

## ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

**Борзова Татьяна Александровна,**

SPIN-код: 8643-3914

кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, Tatyana.Borzova@vvsu.ru

**Степкова Оксана Васильевна,**

SPIN-код: 7119-9853

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образования, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, O.Stepkova@vvsu.ru

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; иностранные студенты; психолого-педагогическое сопровождение; инклюзивные технологии; структурно-функциональная модель; высшие учебные заведения; межкультурная компетентность

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема трансформации высшей школы от модели «образования для большинства» к модели «образования для всех» в контексте роста академической мобильности. Обосновывается необходимость применения инклюзивных технологий к иностранным студентам, чьи культурные, языковые и образовательные различия трактуются не как барьер, а как ресурс развития поликультурной университетской среды. На основе анализа опыта ведущих российских университетов авторы выявляют ключевые блоки