены характеристики удовлетворенности учебной деятельностью студентов. Результаты представлены в Таблице 8.

Таблица 8. Сравнительный анализ характеристик удовлетворенности учебной деятельности иностранных и российских студентов
на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Параметры	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*														
		0 курс			1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
		И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	Т
1	Удовлетворенность учебным процессом	2,6	2,0	-	2,9	2,0	**1,7***	2,1	2,6	-	2,4	2,7	-	1,9	2,8	**2,5****
2	Удовлетворенность воспитательным процессом	2,0	1,7	-	3,0	1,9	**2,1****	3,2	2,1	**2,5****	3,2	2,7	**1,8***	3,5	2,6	**2,2****
3	Удовлетворенность выбранной профессией	2,7	2,0	-	2,1	1,9	-	2,5	2,3	-	3,1	2,5	**1,9***	3,5	2,5	**2,1****
4	Удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками	2,1	2,6	-	2,2	2,4	-	2,6	2,7	-	2,4	3,2	-	3,2	2,6	**1,7***
5	Удовлетворенность преподавателями	3,2	1,9	**4,1****	3,5	2,2	**4,1****	3,2	2,5	**1,8***	3,5	2,8	**2,0****	3,3	2,5	**1,8***
6	Удовлетворенность бытом	3,1	2,6	-	2,9	1,9	**2,4****	3,0	2,6	-	3,1	2,9	-	2,5	2,6	-

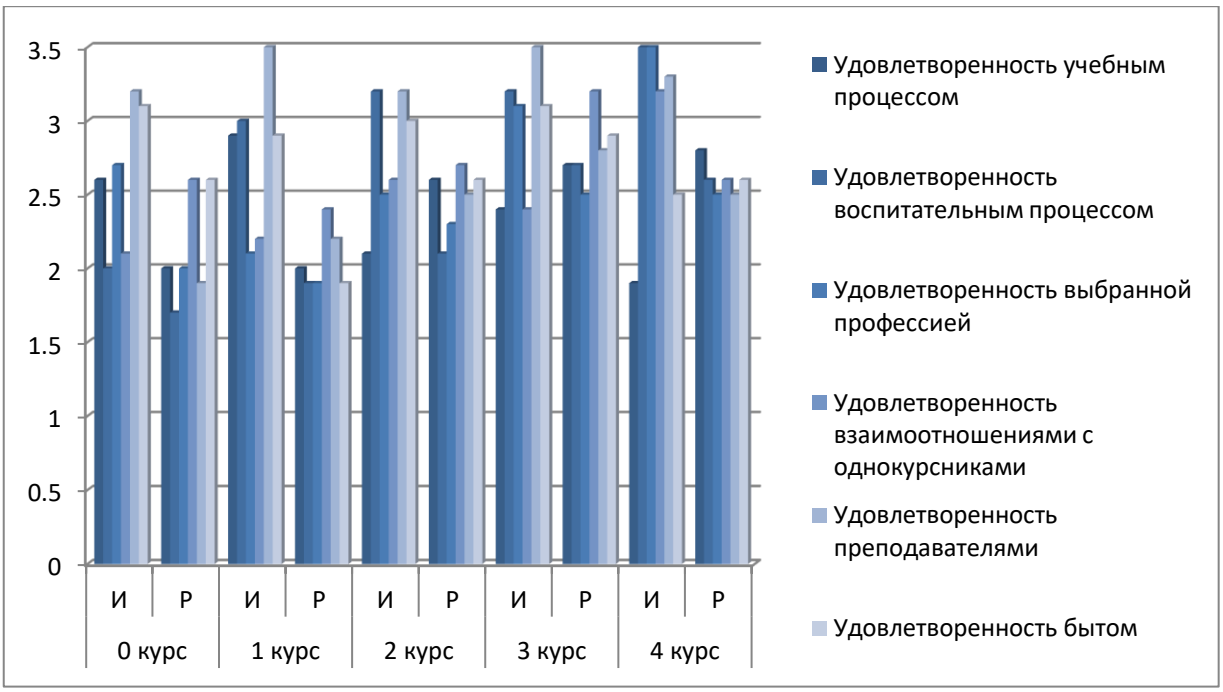


Рис. 6. Характеристики выраженности удовлетворенности учебной деятельностью иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

Уровень удовлетворенности учебным процессом колеблется в зависимости от курса. Наиболее высокие значения отмечены среди студентов-иностранцев на первом курсе, после чего зафиксировано значительное снижение к четвертому курсу. Общая высокая удовлетворенность иностранных студентов учебным процессом может быть связана с особым контекстом, специальными интеграционными программами поддержки иностранных студентов в рамках подготовительных курсов и первого курса обучения, незначительной академической нагрузкой, индивидуальным подходом к обучению, а также наличием высокой мотивации к обучению на начальных этапах.

Удовлетворенность учебным процессом на этапах учебно-профессиональной деятельности иностранных и российских студентов различается на первом и четвертом курсах обучения. Иностранные студенты наиболее удовлетворены учебным процессом на первом курсе ($p \leq 0.05$), в то время как российские студенты – на четвертом курсе ($p \leq 0.01$).

Получены значимые различия по показателю удовлетворенности

воспитательным процессом по четырем курсам обучения в исследуемых выборках. На подготовительном курсе различий не обнаружено, в целом уровень удовлетворенности выражен средне. На остальных курсах иностранные студенты значительно более удовлетворены по сравнению с российскими. Объяснением данной закономерности является социально-психологическая ориентированность образовательной среды российских программ. Несмотря на то, что в условиях пребывания в Китае иностранные студенты осваивают для себя нетрадиционные средства и методы обучения, российские преподаватели и образовательная программа ориентированы на активацию адаптационных ресурсов студентов, целостное развитие не только интеллектуального, но и социально-психологического потенциала личности. В китайских вузах основной акцент в воспитательной программе делается на дисциплинированность и политическую, идеологическую направленность воспитательного компонента.

Иностранные студенты демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности выбранной профессией по сравнению с российскими студентами, особенно на третьем и четвертом курсах ($p \leq 0.01$), где различия имеют высокую статистическую значимость. Это может быть связано с различиями в мотивации, поддержке со стороны образовательных учреждений, возможностями дальнейшей профессиональной реализации.

Рассматривая общую тенденцию выраженности характеристик удовлетворенности взаимоотношениями с одногруппниками, можно установить, что средние значения выше в российской выборке. Между тем значимые различия были получены на четвертом курсе обучения: в выборке иностранцев значения удовлетворенности выше, чем у россиян ($p \leq 0.05$). Китайские студенты, приезжая на выпускном курсе в Россию, становятся более удовлетворенными взаимоотношениями с однокурсниками. Данная закономерность может быть связана с необходимостью социокультурной адаптации и новыми вызовами в условиях совместной деятельности

одногруппников. Взаимопомощь, взаимовыручка и совместная работа в условиях интенсификации адаптационных процессов создают атмосферу поддержки и сотрудничества. Важно отметить, что на выпускном курсе студенты зачастую сталкиваются с более сложными задачами, требующими совместного решения, что способствует формированию крепких социальных связей.

Получены значимые различия на всех этапах обучения по параметру «удовлетворенность преподавателями»: в выборке иностранцев значения статистически выше, чем в выборке российских студентов. Особенно яркие различия отмечены на подготовительном и первом курсах, где t-критерий показал высокую степень статистической значимости ($p<0,01$). На втором, третьем и четвертом курсах различия в удовлетворенности также присутствуют, но значения t-критерия показывают, что статистическая значимость различий может колебаться (от 0,05 до 0,01). Это может отражать возможные изменения в качестве преподавания, восприятии учебного процесса и взаимодействия с преподавателями по мере продвижения в условиях учебной деятельности в вузе. Иностранные студенты значительно выше ценят разнообразные средства и методы обучения, которые для них могут быть инновационными. Также в сравнении образовательных стратегий и характера взаимоотношений между преподавателем и студентом в китайской традиционной системе установлен безоговорочный авторитет, отсутствует неформальность во взаимоотношениях с наставником и преподавателем. Это отличает китайскую систему от российской, в которой возможен равноправный подход между студентом и преподавателем, возможность высказывать мнение и обсуждать позиции. Студентам представлена большая свобода самовыражения с ориентацией на индивидуализацию процесса обучения.

В целом показатели удовлетворенности бытом в выборке студентов-иностранцев выше на всех этапах учебно-профессионального обучения. Значимые различия получены на первом курсе обучения, где значения

в выборке российских студентов статистически ниже (p≤0.01). Российские студенты сложнее адаптируются к новым условиям быта в начале обучения в вузе, это связано с переездом, изменением бытовых и социальных условий.

Академическая адаптация студентов, как российских, так и иностранных, играет ключевую роль в их успешной интеграции в образовательную среду вуза. Важным аспектом этого является склонность к планированию учебно-профессиональной деятельности, влияющая на эффективность учебного процесса и достижения студентов. Проведен сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности в двух эмпирических группах (Таблица 9).

Таблица 9. Сравнительный анализ склонности к планированию деятельности иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Параметры	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*														
		0 курс			1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
		И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t
1	Планомерность	9,1	14,2	**4,2****	9,3	16,1	**7,1****	10,0	19,3	**4,6****	13,4	20,6	**2,1****	13,0	23,5	**12,4****
2	Целеустремленность	28,1	30,4	-	26,7	30,1	-	27,9	32,1	-	29,1	31,0	-	30,9	32,9	-
3	Настойчивость	15,1	19,1	**1,5***	13,2	23,7	**5,3****	14,2	24,1	**2,9****	10,8	20,5	**6,6****	13,9	22,1	**10,1****
4	Фиксация	19,0	17,1	-	21,2	18,2	**1,5***	20,9	17,1	-	22,5	16,3	**1,5***	21,9	17,0	-
5	Самоорганизация	6,2	9,0	-	6,1	10,3	**1,7***	7,3	12,1	**2,1****	9,9	13,7	**2,3****	10,0	12,9	-
6	Ориентация на настоящее	8,2	7,9	-	8,9	7,2	-	9,0	6,9	**2,3****	6,7	5,3	**1,7***	6,2	6,0	-

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

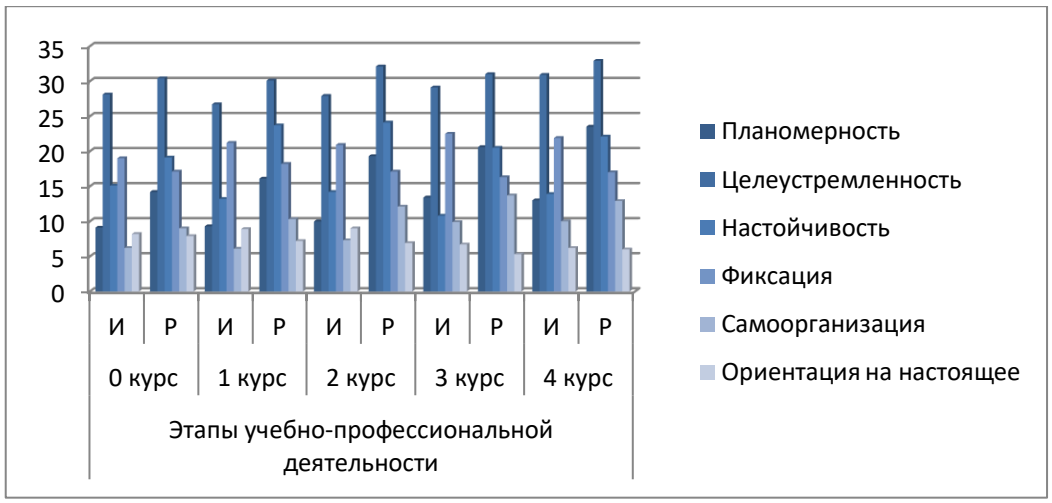


Рис. 7. Склонности к планированию деятельности иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

В результате сравнительного анализа установлены значимые различия:

– По шкале «планомерность» обнаружены различия на всех этапах обучения ($p \leq 0.01$): у иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям академической деятельности наблюдаются сниженные значения, что свидетельствует об их недостаточной вовлеченности в деятельность на начальных этапах. Отсутствие навыков планирования и организации, перегруженность информацией, сложность адаптации к дидактической системе, методам и средствам обучения снижают темпы планирования и самоорганизации. У российских студентов на начальных этапах, вплоть до второго курса, также наблюдаются сниженные значения, но на следующих этапах они становятся стабильно положительными. Российские студенты справляются с ежедневным планированием своей деятельности лучше, чем иностранные.

– По шкале «целеустремленность» значимые различия не обнаружены: иностранные студенты уже с предпрофессионального этапа демонстрируют целеустремленность и направленность на получение высшего образования. Значения в двух выборках находятся в одном диапазоне. Российские студенты устойчивы в своих целях и имеют привычные условия для реализации учебной

деятельности; в связи с этим они более направлены на достижение конкретных целей в рамках вузовской программы. Их опыт позволяет им более уверенно ставить перед собой задачи и разрабатывать планы для их достижения.

– По шкале «настойчивость» обнаружены значимые различия на всех этапах обучения ($p \leq 0.01$): иностранные студенты менее настойчивы и прикладывают меньше волевых усилий для завершения ранее поставленных задач, чем студенты российской выборки. На протяжении всех этапов обучения показатели настойчивости и волевых усилий растут в российской выборке. У студентов-иностранцев значения колеблются и на третьем курсе снижаются. Возможно, данная тенденция связана с тем, что на третьем курсе студенты сталкиваются с высоким уровнем академической нагрузки, а также с трудностями интеграции в новую культурную и образовательную среду, что может вызывать стресс и снижать мотивацию. Также может произойти изменение приоритетов, корректирующее настойчивость в достижении цели.

– По шкале «фиксация» обнаружены значимые различия на первом ($p \leq 0.05$) и третьем ($p \leq 0.05$) курсах обучения: иностранные студенты более ориентированы на заранее составленный план действий. В условиях учебно-профессиональной деятельности до четвертого курса обучения студенты-иностранцы проявляют фиксацию на строгом плане и формализованных компонентах деятельности. Они стремятся иметь ясные инструкции, расписание и планируемые задачи, чтобы минимизировать неопределенность в новом образовательном контексте. В то же время российские студенты могут быть более гибкими в подходах к своему обучению, так как они привыкли адаптироваться к различным формам обучения и требованиям образовательной среды.

– По шкале «самоорганизация» обнаружены значимые различия на первом ($p \leq 0.05$), втором ($p \leq 0.01$), третьем ($p \leq 0.01$) курсах обучения: иностранные студенты, особенно на начальных этапах адаптации в вузе, не ориентированы на

использование внешних инструментов самоорганизации (ежедневники и т.д.) и испытывают трудности с управлением временем. Тенденция к использованию вспомогательных средств начинает проявляться на третьем курсе обучения. В отличие от них, российские студенты активно используют внешние средства для управления своим учебным временем на всех этапах учебной деятельности.

– По шкале «ориентация на настоящее» обнаружены значимые различия на втором ($p \leq 0.01$) и третьем ($p \leq 0.05$) курсах обучения: тенденция ориентации на настоящее актуальна для иностранных студентов на первых двух курсах обучения; далее они сталкиваются с трудностями в ориентации на настоящее, так как их мысли заняты возвращением домой, а также размышлениями о будущем и возможных карьерных перспективах после окончания учебы. На первом и втором курсах многие иностранные студенты зачастую полностью погружены в процесс адаптации, социализации и изучения нового языка, что на время отвлекает их от будущего. Однако по мере продвижения к третьему курсу они начинают осознавать реальные последствия своего обучения и необходимость планирования своей карьерной траектории. Российские студенты, имея более стабильные обстоятельства, лучше концентрируются на текущих задачах. К третьему курсу значения по шкале также снижаются по сравнению с остальными периодами. Возможно, российские студенты более ориентированы на долгосрочные цели. Это может быть вызвано традиционным восприятием образования как инвестиции в будущее, что значительно повышает их концентрацию на текущих задачах и дисциплине в учебе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о значительных различиях в особенностях самоорганизации иностранных и российских студентов. Она позволяет студентам более эффективно распределять свое время, устанавливать приоритеты, планировать и контролировать результаты, а также избегать прокрастинации.

Центральную роль в процессе обучения играет мотивация. Она определяет,

насколько активно и целенаправленно студент подходит к выполнению учебных заданий. Высокий уровень мотивации способствует формированию устойчивых привычек и стратегий самоорганизации, что, в свою очередь, позволяет студентам достигать поставленных образовательных целей. В связи с этим значимым становится рассмотрение иерархии мотивов иностранных и российских студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности. Проведен сравнительный анализ мотивов учебной деятельности, представленный в Таблице 10.

Таблица 10. Сравнительный анализ мотивации учебной деятельности иностранных и российских студентов на разных этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Мотивы	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*														
		0 курс			1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
		И	*Р*	*t*	*И*	*Р*	*t*	*И*	*Р*	*t*	*И*	*Р*	*t*	*И*	*Р*	*t*
1	Коммуникативные мотивы	10,1	19,0	**4,2****	10,9	18,3	**3,7****	11,4	18,9	**2,4****	13,2	18,9	**2,0****	15,9	17,9	-
2	Мотивы избегания	18,1	16,2	-	20,3	16,1	-	16,2	9,1	**4,4****	12,1	7,4	**2,6****	10,9	7,3	-
3	Мотив престижа	19,8	21,1	-	18,1	20,0	-	19,0	19,7	-	21,2	20,0	-	23,4	21,2	-
4	Профессиональные мотивы	20,9	21,3	-	27,1	22,1	**2,2****	28,2	20,7	**3,2****	28,4	23,9	**1,7***	28,0	27,2	-
5	Мотивы творческой самореализации	3,1	2,9	-	3,0	3,4	-	3,7	3,9	-	4,6	4,9	-	4,6	5,0	-
6	Учебно-познавательные мотивы	28,1	21,1	**2,5****	29,7	24,2	**1,7***	32,1	26,5	**1,5***	28,7	27,2	-	26,1	28,2	-
7	Социальные мотивы	21,2	16,7	**2,4****	21,7	18,3	**2,0****	20,8	19,9	-	19,7	23,2	**1,7***	18,3	24,0	**2,2****

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

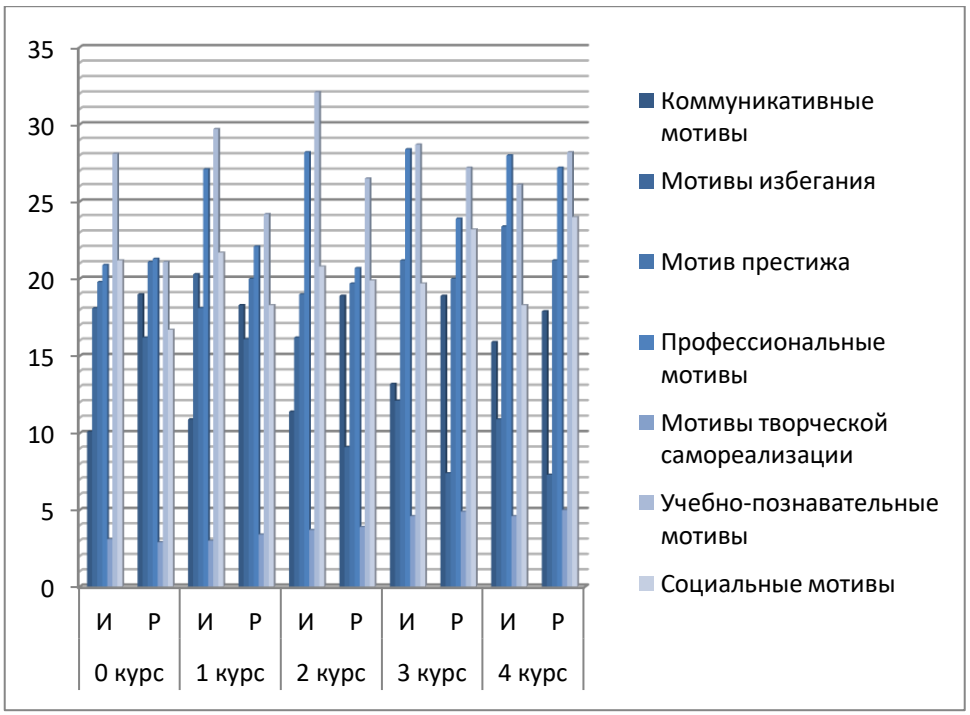


Рис. 8. Распределение мотивов учебной деятельности в выборках студентов-иностранцев и российских студентов

Получены следующие различия:

– По шкале «коммуникативные мотивы» получены значимые различия в исследуемых выборках на подготовительном этапе ($p \leq 0.01$), первом ($p \leq 0.01$), втором ($p \leq 0.01$), третьем ($p \leq 0.01$) курсах обучения. В начале процесса вхождения иностранных студентов в образовательную среду вуза коммуникативные мотивы являются незначимыми, по сравнению с выборкой российских студентов. Однако по мере адаптации иностранных студентов их коммуникативные мотивы усиливаются, поскольку они стремятся интегрироваться в новое социокультурное и образовательное пространство и завести новых друзей. В российской выборке коммуникативные мотивы начинают приобретать высокие значения с третьего курса обучения. Это может быть связано с рядом факторов: внедрение в учебный процесс активных форм обучения стимулирует активное участие студентов в дискуссиях, работу в малых группах, способствует развитию коммуникативных навыков и повышению интереса к взаимодействию со сверстниками и преподавателями. С укреплением дружеских и профессионально

ориентированных связей совершенствуются коммуникативные средства. Студенты могут осознавать важность этих средств для развития своей карьеры и профессиональных компетенций. Также происходит изменение личных приоритетов и рост осознанности, что влияет на стремление к взаимодействию с окружающими для решения учебных задач и установления социальных контактов.

– По параметру «мотивы избегания» различия представлены по второму и третьему ($p \leq 0.01$) курсам обучения. Значения у иностранных студентов выше на начальных этапах адаптации к образовательному процессу и среде вуза. Иностранные студенты, сталкиваясь с новой системой образования, языковыми трудностями и социокультурными различиями, избегают сложных заданий и проявляют беспокойство по поводу своей успеваемости. Российские студенты имеют значительно более низкие показатели мотивов избегания. Однако этот мотив тоже актуален для них на предпрофессиональном этапе.

– Значимых различий по мотиву престижа не выявлено. Средние значения представлены в рамках статистических норм распределения. Значения возрастают на третьем и четвертом курсах среди иностранных студентов. Это может быть связано с целью улучшения профессиональных перспектив в своей стране или с желанием закрепиться в новой среде и адаптироваться к новым условиям.

– Различия по шкале «профессиональных мотивов» показали значимость данного мотива для иностранных студентов на первом ($p \leq 0.01$), втором ($p \leq 0.01$) и третьем ($p \leq 0.05$) курсах обучения, а для российской выборки – на четвертом курсе. Студенты с доминирующим профессиональным мотивом ориентированы на приобретение практических навыков и знаний, применимых в будущей профессиональной деятельности.

– Значимых различий по преобладанию творческих мотивов в исследуемых группах не выявлено. В среднем значения возрастают на старших

курсах. Данный факт больше связан с творческой направленностью осваиваемых профессий исполнительского плана.

– По шкале «учебно-познавательные мотивы» обнаружены значимые различия на подготовительном этапе ($p \leq 0.01$), первом ($p \leq 0.05$) и втором ($p \leq 0.05$) курсах обучения. Учебно-познавательные мотивы являются наиболее выраженными в группе иностранных студентов на предпрофессиональном этапе, первом и втором курсах обучения. Данный факт объясняется тем, что этот вид мотива связан с желанием учиться, получать знания, развивать свои умения и навыки. Эти мотивы включают стимулирование интереса к предмету, желание успешно осваивать новые знания, стремление к личностному и профессиональному развитию.

– Динамика различий в доминировании социальных мотивов представлена в следующей последовательности: в выборке иностранных студентов различия присутствуют на подготовительном ($p \leq 0.01$) и первом ($p \leq 0.01$) курсах, значения выше, чем в выборке российских студентов. На начальных этапах академической адаптации иностранные студенты вынуждены включаться в социальные взаимодействия для установления социальных контактов и реализации учебной деятельности. Значимой здесь становится формирование активной субъектной позиции. Показатели социальных мотивов в выборке российских студентов возрастают с третьего ($p \leq 0.05$) и четвертого ($p \leq 0.01$) курсов. Для российских студентов доминирование социальных мотивов связано со стремлением принадлежать социально активной группе, вовлекаться в студенческие организации и участвовать в мероприятиях, повышающих их социальный статус.

Таким образом, мотивация студентов в процессе адаптации к образовательной среде имеет как общие черты, так и выраженные различия в группах иностранных и российских студентов.

Изучение мотивации учебной деятельности иностранных и российских студентов создает основу для дальнейшего анализа их социокультурной

адаптации, поскольку мотивация непосредственно влияет на успех интеграции в новую образовательную среду.

Проведен сравнительный анализ стратегий адаптации студентов в новой социокультурной среде. Данные представлены в Таблице 11.

Таблица 11. Сравнительный анализ стратегий адаптации в новой социокультурной среде иностранных и российских студентов на разных этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Стратегии адаптации	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*														
		0 курс			1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
		И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t
1	Адаптивность	7	5,7	**1,7***	8,1	5,9	**2,2****	9,9	8,4	-	9,3	8,9	-	9,0	8,8	-
2	Конформность	8,2	13,9	**4,3****	7,21	10,2	**1,7***	8,1	11,0	-	8,8	12,4	**2,4****	9,4	11,0	-
3	Интерактивность	6,3	7,1	-	7,8	8,0	-	11,1	8,1	**2,1****	12,0	10,0	-	12,1	10,4	-
4	Депрессивность	7,9	5,9	-	7,8	4,2	-	11,1	4,1	**6,1****	5,7	3,9	-	6,1	4,7	-
5	Ностальгия	8,9	4,2	**4,1****	5,1	3,0	-	5,6	4,1	-	5,0	4,9	-	4,8	7,9	**1,9***
6	Отчужденность	12,1	6,1	**7,8****	7,9	5,4	-	6,5	5,0	-	5,2	4,8	-	5,4	5,1	-

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

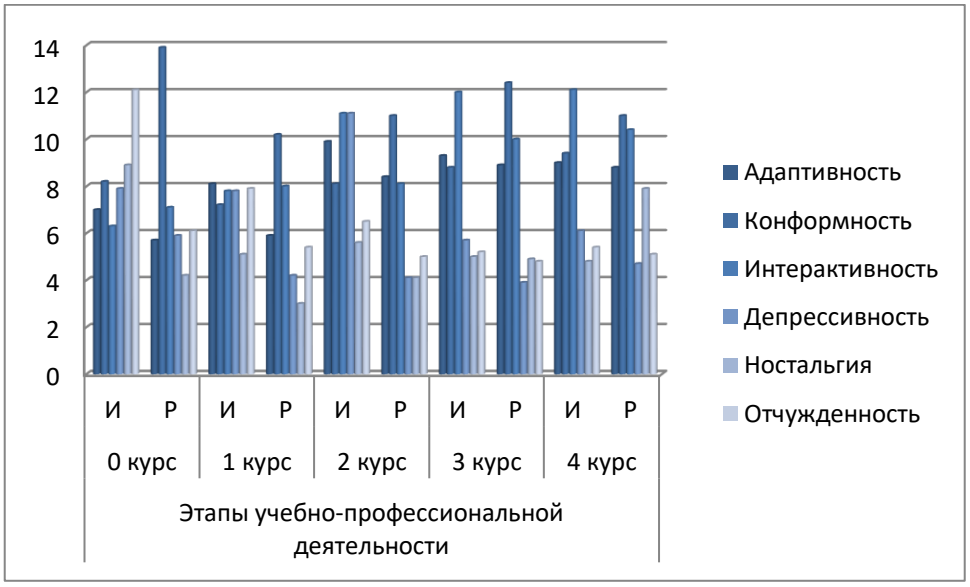


Рис. 9. Стратегии адаптации в новой социокультурной среде иностранных и российских студентов на разных этапах учебно-профессиональной деятельности

Обнаружены значимые различия по шкалам адаптации в новой социокультурной среде в выборках иностранных и российских студентов.

Обнаружены значимые различия по шкале «адаптивность» на

подготовительном этапе ($p \leq 0.05$) и первом ($p \leq 0.01$) курсе обучения: полученные значения выше в выборке студентов-иностранцев. Иностранные студенты в эти периоды находятся на этапе активного приспособления к новому образовательному и социокультурному контексту. Они стремятся познакомиться с местными обычаями, традициями, языком и образовательной системой.

Значения конформности значительно выше у российских студентов на подготовительном ($p \leq 0.01$), первом ($p \leq 0.05$) и третьем ($p \leq 0.01$) курсах обучения. Российские студенты довольно быстро адаптируются в новых обстоятельствах; на начальных этапах обучения им важна поддержка сверстников и единомышленников. Поэтому установка поведения на конформность может проявляться в поиске группового одобрения и формировании дружеских связей в рамках студенческой группы. Такая тенденция сохраняется и на третьем курсе обучения в выборке российских студентов.

Установлены значимые различия по шкале «интерактивность» в исследуемых выборках: она наиболее выражена в российской выборке на втором курсе ($p \leq 0.01$) по сравнению с данными выборки иностранных студентов; в выборке иностранных студентов доминирует на третьем и четвертом курсах обучения, по сравнению с российской выборкой. Интерактивность помогает студентам включаться в жизнь студенческих групп и вуза, в результате чего расширяется круг общения, студенты адаптируются к существующим социальным и учебным нормам.

Различия по шкале «депрессивность» получены в выборке иностранных студентов на втором курсе обучения ($p \leq 0.01$): значения возрастают по сравнению со значениями студентов российской выборки. Отсутствие академических успехов и трудности в интеграции у иностранных студентов проявляются в депрессивности. В российской выборке значения по шкале снижены.

По шкале «ностальгия» значимые различия получены в исследуемых группах: в выборке российских студентов данная стратегия доминирует на

четвертом курсе обучения ($p \leq 0.05$). В российской выборке студенты испытывают ностальгию по школьному времени и утраченной беззаботности, одновременно вынуждены брать на себя ответственность за свое будущее. В целом значения в выборке студентов-иностранцев не являются критическими.

По шкале «отчужденность» получены значимые различия: в выборке иностранных студентов значения выше на подготовительном этапе ($p \leq 0.01$), чем в выборке российских студентов. Подготовительный этап к обучению в вузе для иностранных студентов является стартовым и начинается с языковой подготовки и знакомства с культурными особенностями. Наблюдается большое сопротивление интеграции иностранных студентов в образовательный процесс.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: иностранные студенты показывают активность и стремление к адаптации на начальных этапах своего обучения, что свидетельствует о высоком уровне мотивации к интеграции в новый культурный и образовательный контекст. Российские студенты быстрее находят социальные связи и склонны к конформизму, что помогает им справляться с изменениями в учебной среде. С течением времени наблюдаются изменения в уровнях интерактивности и депрессивности как среди иностранных, так и среди российских студентов, что подчеркивает различия в их адаптационных стратегиях. Ностальгия и отчужденность описывают разные аспекты отдаления от прежней жизни и уровня интеграции в новую культурную среду. Это важно учитывать в процессе сопровождения студентов.

Изучение локуса контроля личности иностранных и российских студентов, адаптирующихся к образовательной среде вуза, является важным аспектом, поскольку он непосредственно влияет на их психологическое состояние и успешность интеграции. Данные сравнительного анализа представлены в Таблице 12.

Таблица 12. Сравнительный анализ локуса контроля иностранных и российских студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

№	Характеристики локуса контроля	*Этапы учебно-профессиональной деятельности*														
		0 курс			1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
		И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t	И	Р	t
Общие шкалы																
1	Общая интернальность	4,9	7,1	**3,2****	5,5	6,9	-	5,7	6,8	-	8,7	7,2	-	9,1	7,6	**1,7***
2	Интернальность в сфере достижений	3,7	6,9	**4,1****	2,9	7,2	**4,2****	6,32	7,4	-	6,0	7,4	-	6,2	7,0	-
3	Интернальность в сфере неудач	8,9	7,1	-	7,9	6,9	-	7,9	6,5	-	6,6	6,0	-	6,8	6,2	-
4	Предрасположенность к самообвинению	11,1	13,4	-	12,1	13,4	-	7,8	8,1	-	6,8	6,7	-	6,9	6,5	-
5	Интернальность в профессиональной деятельности	5,7	6,2	-	7,3	10,4	**2,6****	5,3	8,2	**1,7***	6,1	7,9	-	6,8	7,8	-
6	Интернальность в межличностном общении	3,9	4,2	-	4,0	4,7	-	4,6	10,4	**2,8****	4,0	6,2	-	5,1	6,0	-
7	Отрицание активности	6,1	5,8	-	6,0	5,7	-	5,4	5,9	-	6,0	5,9	-	6,2	6,6	-
Интегральные шкалы																
8	Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	6,7	7,4	-	7,2	8,0	-	12,1	10,9	**1,8***	11,8	11,4	-	12,1	12,0	-
9	Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	6,4	8,0	-	7,0	8,2	-	7,6	12,2	**3,6****	8,4	9,1	-	9,1	13,2	**2,2***

Примечания: *p≤0.05, **p≤0.01

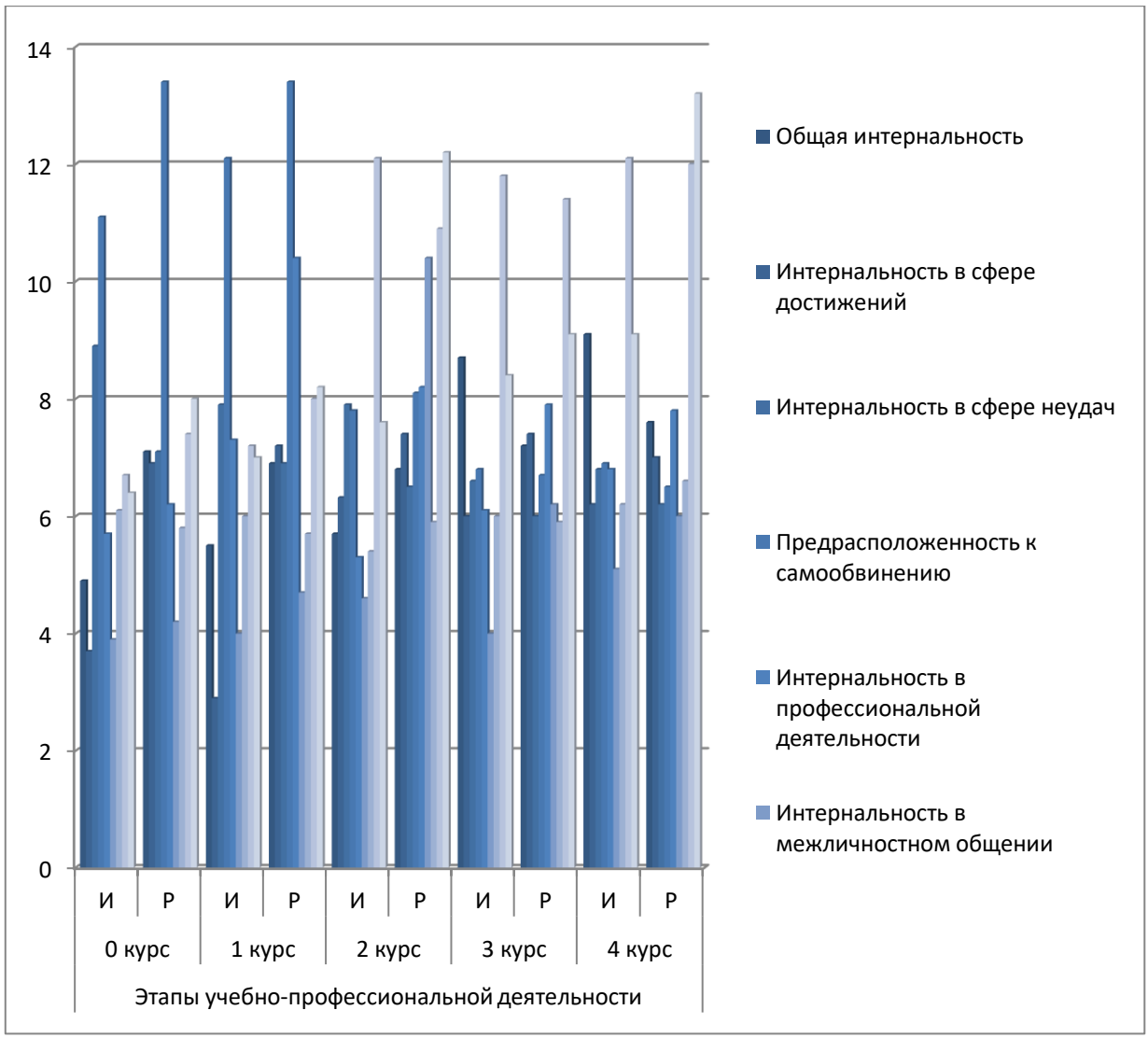


Рис. 10. Распределение характеристик локуса контроля иностранных и российских студентов на разных этапах учебно-профессиональной деятельности

В результате сравнительного анализа получены значимые различия по шкалам локуса контроля личности в исследуемых выборках студентов:

– По шкале общей интернальности получены значимые различия: на этапе подготовительного курса значения общей интернальности ($p \leq 0.01$) ниже у иностранных студентов. На третьем и четвертом курсах ($p \leq 0.05$) значения по этой шкале у иностранных студентов возрастают. В российской выборке значения остаются стабильными в целом на всех этапах вузовской адаптации.

– По шкале «Интернальность в сфере достижений» получены значимые

различия: на этапе подготовительного ($p \leq 0.01$) и первого ($p \leq 0.01$) курсов значения ниже у иностранных студентов. При столкновении с трудностями и неудачами у студентов снижается вера в собственные силы и способности; поэтому интернальность в сфере достижений также отражает спад. Российские студенты имеют более высокие показатели по сравнению со студентами-иностранцами.

– Значимых различий по шкале «Интернальность в сфере неудач» не выявлено. Студенты обеих выборок проявляют склонность брать на себя ответственность за неудачи, однако у иностранных студентов эта тенденция несколько более выражена из-за чувства неуверенности и барьеров адаптации.

– По шкале «Предрасположенность к самообвинению» показатели выше у студентов российской выборки на начальных стадиях вузовской адаптации. Это может быть связано с тенденцией к самокритике и завышенными ожиданиями студентов российской выборки. Вероятнее всего, иностранные студенты менее критичны к себе в силу адаптационного стресса.

– Различия по шкале «Интернальность в профессиональной деятельности» обнаружены на первом курсе российской выборки студентов. Значения выше по сравнению с иностранными студентами. Данная тенденция объясняется тем, что студенты уверенно связывают свои успехи и достижения адаптированности с личными качествами и собственными усилиями. В выборке студентов-иностранцев значения снижаются на всех этапах учебно-профессиональной адаптации.

– По шкале «Интернальность в межличностном общении» установлены значимые различия: на втором курсе российской выборки значения выше по сравнению с иностранцами. По другим курсам различий не обнаружено.

– По шкале «Отрицание активности» не обнаружено значимых различий. В целом студенты уже с подготовительного курса отмечают важность собственных усилий в процессе вузовской адаптации.

– По шкале «Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей», среднегрупповые показатели в выборке студентов-иностранцев свидетельствуют о сформированности способности к преодолению дидактических барьеров и барьеров общения, а также о высокой мотивации к адаптации в новом образовательном контексте. Значимые различия обнаружены на втором курсе обучения ($p \leq 0.05$). Это указывает на то, что иностранные студенты проявляют настойчивость и инициативу в процессе обучения, активно ищут способы решения возникающих проблем и трудностей, что способствует их успешной интеграции в академическую среду и социальные группы. На втором курсе показатели повышаются в выборке иностранных студентов и далее находятся в зоне положительных значений. Значения в российской выборке стабильно высокие.

– По шкале «Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее» значения выше в выборке российских студентов на втором ($p \leq 0.01$) и четвертом ($p \leq 0.01$) курсах. Значения студентов-иностранцев на четвертом курсе выравниваются, что означает увеличение их уровня самостоятельности и ответственности. Это может свидетельствовать о том, что с течением времени иностранные студенты становятся более уверенными в своих способностях в самоорганизации и управлении учебным процессом. Такое улучшение может быть обусловлено формированием адаптационных стратегий, освоением дидактических средств и активной вовлеченностью в образовательную среду вуза.

– Несмотря на существующие различия в локусе контроля между иностранными и российскими студентами, по мере их обучения и адаптации к новой среде иностранные студенты начинают демонстрировать позитивные изменения в отношении своей самостоятельности и готовности к освоению и реализации учебной деятельности.

Таким образом, в данном параграфе нами были подробно рассмотрены

характеристики академической адаптации иностранных и российских студентов. Особое внимание было уделено влиянию различных психодидактических и социально-психологических аспектов на процесс студенческой интеграции в образовательную среду вуза.

2.4. Взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов

Для объяснения подхода к изучению взаимосвязи компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов можно использовать следующий обоснованный и структурированный подход: в процессе обработки средних значений по методике диагностики удовлетворенности учебной деятельностью была рассчитана интегральная шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью у студентов. На основании сравнительного анализа данных были выделены периоды – этапы учебно-профессиональной деятельности для последующего корреляционного анализа.

Общая удовлетворенность учебной деятельностью является отражением успешной академической адаптации студента. Высокий уровень академической адаптации свидетельствует о том, что студенты успешно осваивают свои учебные задачи и выстраивают социальные связи, что, в свою очередь, влияет на их общую удовлетворенность учебной деятельностью.

По результатам сравнительного анализа этапы формирования общей удовлетворенности учебной деятельностью иностранных студентов и студентов российской выборки в динамике различаются. Для студентов-иностранцев показатели выражены на четвертом курсе обучения, для российских студентов – на третьем курсе. Таким образом, выделение данных групп позволило сформировать массив данных для последующего исследования взаимосвязи

компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов.

С целью определения метода анализа выделенного массива данных использовался коэффициент корреляции. Анализируемые переменные имеют метрические свойства, следовательно, был использован параметрический метод. Произведен расчет нормальности распределений, который подтвердил использование коэффициента Пирсона. Диапазон критических значений для исследуемой выборки: при n=388, $r \geq 0,15$ при p=0,01; $r \geq 0,19$ при p=0,001. Результаты корреляционного анализа представлены в Приложениях 1, 2.

Установлены значимые взаимосвязи в выборке студентов-иностранцев:

- доминантность образовательной среды связана с учебно-познавательными мотивами (r=0,327, при p<0,001) и общей удовлетворенностью учебной деятельностью студентов (r=0,352, при p<0,001). Осознание значимости среды, ее доминирование усиливает активное участие всех субъектов педагогического процесса, стимулирует их активное участие, мотивацию;

- с увеличением когерентности образовательной среды вуза увеличивается интерактивность студентов-иностранцев как стратегия адаптации в новой социокультурной среде (r=0,395, при p<0,001). Преемственность образовательных программам, возможность региональной интеграции, создание интегрального мультимодального подхода к обучению иностранцев облегчает взаимодействие, способствует быстрому переходу с одного образовательного уровня на другой, улучшает коммуникативные навыки студентов;

- с увеличением активности образовательной среды наблюдается рост характеристик самоорганизации (r=0,313, при p<0,001), планомерности деятельности (r=0,295, при p<0,001), удовлетворенности выбранной профессией (r=0,198, при p<0,001), социальных мотивов деятельности (r=0,241, при p<0,001). Показатели социальной активности среды способствуют развитию социальных

навыков и стимулируют самовыражение в условиях проявления инициативы студента. Эта среда создает условия для получения положительных эмоций при активном участии в учебных и социальных мероприятиях, проектах вуза. Средства и методы активного обучения, информационная образовательная среда, доступность знаний, возможность их практического применения повышают мотивацию обучения, интерес в достижении образовательных целей и направлены на перспективы дальнейшей профессиональной реализации;

- мобильность образовательной среды вуза коррелирует с учебно-познавательными мотивами ($r=0,319$, при $p<0,001$), готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее ($r=0,197$, при $p<0,001$). Мобильность целей, содержания, методов, средств образования обеспечивает гибкость в подходах к обучению, позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, уровень их знаний, умений, навыков. Гибкость в подборе содержания, методов и средств образования позволяет выстроить адаптивную образовательную программу не столько под возможности студента, сколько под потребности образовательных стандартов, изменяющиеся требования профессии;

- показатель широты образовательной среды вуза имеет максимальное количество взаимосвязей. Чем шире структурно-содержательные характеристики среды, тем больше они влияют на удовлетворенность учебным процессом ($r=0,210$, при $p<0,001$) и взаимоотношениями с однокурсниками ($r=0,365$, при $p<0,001$) и преподавателями ($r=0,402$, при $p<0,001$), готовностью студента-иностранца к деятельности, связанной с преодолением трудностей ($r=0,362$, при $p<0,001$). Обмен студентами и преподавателями, возможность выбора образовательных средств и методов, широта материальной базы, инклюзивность играют значимую роль в академической адаптации студента;

- с ростом интенсивности образовательной среды повышается самоорганизация ($r=0,272$, при $p<0,001$), целеустремленность ($r=0,220$, при

p<0,001) студентов, что означает рост взаимодействий преподавателей со студентами в условиях насыщенности и динамичности среды, активное использование разнообразных средств влияния на познавательную деятельность учащихся. Внедрение интерактивных методов обучения, таких как групповые проекты, дискуссии, кейс-методы и использование цифровых технологий, способствует созданию активного включения в образовательный процесс. В связи с этим становится важным стимулирование самостоятельности и критического мышления студентов;

- осознаваемость образовательной среды связана с целеустремленностью в планировании деятельности (r=0,306, при p<0,001) и учебно-познавательными мотивами (r=0,220, при p<0,001) и мотивами творческой самореализации (r=0,262, при p<0,001). Это означает, что осознание студентами различных аспектов учебного заведения, таких как его ценности, миссия и культура, способствует формированию их познавательной активности и заинтересованности в учебном процессе. Более глубокое понимание образовательной среды помогает студентам лучше ориентироваться в учебных требованиях и ожиданиях, что, в свою очередь, повышает их академическую мотивацию и стремление к достижению успеха. Кроме того, осознаваемость влияет на уровень вовлеченности студентов в деятельность вуза;

- эмоциональность образовательной среды оказывает значительное влияние на самоорганизацию иностранных студентов (r=0,238, при p<0,001), удовлетворенность преподавателями (r=0,310, при p<0,001) и воспитательным процессом (r=0,306, при p<0,001), так как она формирует обстановку, в которой протекает учебный процесс, и взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Позитивный эмоциональный климат в преподавательском коллективе создает поддерживающую среду, снижает тревогу и повышает ресурсы сопровождения со стороны преподавателя. Открытая и доброжелательная среда внутри студенческого коллектива

налаживает социальные контакты, формирует чувство принадлежности, сопричастности, что снижает адаптационный стресс.

Перейдем к анализу коэффициентов компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации российских студентов.

Установлены значимые взаимосвязи:

– Доминантность образовательной среды обратно пропорционально связана с учебно-познавательными мотивами ($r=-0,304$, при $p<0,001$). По мере увеличения доминантности образовательной среды вуза снижается мотивационный компонент академической адаптации. Когда к студентам начинают предъявлять чрезмерные требования или их самостоятельный выбор ограничен, их мотивация к обучению ослабевает.

– Когерентность образовательной среды связана с фиксацией ($r=0,195$, при $p<0,01$), планомерностью ($r=0,254$, при $p<0,001$), социальными мотивами ($r=0,220$, при $p<0,001$) и адаптивностью студентов ($r=0,340$, при $p<0,001$). С увеличением доли вовлечения всех субъектов образовательного процесса и их согласованности улучшаются показатели понимания и усвоения учебного материала. Когерентная образовательная среда способствует улучшению характеристик академической адаптации за счет четкости и логики представленного материала, а также используемых методов обучения. Когда образовательная среда является когерентной, студенты могут чувствовать себя более вовлеченными и мотивированными, поскольку ясно понимают цели и ожидания, а также видят связь между своими усилиями и успехами. При увеличении эффективности взаимодействия внутри образовательной среды развиваются способности к самовыражению. Когерентная образовательная среда улучшает коммуникацию, создавая психологически комфортные условия для обсуждений, вопросов и обмена мнениями.

– Активность образовательной среды взаимосвязана с самоорганизацией студента ($r=0,267$, при $p<0,001$), удовлетворенностью взаимоотношениями с

однокурсниками (r=0,199, при p<0,01) и преподавателями (r=0,205, при p<0,001), учебно-познавательными (r=0,301, при p<0,001) и коммуникативными (r=0,202, при p<0,001) мотивами обучения. Активная образовательная среда способствует развитию личной самоорганизации, поскольку предоставляет студентам возможность участвовать в различных мероприятиях и проявлять инициативу. С увеличением активности образовательной среды, где студенты получают позитивные отзывы и поддержку от преподавателей и однокурсников, повышается удовлетворенность процессом и результатами обучения. В активной среде студенты более эффективно усваивают новые знания, участвуют в практических занятиях и обсуждениях. Это повышает их интерес к обучению и способствует более глубокому пониманию учебного материала. Активная образовательная среда увеличивает уровень мотивации студентов, так как предоставляет разнообразные возможности для вовлечения и самореализации, делая процесс обучения более привлекательным. При росте активности образовательной среды создаются условия для лучшего взаимодействия между студентами и преподавателями, что влияет на интегральную способность к академической адаптации студентов.

– Мобильность образовательной среды взаимосвязана со способностью к самоорганизации (r=0,198, при p<0,01), готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей (r=0,268, при p<0,001), общей удовлетворенностью учебной деятельности (r=0,205, при p<0,001), интерактивностью (r=0,302, при p<0,001) студентов. С возрастанием способности образовательной среды к изменениям и динамическому развитию методы, формы и средства обучения становятся более разнообразными, что положительно влияет на личностное развитие студентов, предоставляя им возможность самостоятельно выбирать способы обучения и подходы к решению учебных задач. Мобильность среды также проявляется в способности быстро реагировать на изменения. В такой среде студенты чувствуют, что их эмоции и мнения ценятся, и это повышает их

уверенность и удовлетворенность учебным процессом. Мобильность образовательной среды стимулирует сотрудничество и обмен мнениями, улучшая коммуникативные навыки студентов.

– Широта образовательной среды связана с планомерностью ($r=0,201$, при $p<0,001$), самоорганизацией учебной деятельности ($r=0,196$, при $p<0,01$), мотивами творческой самореализации ($r=0,235$, при $p<0,001$). Широта образовательной среды поддерживает личностное развитие студента, предлагая ему возможности для выбора, самовыражения и проявления инициативы. Разнообразие методов обучения и доступ к множеству ресурсов могут способствовать более глубокому пониманию материала и его применению на практике. Широта образовательной среды создает уровень вовлеченности и побуждения учиться.

– Интенсивность образовательной среды вуза связана с коммуникативными мотивами обучения ($r=0,200$, при $p<0,001$) и интерактивностью ($r=0,302$, при $p<0,001$). Интенсивность образовательной среды способствует развитию коммуникативных навыков у студентов. Когда в учебном процессе активно используются разнообразные формы взаимодействия (дискуссии, групповые проекты, презентации и т. д.), студенты получают больше возможностей практиковать свои навыки общения. Студенты, которые участвуют в социальных, учебных и научных мероприятиях, лучше адаптированы к требованиям учебного процесса и быстрее находят общий язык с другими участниками образовательного процесса. Это важно для их академической успешности и общего комфорта в новой образовательной среде вуза.

– Осознаваемость образовательной среды взаимосвязана с ориентацией на настоящее ($r=0,326$, при $p<0,001$), учебно-познавательными мотивами обучения ($r=0,256$, при $p<0,001$), интерактивностью ($r=0,195$, при $p<0,01$), интернальностью в сфере достижений ($r=0,198$, при $p<0,001$). Осознаваемость

образовательной среды позволяет студентам лучше оценивать свои успехи и неудачи, что может привести к положительным эмоциям и повышению удовлетворенности образовательным процессом. Студенты, которые осознают ресурсы своей образовательной среды, могут более эффективно использовать доступные методы обучения, что способствует улучшению их познавательных способностей. Осознаваемость образовательной среды играет роль в том, насколько студенты чувствуют себя вовлеченными и мотивированными в учебный процесс. Чем больше студенты осознают и понимают образовательную среду, тем лучше они могут адаптироваться к ней, увеличивая свои шансы на успех и удовлетворение от учебного процесса и взаимодействия в нем.

– Обобщенность образовательной среды вуза взаимосвязана с общей удовлетворенностью учебной деятельностью ($r=0,208$, при $p<0,001$). Обобщенность образовательной среды предоставляет студентам доступ к разнообразным ресурсам, таким как обучающие материалы, вспомогательные службы и возможности для участия в сообществах и мероприятиях. Чем больше таких ресурсов доступно, тем выше вероятность, что студенты смогут качественно адаптироваться. Обобщенность образовательной среды становится ресурсом для применения различных методов и подходов к обучению, что позволяет студентам находить те, которые лучше всего соответствуют их индивидуальному стилю обучения.

– Эмоциональность образовательной среды положительно взаимосвязана с настойчивостью ($r=0,306$, при $p<0,001$), готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей ($r=0,298$, при $p<0,001$), удовлетворенностью учебным процессом ($r=0,272$, при $p<0,001$), интерактивностью ($r=0,220$, при $p<0,001$), социальными мотивами учебной деятельности ($r=0,202$, при $p<0,001$). Позитивная эмоциональная среда способствует развитию уверенности в себе, настойчивости и способности справляться с трудностями в условиях адаптации в новой образовательной среде вуза. Положительная атмосфера повышает уровень

удовлетворенности учебным процессом. Создание позитивной образовательной обстановки улучшает концентрацию внимания и уровень заинтересованности студентов в учебном материале. Эмоциональность среды позитивно влияет на уровень коммуникации между студентами и преподавателями. Доброжелательная атмосфера способствует открытости и активному взаимодействию, что важно для формирования неформальных связей, обмена знаниями и опытом.

2.5. Предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов

Для реализации исследовательской стратегии была построена прогностическая модель типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов. Был проведен регрессионный анализ с целью создания прогностической модели. Основными переменными модели стали: независимая переменная – типы образовательной среды вуза, зависимая переменная – характеристики академической адаптации. Расчет проводился по всем этапам учебно-профессиональной деятельности иностранных студентов. В Таблицах 13, 14 предложена формализованная модель.

На предпрофессиональном этапе учебной деятельности иностранных студентов положительными предикторами догматического типа образовательной среды вуза выступают учебно-познавательные мотивы ($\beta = 0{,}431$, $p<0{,}001$), конформность как стратегия адаптации ($\beta = 0{,}252$, $p<0{,}001$), целеустремленность ($\beta = 0{,}280$, $p<0{,}001$). Мотивационная характеристика академической адаптации ориентирована на внешние факторы одобрения и оценки со стороны субъектов образовательной среды вуза. Конформность как стратегия, поддерживающая нормы и ценности среды, способствует адаптации

иностранных студентов. Целеустремленность как личностное качество, способствующее достижению целей в условиях догматической образовательной среды, проявляется в способности студентов устанавливать четкие, конкретные и достижимые цели, что помогает им ориентироваться в строгих рамках установленных норм и требований образовательной среды. Это качество позволяет студентам не только эффективно планировать свое время и учебный процесс, но и преодолевать возникающие преграды, связанные с адаптацией к новым условиям образовательного процесса.

Таблица 13. Регрессионная модель типов образовательной среды иностранных студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

Этапы учебно-профессиональной деятельности	Предикторы типа образовательной среды вуза	Коэффициенты типа образовательной среды вуза ($К_{тос}$)			
		β	t	p	ΔR^2
Предпрофессиональный		Догматическая образовательная среда			
	Учебно-познавательные мотивы	0,431	6,34	0,00	0,12
	Конформность	0,252	4,05	0,00	0,05
	Целеустремленность	0,280	3,45	0,00	0,09
	$F=14,84$, $p<0,001$, $R^2=0,26$				
Общепрофессиональный		Карьерная образовательная среда			
	Коммуникативные мотивы	0,395	4,38	0,00	0,16
	Адаптивность	0,354	3,05	0,00	0,09
	Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	0,374	3,001	0,00	0,05
	$F=12,5$, $p<0,001$, $R^2=0,301$				
Учебно-профессиональный		Карьерная образовательная среда			
	Профессиональные мотивы	0,395	3,14	0,00	0,082
	Интерактивность	0,276	2,7	0,00	0,064
	$F=6,177$, $p<0,01$, $R^2=0,146$				
		Творческая образовательная среда			
	Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	0,431	4,01	0,01	0,10
	Мотивы творческого самовыражения	0,249	3,01	0,01	0,07
	$F=7,203$, $p<0,01$, $R^2=0,17$				

На общепрофессиональном этапе учебно-профессиональной деятельности

иностранных студентов положительными предикторами карьерной образовательной среды являются коммуникативные мотивы (β= 0,395, p<0,001), адаптивность (β= 0,354, p<0,001), готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей (β= 0,395, p<0,001). Коммуникативные характеристики академической адаптации способствует формированию успешного образовательного опыта для иностранных студентов. Адаптивность способствует гибкому реагированию на изменения в новых обстоятельствах. Она становится индикатором того, что студенты способны преодолевать трудности и успешно справляться с вызовами, которые возникают при обучении в незнакомой академической среде. Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, предопределяет устойчивость иностранных студентов к стрессовым ситуациям в учебном процессе, способствует их более быстрой адаптации и положительно влияет на успешность обучения в новой культурной и образовательной среде вуза.

Таблица 14. Обобщенная структура предикторов типов образовательной среды иностранных студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности

Этапы учебно-профессиональной деятельности	**Тип образовательной среды / предикторы: характеристики академической адаптации**		
	Догматическая образовательная среда	Карьерная образовательная среда	Творческая образовательная среда
Предпрофессиональный	Учебно-познавательные мотивы Конформность Целеустремленность	–	–
Общепрофессиональный	–	Коммуникативные мотивы Адаптивность Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	–
Учебно-профессиональный	–	Профессиональные мотивы Интерактивность	Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению

			деятельности и ответственности за нее Мотивы творческого самовыражения

На учебно-профессиональном этапе положительными предикторами карьерной образовательной среды стали профессиональные мотивы (β= 0,395, p<0,01), интерактивность (β= 0, 0,276, p<0,01).

Положительными предикторами творческой образовательной среды на этом же этапе являются готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее (β= 0,431, p<0,01), мотивы творческого самовыражения (β=0,249, p<0,01).

Таким образом, предикторы, влияющие на академическую адаптацию иностранных студентов в образовательной среде вуза, значительно варьируются по этапам их обучения. Эти факторы играют важную роль в успешной интеграции студентов в новую академическую среду, способствуя как их личностному, так и профессиональному развитию. В этой связи значимым становится разработка рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов, которые позволят активизировать академический адаптационный потенциал личности и образовательной среды.

2.6. Рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза

В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что существует потребность во внедрении программ сопровождения процесса

академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза. Это связано с существованием негативных факторов, которые влияют на успешность обучения и интеграцию иностранных студентов.

В условиях профессионального становления студента в контексте пребывания в вузовской среде необходимо учитывать объективные и субъективные критерии адаптационного процесса. Несомненно, нельзя игнорировать предпрофессиональный, подготовительный этап подготовки иностранных студентов при поступлении в высшее учебное заведение.

Сама программа сопровождения должна опираться на динамику показателей академической адаптации, учитывать благоприятные условия развивающей динамической образовательной среды вуза.

Опираясь на системный, субъектно-деятельностный, компетентностный, комплексный и полисубъектный подходы, необходимо обратиться к этапам проектирования процесса академической адаптации. Отталкиваясь от базового определения адаптации как процесса, считаем, что необходимо выделить этапы академической адаптации иностранных студентов: *предпрофессиональный*, *общепрофессиональный* и *учебно-профессиональный*.

Предпрофессиональный этап начинается в момент подготовки к поступлению в высшее учебное заведение и сопровождается поэтапным освоением русского языка, приобретением навыков научного изложения и коммуникации, освоением специализированной лексики в контексте осваиваемой профессии, а также восполнением утраченных знаний по профильным предметам. Также на данном этапе значимой является работа по выравниванию знаний и навыков по учебным дисциплинам. Это необходимо сделать ввиду разницы учебных программ подготовки в китайских школах и школах России. Важной на подготовительном этапе является адекватная оценка и тестирование знаний, умений и навыков, имеющихся у абитуриента, с целью сопоставления их со стандартами и минимальными требованиями вузов в

России.

В условиях посещения подготовительных курсов на этапе предпрофессиональной подготовки одной из важных сторон является личностное развитие и формирование готовности к обучению в вузе. Так, для абитуриента важно осознание своих сильных и слабых сторон, проявляющихся в процессе обучения. Центральным новообразованием данного возраста и критерием готовности к вузовскому образованию является сформированная способность к самоорганизации и самостоятельному обучению. Умение планировать свою деятельность, процесс целеполагания, планирования и мобилизации своих ресурсов для реализации конкретных действий становится ведущим. Также центральной линией в освоении данного периода является формирование ценностно-мотивационной ориентации на деятельность. Значимость учебной и будущей профессиональной деятельности ставится в приоритет. Она выступает мотиватором обучения в условиях университета. В условиях сниженных коммуникативных ресурсов и существующих барьеров общения необходимым становится формирование коммуникативной компетентности.

По результатам исследования установлено, что одной из значимых трудностей в процессе академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза является отсутствие или недостаточная сформированность академических навыков. Наиболее значим в этом смысле потенциал самостоятельности в выполнении заданий и учебных поручений. Так, например, китайским студентам с трудом даются аудирование и фиксация лекционного и другого материала.

В условиях преадаптации, на *предпрофессиональном этапе академической адаптации,* иностранные студенты должны обратить внимание на формирование режимных моментов учебной деятельности, таких как расписание и готовность действовать в условиях временных и иных требований учебного процесса.

Климатическая адаптация выступает значимой составляющей общего процесса адаптации к учебной деятельности в вузе. Она связана с необходимостью приспособления к климатическим условиям. Влажность, температура, сезонные изменения, а также изменения в физическом и психическом состоянии здоровья влияют на процесс вузовской адаптации. Бытовая адаптация также имеет важное значение. Интеграция изменений, связанных с устоявшимися привычками и средой жизни иностранных студентов, способствует их успешному обучению и социальной коммуникации.

Второй этап – *общепрофессиональной академической адаптации* иностранных студентов в качестве основной задачи предполагает достижение студентами многофункциональных компетенций, которые объединяют научные, общие, личностные и культурные навыки. Согласно образовательным стандартам, общие универсальные компетенции представлены совокупностью общенаучных, инструментальных, личностных и социокультурных компетенций [Казанцева, 2012].

На данном этапе формирование общенаучных и личностно-культурных компетенций создает фундамент успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду вуза. Навыки критического мышления, коммуникации и самосознания позволяют им осознавать свое место в системе взаимоотношений, рефлексировать и активно реализовывать стратегии взаимодействия в контексте образовательного процесса. Инструментальные компетентности формируются не сразу, а в результате целенаправленного обучения и практической деятельности. В условиях поэтапного внедрения в учебно-профессиональную деятельность студенты знакомятся с теоретическими основами, а затем в условиях практической занятости, проектной деятельности, практикумов и лабораторных работ осваивают инструментальную составляющую.

Этап учебно-профессиональной академической адаптации охватывает старшие курсы обучения. Студент сталкивается с рядом вызовов: усложнение

учебного плана и дисциплин специализации, которые приходятся на середину и конец процесса обучения, рост требований к знаниям, навыкам и глубокому пониманию междисциплинарности предметов. Поэтому обучающийся должен опираться на уже развитые знания, умения и навыки, а также универсальные компетенции, чтобы справляться с увеличивающимися академическими требованиями и нагрузкой. Нередко в данной ситуации студент сталкивается с кризисом третьего курса, рассматриваемым как кризис профессионального самоопределения. Переживание кризиса проецируется на субъективное благополучие и оценку личных перспектив при дальнейшем продолжении учебно-профессиональной деятельности. Часто студенты разочаровываются и не видят перспектив своего профессионального развития и карьеры. Однако вовлеченность студента в стажировки, практическое экспериментирование в рамках будущей деятельности, взаимодействие с работодателями служат ориентирами для формирования готовности справляться с кризисными проявлениями личностно-профессионального самоопределения. К этому периоду на фоне нарастания коммуникативных навыков и роста академической успешности, удовлетворенности от учебных и личных достижений складывается внутренняя личностная направленность на дальнейшую профессиональную деятельность и формируется учебно-профессиональная идентичность. Рост исследовательских навыков стимулирует формирование установочных учебно-профессиональных целей и интересов дальнейшего развития. Социально активная позиция и готовность взаимодействовать в рамках различных форм социальной активности, таких как студенческие волонтерские объединения и неформальные группы, формируют навыки социальной интеграции в условиях образовательной среды вуза. Академические успехи становятся стабильными на этом этапе, поскольку осведомленность, рост знаний, улучшение языковых навыков, стратегии социального взаимодействия, а также система ценностей и убеждений обеспечивают фундамент для дальнейшего личностного и

профессионального роста.

Ресурсами, стимулирующими учебно-профессиональную деятельность студента в условиях получения высшего образования, являются:

– *Интеллектуализация образовательного процесса* – это направленность образовательного процесса на развитие и формирование доминанты интеллектуальной активности субъектов образовательного процесса. Как следствие данного процесса происходит развитие критических форм мышления, стратегий анализа, синтеза, интерпретации и оценки полученной информации и т. д. Активные формы обучения выступают теми средствами, которые активизируют ресурсы интеллектуализации. Глубокое освоение материала, дискуссионные формы взаимодействия, сотрудничество и групповая работа способствуют творческому развитию навыков интеллектуальной активности в контакте с другими. В условиях интеллектуализации повышается способность интеграции знаний из разных областей и наук, а также способность их применения в конкретных условиях учебно-профессиональной деятельности. Развитие информационных и технологических приемов позволяет с легкостью осваивать большие объемы знаний и создает доступность.

Формирование индивидуальной учебно-профессиональной траектории иностранного студента способствует более глубокому вовлечению в учебную деятельность с опорой на личные интересы и направленность. Интеллектуализация напрямую взаимосвязана с процессами оценки и рефлексии. Благодаря этому студент может мониторить и выстраивать свою самооценку согласно своим способностям, достижениям и знаниям, а также корректировать ее в условиях построения профессиональных интересов.

– *Интегрированный подход к организации и координации учебной деятельности, с уточнением кризисных периодов академической адаптации студентов*: данный подход учитывает комплекс одновременно развивающихся показателей академической адаптации и создает средства многомерного

управления учебным процессом в вузе. Системное планирование обеспечивает единство, преемственность и системность элементов учебного процесса. Это обеспечивает гармоничное взаимодействие всех элементов и образовательной среды вуза. Учет кризисных периодов академической адаптации необходим для более дифференцированного подхода к сопровождению адаптационного процесса, выработки конкретных индивидуализированных форм помощи. Также изучение процессуальности адаптационного периода позволяет выявить и обобщить имеющие трудности, найти конкретные средства, которые могут действовать на групповом, масштабном уровне образовательного пространства.

– *Создание структурно-логической системы учебно-профессиональной деятельности на неродном языке*. Процесс разработки и внедрения организованной системы, которая способствует эффективному освоению знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач на языке, не являющемся для студентов родным.

Из всего вышеперечисленного следует, что сопровождение – это системный процесс создания адаптационных условий для иностранного студента преподавателем, педагогом, психологом, тьютором и всеми участниками образовательного процесса, направленный на оптимизацию образовательного опыта и интеграцию иностранных студентов в новую культурную и академическую среду.

Основные направления программы сопровождения представлены в Таблице 15.

Таблица 15. Основные направления программы и формы реализации сопровождения иностранного студента в условиях академической адаптации в вузе

№	Направления сопровождения	Формы Реализации
1.	*Организационно-методическое и информационное сопровождение* включает в себя систему мероприятий по планированию и регуляции деятельности структурных	Групповые и индивидуальные беседы, организационные собрания, консультирование по вопросам внутреннего распорядка, режимы труда

	подразделений вуза, предоставление необходимой информации о правилах и условиях обучения, актуализацию информации на сайте вуза и электронных площадках	и отдыха и т.д.
2.	*Языковая интеграция* – направление, обращенное на совершенствование навыков владения русским языком	Дополнительные системы занятий для отстающих, языковые школы, курсы, волонтерская активность, межвузовское сотрудничество, участие в летних обменных школах, лагерях
3.	*Социально-педагогическое сопровождение* – направление, ориентированное на профилактику проблемных ситуаций, создание благоприятных условий для социализации личности в академической среде	Кураторская школа, бадди-помощь и т.д.
4.	*Социально-психологическое сопровождение* – направление деятельности психологической службы вуза по созданию адаптационных и интегративных условий для иностранного студента. В результате такого сопровождения происходит развитие личностных качеств, адаптационных стратегий взаимодействия с окружающей средой, одногруппниками, преподавателями, формирование конструктивных мотивов учебной деятельности	Психологическая диагностика, мониторинг личностных и социально-психологических показателей адаптации, средства психологической поддержки, индивидуальные и групповые консультации, социально-психологический тренинг, коммуникативный тренинг, тренинг адаптации, тренинг по развитию социального и эмоционального интеллекта, формирование поддерживающего сообщества для разрешения трудностей в процессе академической адаптации, обучение и развитие навыков, мастер-классы и тренинги по совладанию со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями, психокоррекционные средства по изменению поведения, психоэмоционального состояния, усилению адаптационного потенциала личности, элементы индивидуальной и групповой психотерапии, игровые средства арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, методы релаксации и т.д.
5.	*Социокультурное сопровождение* – направление деятельности, ориентированное на социокультурную интеграцию иностранного студента в новую культурную среду	Культурные мероприятия, мастер-классы по местным традициям и обычаям, экскурсии, спортивные секции, клубы по интересам и т.д.
6.	*Учебно-методическое сопровождение* – это вид направления деятельности, направленный на освоение дидактических, учебных и	Разработка и реализация учебных планов, программ и материалов, адаптированных под особенности и

	образовательных средств, обеспечивающий эффективную организацию учебного процесса для студентов	потребности иностранных студентов, создание адаптированных учебных материалов, разработка интерактивных заданий и использование IT-технологий для повышения интереса студентов и вовлеченности в процесс обучения, консультации, мастер-классы, мониторинг учебной активности

Таким образом, рекомендации по сопровождению иностранного студента в условиях академической адаптации в вузе охватывают несколько ключевых направлений, каждое из которых нацелено на облегчение интеграции и успешное обучение студентов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Эмпирическое исследование взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов позволило сформулировать следующие выводы:

1. По результатам экспертного оценивания и последующего частотного распределения характеристик академической адаптации выделены две обобщенные группы признаков: *психодидактические* и *социально-психологические* характеристики, которые раскрывают характер устойчивости студента к образовательной среде и его способности интегрироваться в новое социокультурное и образовательное пространство.

Психодидактические характеристики охватывают такие аспекты, как уровень усвоения учебного материала, мотивация к обучению, саморегуляция и способности к организации собственного учебного процесса. Эти факторы играют ключевую роль в формировании академической успешности и самоэффективности студентов, что влияет на их уверенность в собственных силах и стремление к достижению образовательных целей.

Социально-психологические характеристики, в свою очередь, включают в себя такие компоненты, как уровень социально-психологической адаптации, умение взаимодействовать с однокурсниками и преподавателями, наличие поддерживающих социальных связей, а также способность к сотрудничеству и разрешению конфликтов. Высокий уровень этих характеристик способствует созданию положительного образовательного климата и уменьшает стрессовые ситуации, связанные с обучением.

2. В результате сравнительно-сопоставительного анализа выделены этапы учебно-профессиональной деятельности, которые комплементарны теории профессионализации личности Ю.П. Поваренкова. Выделенные этапы соотнесены с курсами обучения студентов: *предпрофессиональный этап* –

подготовительный курс, *общепрофессиональный этап* – первый и второй курсы, *учебно-профессиональный этап* – третий и четвертый курсы обучения.

3. В ходе сравнительного анализа модальности образовательных сред в восприятии иностранных студентов на различных этапах учебно-профессиональной деятельности были выявлены значимые различия. Результаты исследования показывают, что восприятие образовательной среды изменяется в зависимости от этапа обучения: на предпрофессиональном и общепрофессиональном этапах преобладает зависимость, в то время как на учебно-профессиональном этапе наблюдается рост свободы и вовлеченности студентов в образовательный процесс. Структурные, методические и социокультурные различия между китайскими и российскими образовательными средами влияют на формирование этих восприятий, приводя к изменению отношения студентов к обучению и их уровню самостоятельности. На старших курсах происходит активизация самостоятельной работы и увеличение вовлеченности в учебный процесс, что свидетельствует о переходе от пассивного усвоения знаний к активному взаимодействию с образовательной средой. Иностранные студенты оценивают образовательную среду как более интенсивную, чем российские студенты. Это говорит о высоких академических требованиях, которые создают значительное давление на иностранных студентов. Российские студенты, особенно на первых курсах, также испытывают нагрузки, но в целом их восприятие может быть менее напряженным. Иностранные студенты изначально имеют низкую осведомленность о местных образовательных практиках, что затрудняет их адаптацию. В противовес этому российские студенты благодаря преемственности образования и сформированной профессиональной ориентации обладают более высоким уровнем осведомленности об образовательных возможностях и ресурсах. Российские студенты быстрее находят единомышленников и формируют поддерживающие сообщества, тогда как иностранцы испытывают чувство

изоляции, но постепенно в процессе обучения формируют группы поддержки. Иностранные студенты чаще воспринимают образовательную среду как напряженную из-за академических и социокультурных барьеров, тогда как для российских студентов она выглядит более комфортной. Иностранные студенты более зависимы от образовательной среды, которая занимает доминирующее положение. Для них важны ресурсы и поддержка, необходимые для интеграции в учебный процесс и социокультурное пространство. Российские студенты ощущают большую когерентность в образовательной среде ввиду преемственности образовательной системы и методов обучения. В отличие от них, иностранцы сталкиваются с отсутствием связности в учебном процессе и недостатком информированности. К третьему курсу иностранные студенты начинают осознавать значимость социальной активности в образовательной среде, хотя их вовлеченность формируется медленнее из-за языковых и культурных барьеров. Российские студенты более активно участвуют в студенческой жизни и социальных инициативах. Они считают среду более мобильной благодаря лучшей адаптивности образовательных процессов. Иностранные студенты сталкиваются с трудностями, которые ограничивают их мобильность и возможности в учебном процессе. Российские студенты демонстрируют устойчивость в восприятии образовательной среды, что связано с привычными методами и ресурсами. Иностранные студенты, напротив, сталкиваются с трудностями, влияющими на их стабильность и процесс обучения.

4. Иностранные и российские студенты на этапах учебно-профессиональной деятельности представляют собой группы учащихся, которые проходят процесс образования и профессионального становления в разных культурных и образовательных контекстах. Иностранные студенты могут сталкиваться с уникальными вызовами, такими как языковой барьер, культурные различия и отсутствие локальной поддержки, что влияет на их адаптацию и

успехи в учебе. Российские студенты, в свою очередь, могут испытывать давление от высоких академических стандартов и конкурентной среды. В обоих случаях успешная академическая адаптация заключается в способности интегрироваться в учебный процесс и развивать необходимые навыки для будущей профессиональной деятельности.

5. В результате сравнительного анализа восприятия образовательной среды иностранными студентами на различных этапах их учебно-профессиональной деятельности можно сделать следующие выводы:

– на предпрофессиональном этапе студенты характеризуют свою образовательную среду как зависимую и пассивную, проявляя минимальную активность и отсутствие инициативы. Это создает атмосферу внешней вовлеченности в учебный процесс, где они ощущают свою зависимость от действий и решений преподавателей и тьюторов. При переходе на первый курс восприятие образовательной среды остается на уровне догматической зависимости, где преобладает жесткий контроль и строгость дисциплины. Взаимодействие между преподавателями и студентами строится на директивных формах, что способствует поддержанию пассивности в учебной деятельности;

– на втором курсе наблюдается изменение в восприятии образовательной среды: здесь становятся преобладающими параметры зависимости и активности. Студенты начинают осознавать переход к прикладным дисциплинам и специализированным курсам, что способствует их вовлечению и снижению зависимости от преподавателей. Это открывает пространство для практических навыков и активных методов обучения, усиливая участие студентов в учебном процессе;

– на третьем курсе восприятие образовательной среды еще больше изменяется: активность становится значимым параметром, в то время как зависимость по-прежнему сохраняется, но повторяется снижение ее значения. Преподаватели начинают выступать не только как носители знаний, но и как

наставники, что подчеркивает развитие практических навыков студентов;

– на четвертом курсе завершается трансформация восприятия образовательной среды: активность и свобода доминируют над зависимостью и пассивностью. Студенты становятся более вовлеченными в учебный процесс, демонстрируя высокую инициативу и самостоятельность в решении практических задач и выполнении курсовых проектов. Это подтверждает, что образовательная среда вуза в целом воспринимается как карьерная и творческая, что отражает зрелость и активность студентов как субъектов учебной деятельности.

6. На этапах обучения существуют различия в динамике удовлетворенности учебной деятельностью: наиболее высокие оценки удовлетворенности учебным процессом были зафиксированы среди студентов-иностранцев на первом курсе, после чего наблюдается заметное снижение до четвертого курса. По мере увеличения учебной нагрузки и требований удовлетворенность обучающихся снижается. Российские студенты на четвертом курсе имеют более высокий уровень удовлетворенности по сравнению со всеми этапами обучения. Удовлетворенность воспитательным процессом среди иностранных студентов выше на большинстве курсов за исключением подготовительного, что подтверждает специфику образовательной среды, ориентированной на поддержку иностранных студентов и их интеграцию. Иностранные студенты показывают высокий уровень удовлетворенности выбором профессии, особенно на третьем и четвертом курсах, что может свидетельствовать об их более четком понимании профессиональных перспектив и мотивации к обучению по сравнению с российскими студентами. Взаимоотношения с одногруппниками имеют различия между обеими группами студентов. Хотя в целом российские студенты выражают более высокую удовлетворенность, на четвертом курсе, наоборот, более крепкие связи друг с другом отмечают иностранные студенты. Это можно объяснить новыми

вызовами, возникающими при совместной деятельности и способствующими укреплению социальных связей. Иностранные студенты выражают более высокую степень удовлетворенности контактами с преподавателями, особенно на ранних курсах. Это подчеркивает важность методов обучения и отношений между наставниками и студентами, отличающихся в российской и китайской системах образования. Возможности для открытого диалога и обсуждения позиций в российской системе могут способствовать более высокой степени удовлетворенности со стороны студентов. Общие показатели удовлетворенности бытом у иностранцев остаются выше на всех этапах обучения. Российские студенты сталкиваются с большими трудностями при адаптации к новым условиям жизни на начальных курсах, что связано с переездом и изменением социальной среды.

7. Установлены различия в планировании учебной деятельности у иностранных и российских студентов. Иностранные студенты сталкиваются с пониженной вовлеченностью в процесс планирования и организации на начальных этапах учебной деятельности. Это может быть связано с недостатком навыков планирования и перегруженностью информацией, что, в свою очередь, ведет к слабой самоорганизации. В отличие от них российские студенты по мере продвижения по учебным курсам демонстрируют стабильные положительные результаты в планировании своей учебной деятельности, что свидетельствует о лучшей адаптации и способности справляться с академической нагрузкой. Как иностранные, так и российские студенты проявляют высокую степень целеустремленности начиная с предпрофессионального этапа. Тем не менее, опыт и привычные условия российских студентов позволяют им более уверенно ставить перед собой цели и разрабатывать способы их достижения, что может помочь в успешной реализации учебной программы. Иностранные студенты менее настойчивы, чем их российские сверстники. У российских студентов наблюдается позитивная динамика в показателях настойчивости на протяжении

обучения, что может быть связано с волевыми усилиями и преодолением академических трудностей. Напротив, у иностранцев на третьем курсе отмечается снижение мотивации и настойчивости, возможно, из-за высокой нагрузки. Иностранные студенты проявляют большую склонность к строгости в планировании и следованию заранее установленным инструкциям. Им важна четкая структура и ясность в распределении задач, что помогает минимизировать неопределенность. В отличие от них, российские студенты более гибки и открыты к изменению подходов в обучении, что позволяет им адаптироваться к различным формам обучения. На ранних этапах обучения иностранные студенты не используют внешние инструменты самоорганизации, что затрудняет их управление временем. С течением времени, начиная с третьего курса, они начинают проявлять тенденцию к использованию вспомогательных средств. Российские студенты, напротив, активно применяют разные внешние средства на всех этапах своего обучения, и это способствует более эффективному распределению времени и ресурсов. Иностранные студенты на первых курсах фокусируются на процессе социализации и аккультурации, что отвлекает их от планов на будущее. Однако к третьему курсу они начинают осознавать необходимость планирования своей карьеры. Российские студенты, обладая более стабильными условиями, лучше концентрируются на текущих задачах, однако у них также отмечается снижение ориентации на настоящее к третьему курсу, что, вероятно, связано с их долгосрочной целеустремленностью и восприятием образования как инвестиции в будущее.

8. При сравнительном анализе мотивов учебной деятельности получены общие тенденции и различия в группах студентов. В обеих выборках (иностранные и российские студенты) наблюдается динамика изменения мотивов в процессе академической адаптации. Как для иностранных, так и для российских студентов со временем усиливаются те мотивы, которые в наибольшей степени связаны с их интеграцией в образовательную среду и

профессиональной подготовкой. Также наблюдается рост значимости профессиональных и учебно-познавательных мотивов, показывающий их общую ориентированность на приобретение необходимых для будущей карьеры знаний и навыков.

Остальные значения отличаются. Иностранные студенты на начальных этапах демонстрируют более низкие уровни коммуникативных мотивов (это связано с адаптацией к новой среде), в то время как российские студенты начинают активно развивать эти мотивы только с третьего курса. Иностранные студенты проявляют более высокий уровень мотива избегания на начальных этапах, что связано с языковыми и культурными трудностями. Российские студенты, наоборот, показывают более низкие уровни этих мотивов, и данный факт может отражать большую уверенность в своих способностях в образовательной среде. Значимые различия по показателю учебно-познавательных мотивов отмечены на подготовительном этапе и в первые два года обучения. Иностранные студенты более мотивированы к обучению на начальном этапе, в то время как российские студенты могут активнее развивать познавательные мотивы позже, по мере углубления в предметные области подготовки. Иностранные студенты на ранних курсах демонстрируют высокие уровни социальных мотивов. У российских студентов этот параметр возрастает больше на старших курсах.

9. Исследование адаптации студентов в новой социокультурной среде выявило значительные различия показателей в выборках иностранных и российских студентов. Иностранные студенты демонстрируют более высокие показатели адаптивности на подготовительном этапе и первом курсе обучения, подтверждающие их активную позицию в освоении нового образовательного контекста. В то время как российские студенты, хоть и адаптируются быстрее на первых этапах, показывают более низкие результаты по данной шкале. Российские студенты значительно более склонны к конформизму, особенно на

ранних курсах (подготовительный и первый), где они активно ищут поддержку и одобрение со стороны сверстников, в отличие от иностранных студентов, для которых данный аспект менее выражен на начальных этапах. На втором курсе российские студенты проявляют большую интерактивность, что может указывать на увеличение уровня вовлеченности в студенческую деятельность и формирование тесных социальных связей. Однако на третьем и четвертом курсах интерактивность студентов-иностранцев превосходит данный показатель у россиян. На втором курсе иностранные студенты проявляют высокие тенденции к депрессивности. У российских студентов, наоборот, уровень депрессивности снижается. У российских студентов ностальгия становится более выраженной на четвертом курсе. Для иностранных студентов данный показатель не является значимым. Их отчужденность на подготовительном этапе повышена по сравнению с той же характеристикой российских студентов.

10. Сравнительный анализ локуса контроля в группах иностранных и российских студентов выявил как значимые различия, так и некоторые сходства на разных этапах их обучения. На этапе подготовительного курса иностранные студенты имеют более низкие показатели общей интернальности. На третьем и четвертом курсах значения общей интернальности у иностранных студентов возрастают, что указывает на развитие способности принимать ответственность за свои действия и достижения, тогда как российские студенты демонстрируют стабильные показатели на всех этапах академической адаптации. Иностранные студенты имеют более низкие показатели интернальности в сфере достижений на этапах подготовки и первого курса. Российские студенты, напротив, имеют значительно более высокие показатели. На начальных стадиях адаптации (подготовительный и первый курсы) российские студенты склонны к более высоким показателям самообвинения, что может указывать на самокритику и высокие ожидания от себя. Иностранные студенты менее критичны к себе. На первом курсе значения интернальности в профессиональной деятельности выше

у российских студентов. У иностранных студентов эта интернальность снижается на всех этапах. На втором курсе российские студенты имеют более высокие значения по интернальности в межличностном общении по сравнению с иностранными студентами. Иностранные студенты на протяжении всего обучения демонстрируют свою готовность преодолевать трудности. Значительные различия отмечены на втором курсе, когда иностранцы начинают проявлять инициативу и настойчивость в процессе адаптации, что также видно и у российских студентов, но с меньшим изменением в показателях.

В качестве сходств установлено, что для обеих выборок не выявлено значительных различий по интернальности в сфере неудач. Обе группы студентов отмечают важность собственных усилий в процессе адаптации к вузу, что подчеркивает их осознание необходимости активного участия в образовательном процессе.

Иностранные и российские студенты демонстрируют разные уровни развития локуса контроля в процессе адаптации к вузовской жизни. Российские студенты характеризуются более высоким уровнем внутренней мотивации и уверенности, но с тенденцией к самообвинению. Иностранные студенты на ранних этапах адаптации могут испытывать трудности и чувствовать себя менее уверенно, но с течением времени наблюдается улучшение их показателей.

11. По результатам структурного и сравнительного анализа для исследования взаимосвязи компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации в выборках студентов выделен критерий успешной академической адаптации – интегральный уровень удовлетворенности учебной деятельностью. Это позволило установить периоды для последующего корреляционного анализа в исследуемых группах. Для иностранных студентов периодом успешной академической адаптации является четвертый курс, для студентов российской выборки – третий курс.

Доказана согласованность компонентов образовательной среды вуза и

характеристик академической адаптации студентов-иностранцев. Установлены значимые взаимосвязи между:

- доминантностью образовательной среды и учебно-познавательными мотивами, общей удовлетворенностью учебной деятельностью студентов;

- когерентностью образовательной среды вуза и интерактивностью;

- активностью образовательной среды и самоорганизацией, планомерностью деятельности, удовлетворенностью выбранной профессией, социальными мотивами деятельности;

- мобильностью образовательной среды вуза и учебно-познавательными мотивами, готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее;

- широтой образовательной среды вуза и удовлетворенностью учебным процессом, взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, готовностью студента-иностранца к деятельности, связанной с преодолением трудностей;

- интенсивностью образовательной среды и самоорганизацией, целеустремленностью;

- осознаваемостью образовательной среды и целеустремленностью, учебно-познавательными мотивами, мотивами творческой самореализации;

- эмоциональностью образовательной среды и самоорганизацией, удовлетворенностью преподавателями и воспитательным процессом.

Подтверждается важность доминантности, когерентности, активности, мобильности, широты и интенсивности образовательной среды вуза. Доминантность и осознание образовательной среды позитивно влияют на мотивацию студентов, в то время как когерентная и активная среда способствует коммуникативной адаптации и развитию социальных навыков. Мобильность образовательных условий позволяет индивидуализировать подходы к обучению, а широта возможностей и ресурсов создает благоприятные условия для

академической адаптации и повышения интереса к учебе. Интенсивность образовательного процесса, поддерживаемая интерактивными методами обучения, способствует развитию критического мышления и самостоятельности, тогда как осознаваемость образовательной среды усиливает познавательную активность и мотивацию студентов. Наконец, позитивная эмоциональность образовательной среды формирует поддерживающий климат, способствуя снижению адаптационного стресса и укреплению социальных связей, что, в совокупности, значительно улучшает академическую адаптацию иностранных студентов.

Доказана согласованность компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации российских студентов. Установлены значимые взаимосвязи между:

- доминантностью образовательной среды и учебно-познавательными мотивами;

- когерентностью образовательной среды и фиксацией, планомерностью, социальными мотивами и адаптивностью;

- активностью образовательной среды и самоорганизацией, удовлетворенностью взаимоотношениями с однокурсниками, преподавателями, учебно-познавательными и коммуникативными мотивами обучения;

- мобильностью образовательной среды и способностью к самоорганизации, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, общей удовлетворенностью учебной деятельности, интерактивностью студентов;

- широтой образовательной среды и планомерностью, самоорганизацией учебной деятельности, мотивами творческой самореализации;

- интенсивностью образовательной среды вуза и коммуникативными мотивами обучения, интерактивностью;

- осознаваемостью образовательной среды и ориентацией на настоящее,

учебно-познавательными мотивами обучения, интерактивностью, интернальностью в сфере достижений;

- обобщенностью образовательной среды вуза и общей удовлетворенностью учебной деятельностью;

- эмоциональностью образовательной среды и настойчивостью, готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей, удовлетворенностью учебным процессом, интерактивностью, социальными мотивами учебной деятельности.

В выборке российских студентов обнаружены корреляционные взаимосвязи между различными характеристиками образовательной среды и академической адаптацией российских студентов. Доминантная образовательная среда отрицательно влияет на мотивацию студентов, так как чрезмерные требования могут ослабить их стремление к обучению. В то же время когерентная образовательная среда, характеризующаяся согласованностью всех участников процесса, способствует повышению мотивации и улучшению понимания учебного материала. Активность образовательной среды положительно сказывается на личной самоорганизации студентов, повышая их удовлетворенность и вовлеченность в учебный процесс. Мобильная образовательная среда, предоставляющая разнообразие методов и подходов, улучшает личностное развитие и коммуникативные навыки, что важно для адаптации в новой социокультурной среде и образовательной среде вуза. Широта и интенсивность образовательной среды создают условия для самовыражения и улучшения коммуникативных навыков соответственно. Осознаваемость образовательной среды позволяет студентам эффективнее пользоваться ресурсами и повышает уровень их вовлеченности. Обобщенность образовательной среды предоставляет доступ к множеству ресурсов, способствуя качественной адаптации и использованию различных методов обучения. Наконец, позитивная эмоциональная атмосфера образовательной

среды играет важную роль в формировании уверенности студентов и их удовлетворенности процессом обучения, улучшает коммуникацию и взаимодействие между его участниками. В целом эти характеристики образовательной среды являются важными факторами, способствующими эффективной академической адаптации.

12. Выявлены предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности. На *предпрофессиональном этапе учебной деятельности* иностранных студентов положительными предикторами, способствующими эффективной академической адаптации в догматической образовательной среде, являются учебно-познавательные мотивы, целеустремленность, конформность как стратегия адаптации. Эти факторы помогают студентам ориентироваться в строгих рамках образовательных норм и требований. Учебно-познавательные мотивы показывают глубокую заинтересованность студентов в обучении, что значительно влияет на их удовлетворенность учебным процессом. Конформность поддерживает нормы и ценности, которые являются основой для успешной социализации в новой среде, в то время как целеустремленность способствует четкому планированию и преодолению преград в образовательной деятельности.

На *общепрофессиональном этапе* важными предикторами карьерной образовательной среды выступают коммуникативные мотивы, адаптивность и готовность к преодолению трудностей. Эти характеристики помогают студентам не только успешно взаимодействовать в незнакомой культурной среде, но и гибко адаптироваться к новым обстоятельствам, что положительно влияет на их обучаемость и карьерные перспективы. Коммуникативные мотивы способствуют формированию положительного образовательного опыта, в то время как адаптивность является индикатором успешной интеграции иностранных студентов в новую академическую среду. Готовность к преодолению трудностей

предопределяет адекватную реакцию на стрессовые ситуации, что также улучшает успешность обучения. На *учебно-профессиональном этапе* позитивное влияние на карьерную образовательную среду оказывают профессиональные мотивы и интерактивные характеристики. Эти аспекты обеспечивают более глубокое вовлечение студентов в образовательную деятельность. На этом этапе выделяются также факторы творческой образовательной среды, к которым относятся готовность к самостоятельному планированию, осознание ответственности и мотивы творческого самовыражения. Эти характеристики способствуют развитию инновационных подходов и творческого потенциала студентов.

13. Рекомендации по сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза носят комплексный и системный характер, охватывают все этапы учебно-профессиональной деятельности студента. Они учитывают ресурсы, стимулирующие учебно-профессиональную деятельность студента в условиях получения высшего образования, а именно интеллектуализацию образовательного процесса, интегрированный подход к организации и координации учебной деятельности, учет кризисных периодов академической адаптации студентов, создание структурно-логической системы учебно-профессиональной деятельности на неродном языке. Система сопровождения должна сочетать в себе разнообразные виды (организационно-методическое, информационное, социально-педагогическое, социально-психологическое, социокультурное, учебно-методическое сопровождение, языковая интеграция) и формы реализации.

14. Полученные результаты исследования подтверждают наличие взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. Перспективами дальнейшего исследования может быть оценка долгосрочных последствий академической адаптации

иностранных студентов в процессе карьерных перспектив и изучение удовлетворенности профессиональной деятельностью. Таким образом, в рамках проведенного исследования выдвинутая гипотеза была подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного эмпирического исследования взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов были сделаны выводы, которые подчеркивают комплексность и многогранность данного вопроса.

В результате системного анализа отечественных и зарубежных исследований, посвященных взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов, изучены модели образовательной среды, такие как эколого-личностная, антрополого-психологическая, психодидактическая и комплексная. Выделены основные компоненты образовательной среды: пространственно-предметный (физическая инфраструктура), социальный (взаимодействие и коммуникация), психодидактический (методы и содержание обучения) и экопсихологический (учет индивидуальных особенностей и способностей). Представлена типология образовательных сред (догматическая, карьерная, творческая и др.). Каждая образовательная среда характеризуется своими особенностями, которые могут, как содействовать, так и ограничивать развитие субъектов учебно-профессиональной деятельности, влияя на их мотивацию и личностные качества.

Представлен аналитический обзор современных исследований, посвященный изучению взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. В исследовании освещаются проблемы обеспечения инклюзивности, безопасности и адаптивность образовательных сред. Развитие ресурсности образоватеной среды вуза является ответом на вызовы времени и меняющиеся потребности субъектов образовательного процесса. Приминительно к иностранным студентам, отмечается необходимость создания поликультурной образовательной среды, что важно для интеграции иностранных студентов и

формирования атмосферы взаимного уважения и сотрудничества.

Уточнены и сформулированы рабочие понятия диссертационного исследования:

Образовательная среда вуза – это совокупность условий и ресурсов, обеспечивающая иностранному студенту формирование академического адаптационного потенциала, который включает в себя психодидактические и социально-психологические характеристики академической адаптации, необходимые для достижения эффективности учебно-профессиональной деятельности, интеграции в образовательную среду вуза и формирования учебно-профессиональной направленности.

Академическая адаптация иностранного студента – динамический процесс и результат приспособления к требованиям учебно-профессиональной деятельности и социально-психологическим условиям образовательной среды вуза.

Установлена связь между образовательной средой вуза и характеристиками академической адаптации студентов. В результате аналитического обзора, утверждается особая согласованность элементов образовательной среды, включая инфраструктуру, поддержку преподавателей и межличностное взаимодействие, оказывают существенное влияние на то, как студенты справляются с процессом обучения и интегрируются в новую социокультурную среду. Результаты анализа показывают, что инклюзивная, адаптивная образовательная среда может значительно облегчить процесс адаптации, способствуя формированию доверительных отношений между студентами и преподавателями, улучшая доступ к образовательным ресурсам и создавая возможности для социализации. Это, в свою очередь, может повысить академическую успеваемость, снизить уровень стресса и повысить общую удовлетворенность от учебного процесса.

На основе собранных данных удалось выделить ключевые группы

характеристик, оказывающих значительное влияние на процесс академической адаптации: психодидактические и социально-психологические. Они отражают не только индивидуальную устойчивость студентов к образовательной среде, но и их способности интегрироваться в новый социокультурный и образовательный контекст.

Проведенная операционализация понятий позволила выделить и сформулировать признаки и характеристики исследуемых явлений. Анализ восприятия образовательной среды выявил различия на этапах учебно-профессиональной деятельности студентов. Расчет и сравнительный анализ данных позволил установить динамику восприятия среды вуза студентами на разных этапах учебно-профессиональной деятельности.

Восприятие образовательной среды вуза иностранными и российскими студентами изменяется на этапах учебно-профессиональной деятельности (предпрофессиональный, общепрофессиональный, учебно-профессиональный этапы). Восприятие образовательной среды иностранными студентами изменяется от «пассивной зависимости» на предпрофессиональном этапе к «активной самостоятельности» на завершающем этапе обучения. Восприятие образовательной среды российскими студентами на предпрофессиональном и общепро-фессиональном этапах находится на векторе «зависимой активности», на учебно-профессиональном этапе – «активной самостоятельности».

Поэтапно были изучены выделенные характеристики академической адаптации студентов, установлена динамика выраженности характеристик. Сформированность характеристик академической адаптации определяет успешность интеграции студента в образовательную среду вуза. Психодидактические характеристики представлены развитыми способностями по усвоению учебного материала, сформированной мотивацией, саморегуляцией и способностями к организации собственного учебного процесса. Эти факторы играют ключевую роль в формировании академической успешности и

самоэффективности студентов, что влияет на их уверенность в собственных силах и стремление к достижению образовательных целей. Социально-психологические характеристики включают в себя такие компоненты, как уровень социально-психологической адаптации, умение взаимодействовать с однокурсниками и преподавателями, наличие поддерживающих социальных связей, а также способность к сотрудничеству и разрешению конфликтов. Высокий уровень этих характеристик способствует созданию положительного образовательного климата и уменьшает стрессовые ситуации, связанные с обучением.

Выявлена динамика характеристик академической адаптации у студентов-иностранцев и российских студентов: у студентов-иностранцев динамика проявляется в начале обучения ростом удовлетворенности учебной деятельностью, которая снижается к середине обучения, низкой вовлеченностью в процесс планирования и организации своей деятельности в начале обучения, строгостью в планировании и следованию заранее установленным инструкциям к концу обучения, преобладанием учебно-познавательных и профессиональных мотивов на протяжении всего учебного процесса, скачкообразной сменой адаптационных стратегий: от отчуждения вначале к формированию адаптивности и интерактивности; в выборке российских студентов динамика проявляется возрастанием удовлетворённости учебной деятельностью на старших курсах, при этом фиксируются высокие показатели целеустремленности, настойчивости и самоорганизации, преобладанием учебно-познавательных мотивов на начальных этапах со сменой на социальные, профессиональные мотивы и мотивы престижа на старших курсах, с формированием готовности к самостоятельному планированию своих действий и ответственности за их выполнение к середине срока обучения, доминировании конформной стратегии адаптации на всех этапах обучения. Эти различия объясняются процессуальным содержанием деятельности, совокупностью

интегративных процессов регуляции деятельности и механизмами интеграции студента в образовательный и социокультурный контексты.

Изучена взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов. Доказана согласованность компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов-иностранцев. Подтверждается важность доминантности, когерентности, активности, мобильности, широты и интенсивности образовательной среды вуза. Доминантность и осознание образовательной среды позитивно влияют на мотивацию студентов, в то время как когерентная и активная среда способствует коммуникативной адаптации и развитию социальных навыков. Мобильность образовательных условий позволяет индивидуализировать подходы к обучению, а широта возможностей и ресурсов создает благоприятные условия для академической адаптации и повышения интереса к учебе. Интенсивность образовательного процесса, поддерживаемая интерактивными методами обучения, способствует развитию критического мышления и самостоятельности, тогда как осознаваемость образовательной среды усиливает познавательную активность и мотивацию студентов. Наконец, позитивная эмоциональность образовательной среды формирует поддерживающий климат, способствуя снижению адаптационного стресса и укреплению социальных связей, что, в совокупности, значительно улучшает академическую адаптацию иностранных студентов.

Доказана согласованность компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации российских студентов. Доминантность образовательной среды отрицательно влияет на мотивацию студентов, так как чрезмерные требования могут ослабить их стремление к обучению. В то же время когерентность образовательной среды, характеризующаяся согласованностью всех участников процесса, способствует повышению мотивации и улучшению понимания учебного материала. Активность

образовательной среды положительно сказывается на личной самоорганизации студентов, повышая их удовлетворенность и вовлеченность в учебный процесс. Мобильность образовательной среды, предоставляющая разнообразие методов и подходов, улучшает личностное развитие и коммуникативные навыки, что важно для адаптации в новой социокультурной среде и образовательной среде вуза. Широта и интенсивность образовательной среды создают условия для самовыражения и улучшения коммуникативных навыков соответственно. Осознаваемость образовательной среды позволяет студентам эффективнее пользоваться ресурсами и повышает уровень их вовлеченности. Обобщенность образовательной среды предоставляет доступ к множеству ресурсов, способствуя качественной адаптации и использованию различных методов обучения. Наконец, эмоциональность образовательной среды играет важную роль в формировании уверенности студентов и их удовлетворенности процессом обучения, улучшает коммуникацию и взаимодействие между его участниками. Эти характеристики образовательной среды являются важными факторами, способствующими эффективной академической адаптации.

Установлены и проанализированы предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов. Выявлены предикторы типов образовательной среды вуза в условиях академической адаптации иностранных студентов на этапах учебно-профессиональной деятельности. На *предпрофессиональном этапе учебной деятельности* иностранных студентов положительными предикторами, способствующими эффективной академической адаптации в догматической образовательной среде, являются учебно-познавательные мотивы, целеустремленность, конформность как стратегия адаптации. Эти факторы помогают студентам ориентироваться в строгих рамках образовательных норм и требований. Учебно-познавательные мотивы показывают глубокую заинтересованность студентов в обучении, что значительно влияет на их

удовлетворенность учебным процессом. Конформность поддерживает нормы и ценности, которые являются основой для успешной социализации в новой среде, в то время как целеустремленность способствует четкому планированию и преодолению преград в образовательной деятельности.

На *общепрофессиональном этапе* важными предикторами карьерной образовательной среды выступают коммуникативные мотивы, адаптивность и готовность к преодолению трудностей. Эти характеристики помогают студентам не только успешно взаимодействовать в незнакомой культурной среде, но и гибко адаптироваться к новым обстоятельствам, что положительно влияет на их обучаемость и карьерные перспективы. Коммуникативные мотивы способствуют формированию положительного образовательного опыта, в то время как адаптивность является индикатором успешной интеграции иностранных студентов в новую академическую среду. Готовность к преодолению трудностей предопределяет адекватную реакцию на стрессовые ситуации, что также улучшает успешность обучения. На *учебно-профессиональном этапе* позитивное влияние на карьерную образовательную среду оказывают профессиональные мотивы и интерактивные характеристики. Эти аспекты обеспечивают более глубокое вовлечение студентов в образовательную деятельность. На этом этапе выделяются также факторы творческой образовательной среды, к которым относятся готовность к самостоятельному планированию, осознание ответственности и мотивы творческого самовыражения. Эти характеристики способствуют развитию инновационных подходов и творческого потенциала студентов.

По результатам математико-статистического анализа сформулированы рекомендации по психологическому сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза. Рекомендации по сопровождению процесса академической адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза носят комплексный и системный характер,

охватывают все этапы учебно-профессиональной деятельности студента. Они учитывают ресурсы, стимулирующие учебно-профессиональную деятельность студента в условиях получения высшего образования, а именно интеллектуализацию образовательного процесса, интегрированный подход к организации и координации учебной деятельности, учет кризисных периодов академической адаптации студентов, создание структурно-логической системы учебно-профессиональной деятельности на неродном языке. Система сопровождения должна сочетать в себе разнообразные виды (организационно-методическое, информационное, социально-педагогическое, социально-психологическое, социокультурное, учебно-методическое сопровождение, языковая интеграция) и формы реализации.

Итоги проведенного исследования свидетельствуют о существовании взаимосвязи типа образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации иностранных студентов. Перспективами дальнейшего исследования может быть оценка долгосрочных последствий академической адаптации иностранных студентов в процессе карьерных перспектив и изучение удовлетворенности профессиональной деятельностью. Таким образом, в рамках проведенного исследования выдвинутая гипотеза была подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аблаева, У.П. Образовательная среда – третий учитель: пути создания благоприятной образовательной среды / У.П. Аблаева // Молодые исследователи 2024. сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза, 2024. – С. 55–60.

2. Айснер, Л.Ю. Академические мигранты: проблемы адаптации / Л.Ю. Айснер, О.Д. Наумов // Парадигма устойчивого развития агропромышленного комплекса в условиях современных реалий. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию создания ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ. – Красноярск, 2022. – С. 513–516.

3. Александрова, Е.А. К вопросу о современных возможностях инклюзивной образовательной среды / Е.А. Александрова, Н.А. Евдокимов, А.И. Евдокимова, И.В. Таньчева // Философия образования. – 2020. – Т. 20. № 4. – С. 125–140.

4. 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. – №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-i-sotsiokulturnaya-adaptatsiya-studentov-v-vuzah-rossii (дата обращения: 18.09.2024).

5. Анн-Вилсон, Л.Ф. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: Казань, 2003. – 174 с. РГБ ОД, 61:04-19/212

6. Апасова, М. Специфика адаптации китайских и туркменских студентов в российском вузе / М. Апасова, И. Кулагина, Е. Апасова // Психологические исследования. – 2020. 13. 10.54359/ps.v13i69.204.

7. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) / А.И. Артюхина // Автореферат диссертации

на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. – 40 с.

8. Астарханова, Н.Р. Создание безопасной образовательной среды в современном вузе / Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 27–30.

9. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. СПб. : СОЮЗ, 2002. – 271 с.

10. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания / И.А. Баева, С.В. Тарасов, Е.Б. Лактионова, Н.Н. Баев, Л.А. Гаязова, Л.И. Шахова. – СПб. : Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2019. – 174 с.

11. Баева, И.А. Психологическая безопасность подростков в образовательной среде: факторы риска и защитные факторы / И.А. Баева, И.В. Кондакова // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Севастополь, 2022. – С. 12 –17.

12. Безденежных, Л.В. Педагогические условия формирования академической мобильности студентов педагогического вуза / Л.В. Безденежных // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-akademicheskoy-mobilnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 23.09.2024).

13. Безносова, М.И. Социокультурная среда как фактор привлекательности российских вузов (на примере удмуртского государственного университета, Россия) / М.И.Безносова // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2020. – №4. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-kak-faktor-privlekatelnosti-rossiyskih-vuzov-na-primere-udmurtskogo-gosudarstvennogo-universiteta-rossiya (дата обращения: 23.09.2024).

14. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2017. – 265 с.

15. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, диагностика: электронное учебно-методическое пособие / составители: И.В. Непрокина, Е.В. Некрасова, А.А. Ошкина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2020. – 1 оптический диск. – ISBN 978-5-8259-1533-3.

16. Беляева, Е.А. Адаптация китайских студентов в поликультурной среде российской высшей школы в период дистанционного обучения / Е.А. Беляева // Koinon. – 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 215–226. DOI: 10.15826/koinon.2022.03.2.025

17. Богатова, Ю.Л. Структурно-функциональная характеристика модели безопасной образовательной среды образовательной организации / Ю.Л. Богатова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – №37. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-harakteristika-modeli-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 03.11.2024).

18. Боев, Е.И. Оценка социокультурных детерминант адаптации иностранных студентов в вузах Курской области / Е.И. Боев, Т.Н. Каменева, И.Э. Надуткина, Т.В. Белых // Теория и практика общественного развития. – 2023. – №7 (183). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sotsiokulturnyh-determinant-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-vuzah-kurskoy-oblasti (дата обращения: 23.09.2024).

19. Болотова, М.И. Адаптация иностранных студентов в вузах: результаты всероссийского онлайн-опроса молодежи / М.И. Болотова, М.А. Ермакова, Н.Н. Пушкарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 26–30.

20. Бондаренко, Ю.В. Принципы формирования безопасности и комфортности образовательной среды / Ю.В. Бондаренко // Вестник магистратуры. – 2017. – №12-4 (75). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-formirovaniya-bezopasnosti-i-komfortnosti-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

21. Бондарь, Е.А. Адаптационная готовность иностранных граждан к обучению в вузе / Е.А. Бондарь // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 7 (228). – С. 198–202.

22. Бондарь, Е.А. Освоение образовательных программ в вузах РФ: адаптационная готовность иностранных граждан: монография / Е.А. Бондарь, Т.В. Самосенкова, М.И. Ситникова. – Белгород : Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2021. – 256 с.

23. Борчев, К.Ф. Характеристики образовательной среды для поколения Z (телесно-когнитивно-ценностная парадигма в современной образовательной среде) / К.Ф. Борчев, С.С. Назаренко, Н.А. Тимошина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 127–150.

24. Бохан, Т.Г. К вопросу оснований психологического сопровождения образования иностранных студентов с позиции антропо-системного подхода в психологии / Т.Г. Бохан, М.В. Шабаловская, О.В. Терехина // Научно-педагогическое обозрение. − 2022. − № 5 (45). − С. 158–18.

25. 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.

26. Бухалко, А.Д. Адаптация иностранных студентов к обучению в российском техническом вузе: проблемы и критерии оценки / А.Д. Бухалко // МНКО. − 2018. − №5 (72). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-obucheniyu-v-rossiyskom-tehnicheskom-vuze-problemy-i-kriterii-otsenki (дата обращения: 03.07.2024).

27. Быкасова, Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде / Л.В. Быкасова // Вестник СИБИТа. – 2016. – №2 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-kommunikatsiya-v-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 18.09.2024).

28. Валиев, И.Н. Ценностная составляющая образовательной среды / И.Н. Валиев // КПЖ. – 2015. – №6-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnaya-sostavlyayuschaya-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

29. Ван, С. Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов-первокурсников / С. Ван, Е.И. Петанова // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. − 2016. − №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-adaptatsionnye-resursy-kitayskih-studentov-pervokursnikov (дата обращения: 03.10.2023).

30. Ван, Ю. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: проблемы исследований в англоязычной литературе / Ю. Ван // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-problemy-issledovaniy-v-angloyazychnoy-literature (дата обращения: 23.09.2024).

31. Варич, Л.А. Изучение особенностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе с учетом уровня знания русского языка / Л.А. Варич, С.Н. Витязь, Е.О. Кривкина // МНИЖ. − 2014. − №5-1 (24). URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-s-uchetom-urovnya-znaniya-russkogo-yazyka (дата обращения: 03.10.2022).

32. Василенко, Д.В. Психологическая поддержка развития личности студентов-мигрантов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Ставрополь, 2001. – 181 с. РГБ ОД, 61:02-19/259-9

33. Васильева, Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е.Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-vuza-kak-obekt-upravleniya-i-otsenki (дата обращения: 04.10.2024).

34. Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektnoe-vzaimodeystvie-v-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 18.09.2024).

35. Вершинина, И.А. Иностранные студенты в России: особенности мотивации и адаптации / И.А. Вершинина, А.Р. Курбанов, Н.А. Панич // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – №6 (106). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannye-studenty-v-rossii-osobennosti-motivatsii-i-adaptatsii (дата обращения: 23.09.2024).

36. Ветерок, Е.В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности в зарубежных и отечественных исследованиях / Е.В. Ветерок // СМАЛЬТА. – 2021.– № 1. – С. 22–29.

37. Виноградова, Ю.В. Академическая адаптация иностранных граждан (на примере ННГАСУ) / Ю.В. Виноградова, С.Л. Рябкова, Ю.И. Скопина // МНИЖ. – 2016. – №12-4 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-adaptatsiya-inostrannyh-grazhdan-na-primere-nngasu (дата обращения: 18.09.2024).

38. Вишневская, М.Н. Особенности адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе / М.Н. Вишневская // Мир науки. Педагогика и психология. − 2020. − №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-protsessu-obucheniya-v-rossiyskom-vuze (дата обращения: 03.10.2022).

39. Волкова, В.В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах / В.В. Волкова, Е.В. Михальчи // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20. № 2. – С. 5–15. DOI: 10.17759/pse.2015200201

40. Воронова, Е.В. К вопросу о психологической готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности на адаптационном этапе профессионального становления / Е.В. Воронова // Социально-экономические и гуманитарные науки: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – СПб., 2020. – С. 71–74.

41. Воронцова, А.Е. Адаптация иностранных студентов к образовательному пространству в вузе на примере опыта Югорского государственного университета / А.Е. Воронцова, Д.Д. Птицына, А.Д. Устьянцева // Международный журнал гуманитарных и гуманитарных наук. – 2023. – №6-2 (81). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-obrazovatelnomu-prostranstvu-v-vuze-na-primere-opyta-yugorskogo-gosudarstvennogo-universiteta (дата обращения: 26.02.2024).

42. Воронцова, Е.Г. Исследование особенностей психологической готовности к профессиональной деятельности личности в образовательном пространстве вуза / Е.Г. Воронцова // BaikalResearchJournal. – 2018. – Т. 9. – № 3.– С. 4.

43. Воронцова, И.И. Международная академическая мобильность: особенности языковой адаптации студентов / И.И. Воронцова, Л.В. Гадес //

Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования. Материалы V Международной научно-практической конференции. Москва, 2022. – С. 163–178.

44. Вэй, С. Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Вэй. – Воронеж, 2003. – 201 с. РГБ ОД, 61:03-13/1887-3

45. Вялкова, О.С. Образовательная среда вуза: классификации, компонентный состав / О.С. Вялкова // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции представителей академической науки и специалистов-практиков в области воспитательной деятельности в высшей школе. Под редакцией Ю.А. Тюриной. – Хабаровск : Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 17–22.

46. Габдрахманова, Г.Ф. Учебная миграция в Республике Татарстан: адаптация и интеграция студентов из государств Центральной Азии: монография / Г.Ф. Габдрахманова, Э.А. Сагдиева, Н.И. Оморова. Под ред. Г.Ф. Габдрахмановой. – Казань : Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ; Изд-во «Артифакт», 2014. – 152 с.

47. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

48. Гарибзянова, Е.Е. Исследование понятия образовательной среды / Е.Е. Гарибзянова // Инновационная наука. – 2016. – №1-2 (13). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-ponyatiya-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

49. Гладуш, А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. Учеб. пособие. – М. : РУДН, 2008. – 146 с.

50. Глазкова, Т.В. Академическая успеваемость в вузе и профессиональная успешность на поствузовском этапе: соотношение и динамика / Т.В. Глазкова, А.В. Глазков // Современное педагогическое образование. – 2021. – №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-uspevaemost-v-vuze-i-professionalnaya-uspeshnost-na-postvuzovskom-etape-sootnoshenie-i-dinamika (дата обращения: 23.09.2024).

51. Глебов, В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России / В.В. Глебов // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2012. – №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-protsessu-vuzovskogo-obrazovaniya-v-rossii (дата обращения: 23.09.2024).

52. Гоу, Т. Некоторые аспекты организации предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов / Т. Гоу // МНКО. – 2023. – №4 (101). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-organizatsii-predvyezdnoy-adaptatsii-kitayskih-studentov-k-kulturno-obrazovatelnoy-srede-rossiyskih-vuzov (дата обращения: 19.09.2024).

53. Граур, М.В. Исследования академической адаптации как сложной открытой системы / М.В. Граур // Педагогика и психология образования. – 2017. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-akademicheskoy-adaptatsii-kak-slozhnoy-otkrytoy-sistemy (дата обращения: 18.09.2024).

54. Гречкина, Л.Ю. Метакогнитивные образовательные технологии как фактор оптимизации процесса академической адаптации студентов в вузе / Л.Ю. Гречкина, Ю.В. Шибанова // Современное педагогическое образование. – 2020. – №11. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnye-obrazovatelnye-tehnologii-kak-faktor-optimizatsii-protsessa-akademicheskoy-adaptatsii-studentov-v-vuze (дата обращения: 23.09.2024).

55. Григорьева, М.В. Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте / М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, Е.С. Гринина, А.В. Созонник, С.В. Краснова // ПНиО. – 2021. – №4 (52). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnaya-struktura-akademicheskoy-adaptatsii-v-mladshem-shkolnom-vozraste (дата обращения: 18.09.2024).

56. Григорьева, М.В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии / М.В. Григорьева // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-obrazovatelnaya-sreda-i-modeli-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennoy-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii (дата обращения: 18.09.2024).

57. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации / М.В. Григорьева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 33–42.

58. Гриценко, В.В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов / В.В. Гриценко, О.Е. Хухлаев, Р.И. Зинурова, В.В. Константинов, Е.В. Кулеш, И.В. Малышев, И.А. Новикова, А.В. Черная // Культурно-историческая психология. – 2021. – Том 17. – № 1. – С. 102–112. DOI: 10.17759/chp.2021170114

59. Даниленкова, В.А. Теоретико-методологические подходы к экологической безопасности образовательной среды вуза / В.А. Даниленкова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 58-7. – С. 46–50.

60. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / В.В. Кочетков, В.Н. Дружинин, Е.А. Миронов, А.В. Карпов,

Ф.М. Юсупов, Т.В. Зотова, О.Ф. Потемкина, Л.Г. Вяткин, Р.Х. Тугушев, В.Н. Тарабрина, Е.О. Лабезная, Е.В. Петрухин, А.В. Либин, Т.Л. Бадоев, А.А. Касаткин. Коллективная монография. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 1989. – 220 с.

61. Дугина, Г.А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации / Г.А. Дугина, О.А. Малых // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – №2 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-mezhdunarodnoy-akademicheskoy-mobilnosti-v-kitae-v-kontekste-trumnostey-mezhkulturnoy-adaptatsii (дата обращения: 23.09.2024).

62. Дьячкова, Е.С. Субъектные и средовые детерминанты личностно-профессионального развития студентов [Электронный ресурс]: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Дьячкова Елена Станиславовна. – М. : РГБ, 2007. – 244 с.

63. Евтихов, О.В. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене / О.В. Евтихов, В.А. Адольф // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – №1 (27). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-obrazovatelnoy-srede-vuza-kak-pedagogicheskom-fenomene (дата обращения: 03.11.2024).

64. Елфимова, Н.В. Межличностное взаимодействие в образовательной среде / Н.В. Елфимова // Образование и наука. – 2009. – №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe-vzaimodeystvie-v-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 18.09.2024).

65. Ерофеева, М.А. Образовательная среда вуза как фактор становления личности студентов / М.А. Ерофеева, О.Л. Мироненкова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2020. – №XXV. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-vuza-kak-faktor-stanovleniya-lichnosti-studentov (дата обращения: 15.02.2024).

66. Ершова, М.В. Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов / М.В. Ершова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-obrazovatelnoy-sredy-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov (дата обращения: 18.09.2024).

67. Жеребцова, Ж.И. Проблемы академической успеваемости иностранных студентов в российских вузах и пути их решения / Ж.И. Жеребцова // Вестник ТГУ. – 2013. – №11 (127). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah-i-puti-ih-resheniya (дата обращения: 23.09.2024).

68. За кулисами студенческого выбора: оценка привлекательности инфраструктуры российских вузов / И. А. Щеглова (научная редакция), О.В. Дремова, Д. Бабаева, Е. В. Маюкова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2024. – 38 с. (Современная аналитика образования. № 4 (78)).

69. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш.проф. образования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.

70. Заикина, Е.С. Реализация системного подхода в области психолого-педагогических исследований / Е.С. Заикина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 2. – С. 103–115.

71. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э.Ф. Зеер. – МПСИ, 2008.

72. Зеер, Э.Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллект. монография / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : РГППУ, 2008. – 239 с.

73. Земляная, А.С. Актуализация психологической готовности формирующейся личности как фактор развития адаптационного потенциала / А.С. Земляная, Л.Г. Лаптев, О.В. Ткаченко // Человеческий капитал. – 2016. – № 6 (90). – С. 13–16.

74. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.

75. Зинченко, В.П. Истоки культурно-исторической психологии: философски-гуманитарный аспект / В.П. Зинченко, Б.И. Пружинин, Т.Г. Щедрина. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 415 с.

76. 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. – С.123–133. https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.008

77. Иванова, В.И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов: диссертация ... доктора педагогических наук : 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна; [Место защиты: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. – М., 2009. – 662 с.: ил. РГБ ОД, 71 09-13/130.

78. Иванова, Г.П. Академическая адаптация иностранных студентов в российском вузе: опыт педагогического сопровождения / Г.П. Иванова, О.К. Логвинова // Личность в культуре и образовании: психологическое

сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – № 5. – С. 104–107.

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

80. Иванчин, С.А. Детерминанты формирования адаптационной готовности к учебной деятельности иностранных студентов / С.А. Иванчин, В.В. Константинов // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 239–244.

81. Иванчин, С.А. Динамика адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов / С.А. Иванчин // Пензенский психологический вестник. – 2021. – № 1 (16). – С. 82–89.

82. Иванчин, С.А. Приехавшие учиться: формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов / С.А. Иванчин, В.В. Константинов. – Пенза, 2023. – 200 с.

83. Изотова, Л.Е. Модальности образовательной среды на основе современных математических методов / Л.Е. Изотова, Е.С. Киселева, Д.А. Романов, А.Н. Каленик, Е.В. Юшкова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – №3 (145). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-modalnosti-obrazovatelnoy-sredy-na-osnove-sovremennyh-matematicheskih-metodov (дата обращения: 15.02.2024).

84. Илларионов, С.Н. Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: [Электронный ресурс]: На примере студентов ВУЗов и курсантов ГПС МЧС России: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Илларионов Сергей Николаевич. – Иваново : РГБ, 2006 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

85. Ильинская, И.П. Онтология поликультурной образовательной среды: проблемы конструирования социальных отношений в образовательной среде / И.П. Ильинская // Высшее и среднее профессиональное образование России:

вчера, сегодня, завтра. Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции. – Казань, 2023. – С. 265–270.

86. Илькевич, С.В. Стратегические компетенции российских университетов в адаптации иностранных студентов / С.В. Илькевич // Управленческие науки в современном мире. Сборник докладов Восьмой Международной научно-практической конференции. – СПб., 2021. − С. 161–165.

87. Илькевич, С.В. Модель межкультурной адаптационной экосистемы университетов как элемент стратегического развития / С.В. Илькевич, Л.В. Приходько, Н.В. Смит // Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2020. – №11(3). – С. 324–334. https://doi.org/10.17747/2618-947X-2020-3-324-334

88. Ионова, М.С. Создание полиэтнической образовательной среды вуза как условие успешной адаптации студентов из национальных диаспор / М.С. Ионова // Этнопедагогика: психолого-педагогические особенности воспитания и обучения у финно-угорских народов. материалы Республиканской научно-практической конференции. Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева; Издательский центр Историко-социологического института МГУ им. Н.П. Огарева. – 2011. – С. 35–38.

89. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Издательство ПСТГУ, 2013.

90. Кадырова, Э.И. Адаптация приезжих студентов в российских вузах / Э.И. Кадырова // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2023. – №1 (58). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-priezzhih-studentov-v-rossiyskih-vuzah (дата обращения: 23.09.2024).

91. Казанцева, А.А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе / А.А. Казанцева // The Emissia. Offline Letters. – 2012. – С. 143–150

92. Каппушева, М.Ш. Педагогические условия адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах / М.Ш. Каппушева, А.С. Байрамукова, О.П. Башкаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-inostrannyh-studentov-obuchayuschihsya-v-rossiyskih-vuzah (дата обращения: 14.05.2024).

93. Кармадонова, Т.Н. Адаптационные процессы социализации личности в учебном процессе в высшей школе / Т.Н. Кармадонова // Вестник Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». Серия: Философия. Психология. Педагогика. − 2011. − № 3 (33). − С. 29–33.

94. Карпов, А.А. Структурно-уровневая и структурно-функциональная организация форм развития психики и поведения / А.А. Карпов // К началам психики. – М., 2023. − С. 145–201.

95. Карпов, А.В. Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности / А.В. Карпов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 16. – № 2 (60). – С. 312–325.

96. Карпов, А.В. Методологические основы разработки метакогнитивной психологии деятельности / А.В. Карпов, А.А. Карпов, Л.Ю. Субботина // Ярославский психологический вестник. – 2016. – № 36. – С. 5–17.

97. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль : Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.

98. Карпов, А.В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. / А.В. Карпов, В.Д. Шадриков. − М. : Изд. дом РАО;

Ярославль : ЯрГУ, 2017. – Т. IV: Интегральная концепция системогенеза деятельности. – 446 с.

99. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности метакогнитивной регуляции учебной деятельности / А.В. Карпов, Е.В. Карпова // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных материалов. – Ярославль, 2020. – С. 13-42

100. Катыгинский, С.С. Аккультурационный стресс у студентов-северян в контексте академической миграции / С.С. Катыгинский // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akkulturatsionnyy-stress-u-studentov-severyan-v-kontekste-akademicheskoy-migratsii (дата обращения: 23.09.2024).

101. Квятковский, Е.В. Социокультурная и академическая адаптация российских студентов в рамках реализации программы академической мобильности / Е.В. Квятковский // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. Сборник материалов XV Международной студенческой научно-практической конференции. – Комсомольск-на-Амуре, 2024. – С. 140–144.

102. Киящук, Т.В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Киящук Тарас Васильевич; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. – М., 2009. – 240 с.

103. Кожевникова, М.Н. Адаптация учащихся из Вьетнама в российских вузах: социокультурный и академический аспекты / М.Н. Кожевникова, Т.А. Филипская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №12-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-uchaschihsya-iz-vietnama-v-rossiyskih-vuzah-sotsiokulturnyy-i-akademicheskiy-aspekty (дата обращения: 23.09.2024).

104. Кожевникова, О.В. К вопросу о «Кризисе второкурсника» как одном из этапов академической адаптации студентов / О.В. Кожевникова,

С.А. Вьюжанина // Символ науки. – 2015. – №7-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-vtorokursnika-kak-odnom-iz-etapov-akademicheskoy-adaptatsii-studentov (дата обращения: 23.09.2024).

105. Константинов, В.В. Адаптация личности: теория и диагностика: учебно-методическое пособие / В.В. Константинов. – Пенза : Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, 2005. – 78 с.

106. Константинов, В.В. Образовательная среда вуза: проблемы диагностики и адаптация методики / В.В. Константинов, Н.А. Максимова, Ю. Чжао, Х. Цзинь // Пензенский психологический вестник. – 2020. – № 1 (14). – С. 127–139.

107. Константинов, В.В. Теоретические основания изучения адаптационной готовности личности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования / В.В. Константинов, С.А. Иванчин // Мир науки. Педагогика и психология. − 2020. − №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovaniya-izucheniya-adaptatsionnoy-gotovnosti-lichnosti-k-uchebnoy-deyatelnosti-u-inostrannyh-studentov-v (дата обращения: 03.10.2022).

108. Корнеенко, Т.Н. К вопросу о сути понятий «информационно-образовательная среда» и «интерактивно-образовательная среда» / Т.Н. Корнеенко // Информатизация образования: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под общей редакцией М.П. Лапчика. – 2016. – С. 87–90.

109. Косталес-Завгородняя, А.И. Эмоционально-личностные факторы адаптированности иностранных студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Косталес Завгородняя Анна Изабель. [Место защиты: ГОУВПО «Российский университет дружбы народов»]. – М., 2013. – 183 с.: ил.

110. Кравцов, А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Кравцов Александр Викторович; [Место защиты: Гос. ун-т упр.]. – М., 2008. – 130 с.

111. Крамаренко, Д.А. Сложности адаптация иностранных студентов в российском ВУЗе / Д.А. Крамаренко // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2024. – № 04 (93). Режим доступа:https://scipress.ru/pedagogy/articles/slozhnosti-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-v-rossijskom-vuze.html (Дата обращения: 22.04.2024)

112. Крапивник, Л.Ф. Проблемы академической адаптации иностранных студентов в условиях пандемии и дистанционного обучения / Л.Ф. Крапивник, Е.В. Крапивник // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №4 (96). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-pandemii-i-distantsionnogo-obucheniya (дата обращения: 23.09.2024).

113. Краснощеков, В.В. Адаптированные образовательные программы для иностранных студентов / В.В. Краснощеков, О.А. Новикова, А.И. Сурыгин // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2022. – № 1 (21). – С. 19–23.

114. Краснощеков, В.В. Организация смешанного обучения иностранных граждан по программам подготовки в вуз / В.В. Краснощеков, О.А. Новикова, А.И. Сурыгин // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2020. – № 1 (19). – С. 14–18.

115. Кремень, С.А. Кросс-культурная академическая адаптация иностранных студентов / С.А. Кремень // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. − 2017. − № 3. − С. 47–52.

116. Кречетников, К.Г. Креативная образовательная среда как условие развития творческих способностей студентов вуза / К.Г. Кречетников, С.В. Титаренко // Управление инновациями: теория, методология, практика. – 2015. – №12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-studentov-vuza (дата обращения: 04.11.2024).

117. Кривцова, И.О. Особенности адаптации студентов-иностранцев к образовательному процессу в российском вузе / И.О. Кривцова // Вестник ТГУ. − 2010. − №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-inostrantsev-k-obrazovatelnomu-protsessu-v-rossiyskom-vuze (дата обращения: 03.10.2023).

118. Крупнов, А.И. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика: учебное пособие: для аспирантов, обучающихся по специальности 37.06.01 «Психологические науки» / А. И. Крупнов, И. А. Новикова, Д.А. Шляхта. – М. : Российский ун-т дружбы народов, 2017. – 217, [1] с.: ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-20907439-7: 500 экз.

119. Крупнов, А.И. Психологические различия в проявлении адаптивности у различных групп иностранных студентов / А.И. Крупнов, А.В. Шептура // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. − 2014. − №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-razlichiya-v-proyavlenii-adaptivnosti-u-razlichnyh-grupp-inostrannyh-studentov (дата обращения: 03.10.2022).

120. Крылова, А.В. Депривация у студентов-первокурсников в условиях смены культурно-образовательной среды / А.В. Крылова, Т.Д. Дубовицкая //

Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – №8(2). – С. 121–129. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2011-2-121-129

121. Ксенофонтова, Е.Г. Исследование локализации контроля личности - новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – № 2. – С.103–114.

122. Куликова, О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Куликова Оксана Владимировна; [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. – Курск, 2008. – 192 с.

123. Культурно-образовательное пространство вуза как перспективная модель воспитания: монография / ред.: Г.В. Акименко, А.М. Селедцов, Ю.Ю. Кирина, А.С. Яковлев [и др.]. – М. : Альпен-Принт, 2024. – 249 с.

124. Кулясова, С.Н. Социализация личности в образовательную среду / С.Н. Кулясова, Л.В. Анохина // Инновационная наука. – 2019. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti-v-obrazovatelnuyu-sredu (дата обращения: 18.09.2024).

125. Кусакина, С.Н. Готовность к обучению в ВУЗе как психологический феномен: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. – М., 2009. – 234 с. –URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=78362.

126. Куц, А.В. Особенности социализации иностранных студентов в поликультурной среде вуза / А.В. Куц, А.А. Дашкина // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. − 2021. − №4(82). − С. 16–19. – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11465 (дата обращения: 09.12.2023).

127. Кучер, В.А. Теоретико-методологические подходы к пониманию образовательной среды / В.А. Кучер // Дискуссия. − 2011. − №8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 11.11.2024).

128. Лавренко, Н.Р. Субъективное отношение студентов психологического факультета с различными акцентуациями личности к образовательной среде [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лавренко Н.Р. – М. : РГБ, 2007. (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

129. Лактионова, Е.Б. Развитие личности в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – №100. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnosti-v-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 18.09.2024).

130. Ланина, Л.В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе (на примере Астраханского ГМУ) / Л.В. Ланина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5. – https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN519.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

131. Ле, Ч.Х. Академическая адаптация вьетнамских студентов в России: психологические барьеры и особенности самоорганизации / Чунг Хиеу Ле // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. – 2024. – № 1. – С. 346–350.

132. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 2006. – №6. – С. 25.

133. Леонова, О.А. Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления / О.А. Леонова // Известия ВГПУ. – 2008. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-opyt-sopostavleniya (дата обращения: 18.09.2024).

134. Лилиенталь, И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза [Электронный ресурс]: Дис. канд.

психол. наук : 19.00.07 / Лилиенталь Ирина Евгеньевна. – М. : РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

135. Лихожон, Е.Г. Взаимосвязь успешности адаптации и академической успеваемости студентов / Е.Г. Лихожон, А.А. Говорухина // Физиология экстремальных состояний. Сборник тезисов III национальной конференции имени заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора биологических наук, профессора А. П. Кузнецова. – Курган, 2024. – С. 52–54.

136. Логинов, С.П. Оценка степени адаптации и социальной интеграции иностранных студентов Курской области / С.П. Логинов, Е.В. Трубникова, М.К. Хайдара, М.А. Радионова, А.С. Белоус // E-Scio. − 2020. − №12 (51). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-stepeni-adaptatsii-i-sotsialnoy-integratsii-inostrannyh-studentov-kurskoy-oblasti (дата обращения: 03.10.2023).

137. Логинова, В.В. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Логинова Вера Викторовна; [Место защиты: ГОУВПО «Московский государственный областной университет»]. – М., 2011. – 484 с.: ил.

138. Лодде, О.А. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления / О.А. Лодде, С.Ю. Ситникова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354 (дата обращения: 23.09.2024).

139. Мазилов, В.А. Методология психологической науки: История и современность: монография / В.А. Мазилов. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.

140. Макарова, С.А. Диагностика генности образовательной среды / С.А. Макарова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – №4 (40). – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-motivogennosti-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

141. Максимов, Н.Р. К вопросу о социальной адаптации китайских студентов в российских университетах / Н.Р. Максимов, С.В. Панина // Общество: социология, психология, педагогика. − 2017. − С. 106–108. 10.24158/spp.2017.1.26.

142. Максимова, Н.А. К вопросу о формировании адаптационной готовности у иностранных студентов / Н.А. Максимова // Пензенский психологический вестник. − 2023. − № 2 (21). − С. 48–60.

143. Максимчук, Е.Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов / Е.Д. Максимчук // Вестник Кемеровского государственного университета. − 2016. − № 4 (68). − С. 171–175.

144. Малошонок, Н.Г. Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации / Н.Г. Малошонок, К.А. Вилкова, О.В. Дремова // Вопросы образования. – 2024. – № 2. – С. 111–138.

145. Мандель, Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе: учебное пособие для обучающихся в магистратуре (гуманитарные дисциплины) / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 276 с.

146. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 87–111.

147. Мартынова, М.А. Наставничество в деятельности современного педагога высшей школы как путь к успешной академической адаптации учащихся / М.А. Мартынова, М.В. Боровикова // Университет в эпоху педагогических новаций. Сборник статей по итогам Второго профессорского педагогического форума. – М., 2023. – С. 161–169.

148. Марчук, Н.Ю. Психология безопасности образовательной среды / Н.Ю. Марчук // Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте. – 2021. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

149. Матвеев, Р.А. Этнокультурная компетентность студентов в поликультурной образовательной среде вуза: социальный аспект Р.А. Матвеев, Ч.С. Лун // Грани гостеприимства – 2023. Материалы V Международной научно-практической конференции. – Казань, 2024. – С. 288–291.

150. Мельничук, М.В. Поликультурная академическая среда университета как фактор формирования гражданской идентичности личности: образовательный и этнокультурный аспекты / М.В. Мельничук, Л.В. Миляева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 176–181.

151. Метатеория психологических знаний: теория и практика: монография / В.А. Янчук [и др.], С.В. Лауткина [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 455, [1] с.

152. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – Т.1: Метасистемный подход / А.В. Карпов, Е.В. Карпова. – 740 с.

153. Митина, О.В. Разработка и адаптация психологических опросников / О.В. Митина. – М. : Смысл, 2013. – 235 с.

154. Митяева, А.М. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки / А.М. Митяева, С.Н. Фомина, Е.С. Чиликина // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – №2 (91). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studenta-inostrantsa-k-sotsiokulturnoy-srede-vuza-v-protsesse-predvuzovskoy-podgotovki (дата обращения: 13.03.2023).

155. Михайлова, Ю.Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза / Ю.Н. Михайлова // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 5. – С. 19–25.

156. Мищенко, Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л.В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №3. – С. 122–128.

157. Мищерина, И.В. Особенности развития образовательной среды / И.В.Мищерина, И.И. Недоповз // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 19.09.2024).

158. Молчанова, Н.В. Поликультурная образовательная среда вуза / Н.В. Молчанова, В.В. Гриценко // Психология индивидуальности. Материалы III Всероссийской научной конференции: в 2-х частях. Ответственный редактор: А.Б. Орлов. – 2010. – С. 189–190.

159. Мудрак, С.А. Специфика проявления экологической компетентности личности российских и иностранных студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Мудрак Софья Алексеевна; [Место защиты: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов»]. – М., 2014. – 190 с.

160. Мураева, Е.Ю. Средства академической и социальной поддержки адаптации иностранных студентов в российских вузах / Е.Ю. Мураева, М.В. Архипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-akademicheskoy-i-sotsialnoy-podderzhki-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah (дата обращения: 23.09.2024).

161. Мурашкин, М.М. Психологическое сопровождение дезадаптированных иностранных студентов с проявлениями аддикции / М.М. Мурашкин // Russian Journal of Education and Psychology. − 2018. − №2-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-dezadaptirovannyh-inostrannyh-studentov-s-proyavleniyami-addiktsii (дата обращения: 03.10.2022).

162. Мушарапова, И.Л. Психологические факторы адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете российского вуза: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мушарапова Инесса Лукмановна. – Тула, 2000. – 152 с.

163. Нагорнова, Л.Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Нагорнова Лада Евгеньевна. – М. : РГБ, 2005. – 142 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

164. Надточий, А.П. Формирование образовательной среды / А.П. Надточий, В.Ю. Луньков // Современное педагогическое образование. – 2020. – №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 19.09.2024).

165. Насонова, Т.А. Профессионально-личностное становление будущий специалистов в условиях культурно-образовательной среды вуза [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Насонова Тамара Александровна. – М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

166. Некрасова, О.И. Менеджмент адаптационных процессов иностранных обучающихся в вузе / О.И. Некрасова, О.Г. Злобина // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2020. – Том 10. – № 11А. – С. 29–39. DOI: 10.34670/AR.2020.24.27.004

167. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.: обл.

168. Новиков, В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно-стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В.Н. Новиков // Психологическая наука и образование. – 2012. – Том 4. – № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50761 (дата обращения: 03.11.2024)

169. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами. – М. : Народное образование, 2009. – 416 с.

170. Новикова, Ю.Ю. Образовательная среда вуза и ее связь с пищевым поведением студентов: диссертация ... кандидата психологических наук : 5.3.4. / Новикова Юлия Юрьевна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»; Диссовет Д 212.084.XX (24.2.273.09)]. – Калининград, 2023. – 239 с.: ил.

171. Образовательные технологии в современном вузе: вопросы теории и практики: монография / руководитель авторского коллектива, ответственный редактор Д.В. Шибаев; Северо-Западный институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). – Вологда : Фонд развития филиала имени О.Е. Кутафина в г. Вологде, 2020. – 274 с.

172. 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.

173. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – 3 изд., стер / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1996. – 907 с.

174. Оношко, Е.С. Понятийное ядро теории адаптации: терминологический аспект / Е.С. Оношко, З.В. Крецан // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – №1. – С.87–90.

175. Организация образовательной среды: учеб.-метод. пособие / Ю.А. Кустов [и др.] ; под общ. ред. Ю.А. Кустова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. – 244 с. : обл.

176. Орел, В.Е. К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности / В.Е. Орел // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – № 4. – С. 33–36.

177. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие / С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 112 с.

178. Павлюк, Л.В. Международные проблемы академической адаптации иностранных студентов / Л.В. Павлюк // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 63–68.

179. Панич, О.Е. Модели и методы психологического сопровождения межкультурной адаптации иноязычных обучающихся / О.Е. Панич // Педагогический журнал Башкортостана. − 2019. − №3 (82). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-i-metody-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-mezhkulturnoy-adaptatsii-inoyazychnyh-obuchayuschihsya (дата обращения: 03.10.2022).

180. Панов, В.И. Напряженность образовательной среды в контексте субъект-средовых взаимодействий / В.И. Панов // Научное мнение. − 2018. − № 1. − С. 48–56.

181. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика В.И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).

182. Панов, В.И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем / В.И. Панов // Журнал научно-педагогической информации. − 2011. − № 4. − С. 6–23.

183. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М. : Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. – 527 с. : ил., портр. (Золотой фонд. Энциклопедический словарь).

184. Петрухина, А.В. Академическая адаптация иностранных военнослужащих: междисциплинарный подход / А.В. Петрухина, И.Е. Шемякина // МНКО. – 2024. – №1 (104). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-adaptatsiya-inostrannyh-voennoslu zhaschih-mezhdistsiplinarnyy-podhod (дата обращения: 18.09.2024).

185. Пищерская, Е.Н. Адаптация студентов к обучению за рубежом по программам академической мобильности / Е.Н. Пищерская, В.П. Филиппова // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-k-obucheniyu-za-rubezhom-po -programmam-akademicheskoy-mobilnosti (дата обращения: 23.09.2024).

186. Пищерская, Е.Н. Педагогические условия адаптации обучающихся по программам академической мобильности за рубежом / Е.Н. Пищерская, В.П. Филиппова // Современное образование. – 2018. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-obuchayuschihs ya-po-programmam-akademicheskoy-mobilnosti-za-rubezhom (дата обращения: 23.09.2024).

187. Плюхина, С.В. Образовательная среда как комплекс условий, влияний и возможностей для формирования личности / С.В. Плюхина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №2-3 (11). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-kak-kompleks-usloviy-vliyani y-i-vozmozhnostey-dlya-formirovaniya-lichnosti (дата обращения: 03.11.2024).

188. Поваренков, Ю.П. Концептуальные следствия структурно-уровневого подхода к анализу профессионализации / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. − 2021. − № 1 (118). − С. 135–142.

189. Поваренков, Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход / Ю.П. Поваренков // Звезды Ярославской психологии. сборник к 60-летию Анатолия Викторовича Карпова. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. − 2016. − С. 175–192.

190. Поваренков, Ю.П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности / Ю.П. Поваренков. Монография. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. – 179 с.

191. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика инерционности и механизмов учебно-профессиональной адаптации студентов вузов/ Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов // Ярославский педагогический вестник. – 2016. − № 6. − С. 239–246.

192. Поваренков, Ю.П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. − 2017. − № 6. − С. 212–219.

193. Поваренков, Ю.П. Структурно-уровневый подход к психологическому анализу профессионализации личности / Ю.П. Поваренков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. − 2015. − С. 122–128.

194. Поваренков, Ю.П. Уточненная классификация циклов профессионализации личности / Ю.П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. − 2020. − № 3 (48). − С. 102–107.

195. Полянская, Т.В. Личностный адаптационный потенциал как условие межкультурной адаптации иностранных студентов / Т.В. Полянская // МНИЖ. − 2020. − №10-2 (100). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnyy-adaptatsionnyy-potentsial-kak-uslovie-mezhkulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov (дата обращения: 03.10.2022).

196. Поморцева, Н.В. Эффективность межэтнического взаимодействия иностранных студентов в российской высшей школе как фактор академических достижений / Н.В. Поморцева, М.Н. Куновски // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2021. – №2 (6). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-mezhetnicheskogo-vzaimodeystviya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskoy-vysshey-shkole-kak-faktor-akademicheskih (дата обращения: 23.09.2024).

197. Попова, Ю.Э. Адаптация студентов в высшем учебном заведении и в академической группе / Ю.Э. Попова // Современные тенденции и инновации в науке и производстве. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Междуреченск, 2022. – С. 339.1–339.5.

198. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с

199. Проектирование и экспертиза образовательной среды : электронное учеб.-метод. пособие / сост. О.А. Еник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2017. – 1 оптический диск.

200. Психологическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики / Отв. ред. М.А. Беребин – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. –155 с.

201. Психология вузовской адаптации: учебное пособие / А.А. Смирнов, Н. Г. Живаев; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное

агентство по образованию, Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2009. – 115 с.

202. Пучков, Н.П. Саморазвитие студентов в условиях профессионально и лично-стимулирующей образовательной среды вуза / Н.П. Пучков, Т.Ю. Забавникова // Педагогическое образование: вызовы XXI века. Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Сластенина. В 2 частях. – 2017. – С. 202–205.

203. Рассудова, Л.А. Показатели безопасности образовательной среды вуза (на примере факультета психологии и педагогики) / Л.А. Рассудова, Е.И. Манапова, Н.В. Федорова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 175–193. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-4-175-193

204. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.

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

206. Ременцов, А.Н. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России / А.Н. Ременцов, А.А. Казанцева // Агроинженерия. – 2011. – №4 (49). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-uchaschihsya-v-tehnicheskih-vuzah-rossii (дата обращения: 23.09.2024).

207. Родионов, М.А. Система формирования мотивационно ориентированной образовательной среды: Учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (профиль подготовки – «Математика»). Под ред. д.п.н., проф. М.А. Родионова. / М.А. Родионов, Н.Н. Храмова, С.А. Макарова, В.Е. Коноваленко. – Пенза : Издательство ПГУ. – 150 с.

208. Рожнова, Е.П. Проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан из стран средней Азии к российской образовательной среде в

довузовский период обучения / Е.П. Рожнова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-grazhdan-iz-stran-sredney-azii-k-rossiyskoy-obrazovatelnoy-srede-v-dovuzovskiy (дата обращения: 23.09.2024).

209. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.

210. Романова, С.А. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза / С.А. Романова // Вестник СМУС74. − 2014. − №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-programmy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-inostrannyh-studentov-vuza (дата обращения: 03.10.2022).

211. Рубцов, В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская, Е.В. Высоцкая, А.З. Зак / Сборник статей под редакцией действительного члена РАО В.В. Рубцова. – М. : РАО, 1999.

212. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2002. – 272 с.

213. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

214. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М. : МГППУ, 2008.

215. Ручкова, Н.А. Эмоционально-личностные факторы адаптированности иностранных студентов / Н.А. Ручкова, М.Б. Чорбоджиоглы // Science Time. – 2016. – №1 (25). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-lichnostnye-faktory-adaptirovannosti-inostrannyh-studentov (дата обращения: 23.09.2024).

216. Рябкова, Е.Л. Социокультурная адаптация российских студентов - участников программ академической мобильности: факторы и результаты / Е.Л. Рябкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2019. – №7. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-rossiyskih-studentov-uchastnikov-programm-akademicheskoy-mobilnosti-faktory-i-rezultaty (дата обращения: 23.09.2024).

217. Рягузова, Е.В. Адаптационный сценарий иностранных студентов, обучающихся в России / Е.В. Рягузова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. − 2018. − Т. 18. – № 1. − С. 63–73.

218. Рягузова, Е.В. Методологическая рамка для исследования адаптации иностранных студентов / Е.В. Рягузова // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор В.В. Константинов. – 2018. − С. 320–328.

219. Сабельникова, Н.В. Социально-психологические детерминанты адаптации иностранных студентов к обучению в России / Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2021. – 123 с.

220. Самообследование инклюзивной образовательной среды образовательной организацией : методические рекомендации / авт. колл.: С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов; под ред. Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. – 59 с.

221. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.

222. Сергеев, С.Ф. Психологическая безопасность в образовательной среде / С.Ф. Сергеев, В.А. Якунин // Народное образование. – 2012. – №6. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-v-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 18.09.2024).

223. Сидоркина, К.С. Национально-психологические и культурные особенности иностранных студентов как фактор, влияющий на их академическую адаптацию / К.С. Сидоркина // Вестник ТГПУ. – 2023. – №6 (230). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-psihologicheskie-i-kulturnye-osobennosti-inostrannyh-studentov-kak-faktor-vliyayuschiy-na-ih-akademicheskuyu (дата обращения: 23.09.2024).

224. Смирнов, А.А. Адаптация студентов и образ вуза: монография / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев; Яросл. гос.ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГу, 2010. – 168 с.

225. Смирнова, А.Н. Педагогическое сопровождение в вопросах социокультурной и академической адаптации иностранных курсантов / А.Н. Смирнова, Л.А. Тихомирова // МНИЖ. – 2015. – №1-3 (32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-v-voprosah-sotsiokulturnoy-i-akademicheskoy-adaptatsii-inostrannyh-kursantov (дата обращения: 18.09.2024).

226. Снегирева, Л.В. Субъективный показатель адаптированности студентов к образовательной среде вуза в изучении динамики процесса адаптации / Л.В. Снегирева, С.А. Тарасова // БГЖ. – 2021. – №2 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnyy-pokazatel-adaptirovannosti-studentov-k-obrazovatelnoy-srede-vuza-v-izuchenii-dinamiki-protsessa-adaptatsii (дата обращения: 23.09.2024).

227. Соколова, Е.В. Социокультурные адаптационные стрессоры иностранных студентов в России / Е.В. Соколова, Е.В. Воевода, В.М. Морозов // ПНиО. – 2022. – №5 (59). –URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-adaptatsionnye-stressory-inostrannyh-studentov-v-rossii (дата обращения: 23.09.2024).

1. Соколова, Е.В. Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля): дисс. … канд. пед. наук: 5.8.7 / Соколова Евгения Владимировна. – М., 2022. − 190 с.

228. Сошников, Е.А. Взаимосвязь уровня адаптации и динамики успеваемости китайских студентов / Е.А. Сошников // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. − 2012. − №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-adaptatsii-i-dinamiki-uspevaemosti-kitayskih-studentov (дата обращения: 03.10.2023).

229. Стрельникова, Ю.Ю. Механизм социально-психологической адаптации обучающихся к образовательной среде российского вуза / Ю.Ю. Стрельникова, С.Д. Гуриева, Н.А. Гончарова // ПНиО. – 2021. – №5 (53). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-obuchayuschihsya-k-obrazovatelnoy-srede-rossiyskogo-vuza (дата обращения: 03.10.2022).

230. Сугоняев, К.В. Исследование психометрических характеристик опросника «шкала академической мотивации» в контексте аттестационного тестирования / К.В. Сугоняев // Ped.Rev. – 2019. – №5 (27). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihometricheskih-harakteristik-oprosnika-shkala-akademicheskoy-motivatsii-v-kontekste-attestatsionnogo-testirovaniya (дата обращения: 21.02.2024).

231. Сурыгин А.И. Интерактивный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах / А.И. Сурыгин // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2006. – № 102. – С. 36–43.

232. Сурыгин, А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. – СПб., 2000. – 311 с.

233. Сухова, А.Н. Гендерные различия в адаптации иностранных студентов: теоретические и практические аспекты / А.Н. Сухова // Женщина в российском обществе. – 2013. – №2 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-v-adaptatsii-inostrannyh-studentov-teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty (дата обращения: 23.09.2024).

234. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т.3. – №3. – С. 133–138.

235. Тарасов, С.В. Факторы формирования личности педагога в современной образовательной среде / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 315–327.

236. Тарасова, Л.Е. Психолого-педагогические условия формирования адаптационной готовности в вузе / Л.Е. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 175.

237. Тарасова, Л.Е. Формирование адаптационной готовности личности к образовательной среде: электронное учебно-методическое пособие/ Л.Е. Тарасова. – Саратов : 2017. – 146 с.

238. Таратухина, Ю.В. Теория и практика кросс-культурной дидактики: учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 195 с. Серия : Бакалавр. Академический курс.

239. Теория и методология психологии: Постклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с. (Методология, теория и история психологии)

240. Терещенко, Т.М. Академическая адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического вуза / Т.М. Терещенко,

Л.А. Федотова // Известия ВГПУ. – 2020. – №3 (146). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-obrazovatelnom-prostranstve-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 19.09.2024).

241. Тимченко, Н.С. Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза / Н.С. Тимченко, Ю.Ю. Кочетова, А.Ю. Бендрикова // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-i-sredovaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-meditsinskogo-vuza (дата обращения: 19.09.2024).

242. Тимченко, Н.С. Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза / Н.С. Тимченко, Ю.Ю. Кочетова, А.Ю. Бендрикова // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 2. – С. 175–185.

243. Тимченко, Н.С. Особенности академической адаптации студентов из ближнего зарубежья к обучению в медицинском вузе (на примере алтайского государственного медицинского университета) / Н.С. Тимченко, С.В. Миронова, Ю.Ю. Кочетова // Знание. Понимание. Умение. – 2022. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-akademicheskoy-adaptatsii-studentov-iz-blizhnego-zarubezhya-k-obucheniyu-v-meditsinskom-vuze-na-primere-altayskogo (дата обращения: 23.09.2024).

244. Титова, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации иностранцев, участвующих в проектах академической мобильности / О.И. Титова // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор В. В. Константинов. – 2018. – С. 362–370.

245. Тихонова, Е.В. Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация / Е.В. Тихонова, М.А. Косычева, Г.И. Ефремова // Работа и Карьера. – 2023. – 2(1). https://doi.org/10.56414/jeac.2023.32

246. Улановская, И.М. Комплексный подход к психологической оценке образовательной среды школы / И.М. Улановская, Н.И. Поливанова // Психология и школа. – 2010. – № 1. – С. 50–70.

247. Улановская, И.М. Образовательная среда / И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 112.

248. Усова, Н.В. Условия формирования социокультурной адаптационной готовности в условиях поликультурного региона / Н.В. Усова // Социальная психология личности и акмеология. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Под редакцией Р.М. Шамионова, М.А. Кленовой. – Саратов, 2017. – С. 317–322.

249. Федотова, В.А. Влияние аккультурационных стратегий, этнической идентичности, культурной дистанции на социокультурную адаптацию студентов из арабских стран / В.А. Федотова // Социальная психология и общество. – 2022. – Том 13. – №2. – С. 109–122. DOI: 10.17759/sps.2022130208

250. Филатова, А.Ф. Поликультурное образование в условиях многокультурного вуза / А.Ф. Филатова, А.О. Стрелков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. − 2022. − №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-v-usloviyah-mnogokulturnogo-vuza (дата обращения: 19.03.2024).

251. Фомина, Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: интериоризация профессиональных ценностей: Дис. ... д-ра социол. наук: 14.00.52 Волгоград, 2004. – 289 с. РГБ ОД, 71:05-22/24

252. Форопонова, А.А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности студентов (на материале изучения групп, включающих русских и иностранных студентов) / А.А. Форопонова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. − 2012. − №3-1 (23). − URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialno-psihologicheskih-kachestv-gruppy-na-uspeshnost-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-na-materiale-izucheniya-grupp (дата обращения: 15.11.2024).

253. Харитонова, Ф.П. Поликультурное образовательное пространство региона и образовательная среда / Ф.П. Харитонова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-regiona-i-obrazovatelnaya-sreda (дата обращения: 18.09.2024).

254. Хмелькова, О.В. Психолого-педагогические условия, способствующие формированию адаптационной готовности личности в переходные периоды обучения в условиях поликультурного региона / О.В. Хмелькова // Этнокультурное образование в современном мире. Сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции. Научный редактор Е.А. Александрова. – Саратов, 2017. – С. 771–776.

255. Ходякова, Н.В. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды / Н.В. Ходякова, А.И. Митин // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. – № 4. – С. 101–109. DOI: 10.17759/pse.2017220414

256. Холуева, К.А. Психологическая безопасность образовательной среды / К.А. Холуева, А.Ю. Мухарлямова // Концепт. – 2013. – №S1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

257. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М. : НИУ ВШЭ, 2023. – 164 с.

258. Черникова, Т.В. Этнокультурные особенности академической адаптации студентов дальнего и ближнего зарубежья / Т.В. Черникова, Э.А. Сокальский, В.В. Болучевская, О.И. Шутова // Ped.Rev. – 2021. – №6 (40). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnye-osobennosti-akademicheskoy-adaptatsii-studentov-dalnego-i-blizhnego-zarubezhya (дата обращения: 23.09.2024).

259. Чернова, О.В. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие / О.В. Чернова, И.Г. Шендрик. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 93 с.

260. Чибисова, М.Ю. Языковая компетентность, развитие группы и социометрический статус иностранных студентов в российском вузе (на примере исследования китайских студентов) / М.Ю. Чибисова, Е.А. Верченова // Социальная психология и общество. – 2017. – Том 8. – № 1. – С. 93–107. DOI: 10.17759/sps.2017080106

261. Чигарин, А.Ю. Формирование образовательной среды (кластера) / А.Ю. Чигарин // Экономическая наука сегодня. – 2014. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obrazovatelnoy-sredy-klastera (дата обращения: 18.09.2024).

262. Чижкова, М.Б. Структура личности студентов-первокурсников с разным уровнем адаптации к образовательной среде медицинского вуза / М.Б. Чижкова // Интернет-журнал «Мир науки», 2017. – Том 5. – №3. http://mir-nauki.com/PDF/29PSMN317.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

263. Чиркина, С.Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / С.Е. Чиркина, Р.А. Ахмеров, К.С. Бажин, Е.В. Царева. – Казань : Издательство «Бриг», 2015. – 136 с.

264. Численность иностранных студентов в России // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe sotrudnichestvo/46158/ (дата обращения: 01.09.2024).

265. Шайденко, Н.А. Анализ категорий «образовательная среда» и «культурно-образовательная среда» / Н.А. Шайденко // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 2. – С. 124–125.

266. 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. – Том 27. – № 2. – С. 53–68. DOI: 10.17759/pse.2022270205

267. Шамионов, Р.М. Структура и факторы академической адаптации студентов-иностранцев в российских университетах / Р.М. Шамионов // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-faktory-akademicheskoy-adaptatsii-studentov-inostrantsev-v-rossiyskih-universitetah (дата обращения: 23.09.2024).

268. Шамионов, Р.М. Характеристики академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья / Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева, А.В. Созонник, Е.С. Гринина, Н.Г. Силютина, П.А. Протасов // ПНиО. – 2020. – №5 (47). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-akademicheskoy-adaptatsii-i-kognitivnyh-funktsiy-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya (дата обращения: 03.10.2024).

269. Шапоров, А.М. Прогнозирование риска отчисления как результат академической неуспешности обучающегося / А.М. Шапоров // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – №1 (124). – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-riska-otchisleniya-kak-rezultat-akademicheskoy-neuspeshnosti-obuchayuschegosya (дата обращения: 23.09.2024).

270. Шапран, Ю.П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю. П. Шапран, О. И. Шапран. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 881–885. – URL: https://moluch.ru/archive/87/16910/ (дата обращения: 15.02.2024).

271. Шаров, А.А. Изучение феномена адаптационной готовности в психолого-педагогическом аспекте: современное состояние и перспективы / А.А. Шаров, О.В. Хмелькова, О.И. Суслова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 17.

272. Шарова, Е.И. Учебно-исследовательская деятельность иностранных студентов как средство академической адаптации / Е.И. Шарова // Новые технологии. – 2007. – №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-issledovatelskaya-deyatelnost-inostrannyh-studentov-kak-sredstvo-akademicheskoy-adaptatsii (дата обращения: 23.09.2024).

273. Ши, С. Оптимизация педагогического общения как условие социально-психологической адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу российского вуза: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ши Си Нин. – Тула, 2002. – 175 с.

274. Шпет, Е.Н. Механизмы социальной адаптации студентов учебных мигрантов, обучающихся по программам академической мобильности / Е.Н. Шпет // Вестник ТГПУ. – 2014. – №11 (152). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-uchebnyh-migrantov-obuchayuschihsya-po-programmam-akademicheskoy-mobilnosti (дата обращения: 23.09.2024).

275. Эзиешвили, Э.Э. Психологические детерминанты адаптации студентов к процессу обучения в вузе [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол наук : 19.00.01 / Эзиешвили Эка Эдвардиевна. – М. : РГБ, 2005. – 164 с.

276. Юдаева, Ю.А. Проблема социально-культурной, психологической и академической адаптации иностранных студентов в российском вузе / Ю.А. Юдаева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 8-1. – С. 101–103.

277. Юркина, М.С. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05 / Юркина Мария Сергеевна; [Место защиты: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова]. – Ярославль, 2015. – 220 с.

278. Ямилева, Д.В. О показателях безопасности образовательной среды / Д.В. Ямилева, И.А. Биккинин // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – №8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-pokazatelyah-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.09.2024).

279. Ярмонова, А.А. Психологическое благополучие в образовательной среде вуза / А.А. Ярмонова // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни. сборник научных статей V Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Министерство спорта РФ; Воронежский государственный институт физической культуры. – 2016. – С. 261–267.

280. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

281. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред/ В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 79.

282. Ясвин, В.А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1 (6). – С. 74–93.

283. Ackermann, M. A Principal Components Analysis and Validation of the Coping with the College Environment Scale (CWCES) / M. Ackermann, Jr. Morrow //

Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice. – 2007. – №9. – P.133-148. 10.2190/CS.9.2.a.

284. Baeva, I.A. Psychological safety of the educational environment: how to create and measure it, ecopsychological research – 6: ecology of childhood and psychology / I.A. Baeva // Sustainable Development. – 2020. – № 6. – С. 280.

285. Bondar, E.A. Socio-cultural educational environment for foreign citizens is the key to successful integration into the educational environment of a Russian university / E.A. Bondar, T.V. Samosenkova // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 54–58.

286. Bratko, M. Higher education environment: functional aspect / M. Bratko // Pedagogical process: theory and practice. – 2015. – № 1–2. – P. 11–16

287. Brown T. The Australian DREEM: evaluating student perceptions of academic learning environments within eight health science courses / T. Brown, B. Williams, M. Lynch // Med Educ. – 2011. – № 2. – P. 94–101.

288. Bittencourt, T. We See the World Different Now: Remapping Assumptions About International Student Adaptation / T. Bittencourt, C. Johnstone, M. Adjei, L. Seithers // Journal of Studies in International Education. – 2021. – № 25(1). – P. 35–50. https://doi.org/10.1177/1028315319861366

289. Bushra, A. Academic Adaptation and Achievement: A Comparative Study of Outstanding Students and Students under Academic Probation at the University of Sharjah / A. Bushra, F. Abdalla // International Journal for Research in Education. – 2020. – Vol.44. Iss. 2. – Article 1. Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol44/iss2/1

290. Church, A.T. Imothy Sojourner Adjustment. Psychological Bulletin. – 1982. – №91. – P.540-572. 10.1037/0033-2909.91.3.540.

291. Gonyea, R.M. College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Fourth Edition. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary

Research, Policy, and Planning / R.M. Gonyea, K.A. Kish, G.D. Kuh, R.N. Muthiah, A.D. Thomas. – Indiana University, 2003

292. Farooqi, F.A. Dundee Ready Educational Environment Measure Tool for Evaluating the Educational Environment: A Systematic Review and Meta-analysis. / F.A. Farooqi, S.Q. Khan, A. Khabeer, S. Ali, A. Al-Ansari // Open Access Maced J Med Sci [Internet]. – 2020. – №8(F). – P. 108–116. Available from: https://oamjms.eu/index.php/mjms/article/view/4280

293. Ferraz, A. Academic Adaptation to Remote Higher Education Questionnaire: Adaptation and Psychometric Study with Universities / A. Ferraz, A. Monteiro Inácio, J. Kerolly, O. Bathaus // Psychological Evaluation. – 2023. – Vol. 33. – e3307.doi:https://doi.org/10.1590/1982-4327e3307

294. Fish, M. Development and Validation of the College Campus Environment Scale (CCES): Promoting Positive College Experiences / M. Fish, M. Gefen, D. Kaczetow, W. Winograd, G. Futtersak-Goldberg // Innovative Higher Education. – 2015. – № 41. – 10.1007/s10755-015-9337-4.

295. Khamzina, Z.B. Adaptation of foreign students to multicultural educational environment of university / Z.B. Khamzina, G.M. Zhalelova, D.B. Kaikenov // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 2-6 (58). – С. 159–164.

296. Li, Y. Intercultural Adaptation of Undergraduate Students in Germany under the Framework of Sino-Foreign Cooperative Education: An Empirical Study / Y.Y. Li, J.A. Qian, X.F. Rao // Open Access Library Journal. – 2021. – №8. – P. 1–11. doi: 10.4236/oalib.1106837.

297. Li, R. Psychological Capital Related to Academic Outcomes Among University Students: A Systematic Literature Review / R. Li, N. Che Hassan, N. Saharuddin // Psychol Res Behav Manag. – 2023. – №16. – P. 3739–3763. doi: 10.2147/PRBM.S421549. PMID: 37705849; PMCID: PMC10497058.

298. Luciani, E. Osteopathic student satisfaction and preparedness to practice: A comparative study / E. Luciani, F. Cerritelli, M. Waters, R. Zegarra-Parodi // J. Osteopath Med. 2013. doi:10.1016/j.ijosm.2013.10.009

299. Mudassir, H. A Study on Academic Adaptation of International Students in China / H. Mudassir, S. Hong // Higher Education Studies. – 2019. – Vol. 9. – №. 4. – URL: https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p80

300. Nuralieva, N. Academic Adaptation and Autonomy in Learning Environments: Investigating Challenges, Support Systems, and Effective Teaching Approaches for International University Students at Bucheon University in Tashkent / N. Nuralieva, Z. Wei, K. Fazal // Journal of Psychology and Political Science. – 2023. – P. 1–12. 10.55529/jpps.33.1.12.

301. Pedersen, E.R. Measuring Sojourner Adjustment among American students studying abroad / E.R. Pedersen, C. Neighbors, M.E. Larimer, C.M. Lee // Intercult Relat. – 2011. – №35(6). – P. 881–889. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.06.003. PMID: 22125351; PMCID: PMC3223937.

302. Pho, H. Social Contact and Adaptation: A Study of International Students in British Higher Education During the Sojourn and Re-Entry / H. Pho // Handbook of Research on Fostering Social Justice Through Intercultural and Multilingual Communication. – 2023. – DOI: 10.4018/978-1-6684-5083-3.ch016

303. Ramsden, P. Student Learning and Perceptions of the Academic Environment / P. Ramsden // Higher Education. – Vol. 8. – № 4. 1979, P. 411–27. JSTOR, http://www.jstor.org/stable/3446154. Accessed 14 Nov. 2024.

304. Roff, S. Development and validation of the Dundee ready education environment measure (DREEM) / S. Roff, S. McAleer, R.M. Harden, M. Al-Qahtani, A.U. Ahmed, H. Deza, G. Groenen, P. Primparyon // Med Teach. – 1997. – №19 (4). – P. 295–299. 10.3109/01421599709034208.

305. Shamionov, R.M. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases / R.M. Shamionov,

M.V. Grigoryeva, E.S. Grinina, A.V. Sozonnik // Investig Health Psychol Educ. – 2020. – №10(3). – P. 816–831. doi: 10.3390/ejihpe10030059. PMID: 34542513; PMCID: PMC8314297.

306. Shamionov, R.M. Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / R.M. Shamionov, M.V. Grigoryeva, E.S. Grinina, A.V. Sozonnik // Psychological Science and Education. – 2022. – Vol. 27. № 2. – P. 53–68. DOI: 10.17759/pse.2022270205.

307. Tarna, E. Academic adaptation – intensive process of preparation for professional adaptation / E. Tarna, M. Goras // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2020. – T. 5. – № 2. – C. 97–106.

308. Vaughan, B. The DREEM, part 1: measurement of the educational environment in an osteopathy teaching program / B. Vaughan, A. Carter, C. Macfarlane, et al. // BMC Med Educ. – 2014. – №14–99. https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-99

309. Wang, Q. An Investigation of Psychological Adjustment Differences among Chinese College Students: From the Perspectives of Their Gender, Major and Grade / Q. Wang, Q. Zhang // Psychology. – 2015. – №6. – P. 2119–2124. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.616208

310. Zawawi, A.H. Using DREEM to compare graduating students' perceptions of learning environments at medical schools adopting contrasting educational strategies / A.H. Zawawi, M. Elzubeir // Med Teach. – 2012. – №34 (s1). – P.25–S31. 10.3109/0142159X.2012.656747.

311. Zhong, R. Study on the Academic Situation and Environmental Factors among the Influencing Factors of International Students' Cross-Cultural Adaptation – Take Chinese Students Studying in the UK as an Example / R. Zhong, D. Wang, F. Xiao, X. Liu // Advances in Applied Sociology. – 2020. – №10. – P. 465–482. doi: 10.4236/aasoci.2020.1011027.

312. Zhong, R. A Study on Interpersonal Relationship and Psychological Adaptation among the Influencing Factors of International Students' Cross-Cultural Adaptation / R. Zhong, D. Wang, F. Xiao, X. Liu //Psychology. – 2020. – №11. – P.1757–1768. doi: 10.4236/psych.2020.1111111.

313. Zhu, J. Academic Adaptation of International Students in China: Evidence from the Grounded Theory and Structure Equation Model / J. Zhu, M. Gu, L. Yang, S. Xun, M. Wan, J. Li // Sustainability. – 2023. – № 15(1). https://doi.org/10.3390/su15010692

314. Yang, F. The effect of perceived discrimination on cross-cultural adaptation of international students: moderating roles of autonomous orientation and integration strategy / F. Yang, Y. He, Z. Xia // Current Psychology. – 2023. – № 42. – P.19927–19940. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03106-x

315. Xi, J.H. Chinese Undergraduate Students' Intercultural Adaptation in German Higher Education-A Report from a Double First-Class University in Shanghai / J.H. Xi, R. Song, X.F. Rao // Open Access Library Journal. – 2020. – №7. – P.1–14. doi: 10.4236/oalib.1106815.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Коэффициенты корреляции компонентов образовательной среды вуза и характеристик академической адаптации студентов-иностранцев

	Компоненты образовательной среды вуза	Самоорганизация	Планомерность учебной деятельности	Целеустремленность	Готовностью к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности	Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	Общая удовлетворенность учебной деятельностью	Удовлетворенность учебным процессом	Удовлетворенность выбранной профессией	Удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками	Удовлетворенность преподавателями	Удовлетворенность воспитательным процессом	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Социальные мотивы	Интерактивность
1	Доминантность	,005	-,013	,082	,042	,064	**,352*** **	,107	,062	,026	,005	,017	**,327*** **	,106	,026	,130
2	Когерентность	,107	-,110	,110	,045	,001	,111	-,013	-,017	,000	-,006	,001	,000	-,112	,005	**,395*** **
3	Активность	**,313*** **	**,295*** **	,102	,018	,071	,087	**,010**	**,198*** **	-,023	,106	,006	,012	,050	**,241*** **	,120
4	Мобильность	,049	,048	,003	**,197*** **	,052	,094	-,024	-,013	,042	,031	,036	**,319*** **	-,060	,001	,010
5	Устойчивость	,000	-,006	,000	,116	,035	,005	,112	,062	,025	,001	-,013	,115	,006	,062	,007
6	Широта	,012	,106	-,100	,102	**,362*** **	**,225*** **	**,210*** **	,015	**,365*** **	**,402*** **	,016	,062	,008	,048	,057
7	Интенсивность	**,272*** **	,005	**,220*** **	-,010	,100	,119	,002	-,013	,026	,017	,087	,005	,001	,102	,014
8	Осознаваемость	,006	-,010	**,306*** **	,001	,114	,036	,101	,006	,025	,006	,036	**,220****	**,262****	,002	-,005
9	Обобщенность	,046	-,058	,000	,100	-,010	,120	-,110	,008	,048	,048	,042	-,005	,112	,006	-,002
10	Эмоциональность	**,238*** **	,010	-,005	,046	,052	-,010	,130	,015	,026	**,310*** **	**,306*** **	-,010	,103	,003	-,014

Примечание. Значимость: ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$.

Приложение 2

Коэффициенты корреляции компонентов образовательной среды вуза
и характеристик академической адаптации студентов-россиян

№	Компоненты образовательной среды вуза	Самоорганизация	Планомерность	Фиксация	Настойчивость	Ориентация на настоящее	Интернальность в сфере достижений	Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	Общая удовлетворенность учебной деятельностью	Удовлетворенность учебным процессом	Удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками	Удовлетворенность преподавателями	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Социальные мотивы	Коммуникативные мотивы	Интерактивность	Адаптивность
1	Доминантность	-,013	-,135	-,128	,016	,120	,010	,064	,130	,036	,003	,008	**-,304*** **	,094	,008	,004	,010	,025
2	Когерентность	,107	**,254****	**,195****	-,114	,027	,001	,014	,094	,092	,103	,054	,084	,000	**,220*** **	,010	,102	**,340*** **
3	Активность	**267*** **	,005	,032	-,042	,107	,108	-,051	,016	,003	**,199****	**,205*** **	**,301*** **	,107	,033	**,202*** **	,054	-,003
4	Мобильность	**,198****	,007	-,100	,124	-,078	,054	**,268*** **	**,205*** **	,010	-,125	,000	,079	,085	,045	,007	**,302*** **	-,007
5	Широта	**,196****	**,201*** **	-,007	-,101	,111	,042	-,002	,054	-,031	,114	,005	,103	**,235*** **	,101	,009	,097	,065
6	Интенсивность	-,025	-,002	,102	,053	,069	-,000	,068	-,002	-,014	-,092	,012	,045	,065	,025	**,200*** **	**,302*** **	,002
7	Осознаваемость	-,014	-,006	,032	,036	**,326*** **	**,198*** **	-,012	,004	-,100	-,118	,000	**,265*** **	,012	,009	-,102	**,195****	,101
8	Обобщенность	,035	,002	,069	,022	,081	-,031	-,010	**,208*** **	,102	,003	,018	,000	,003	,004	,059	,043	,039
9	Эмоциональность	,0052	,105	,021	**,306*** **	,012	,100	**,298*** **	,014	**,272*** **	,105	,013	-,012	,005	**,202*** **	-,108	**,220*** **	-,054

Примечание. Значимость: ** – $p \leq 0{,}01$, *** – $p \leq 0{,}001$.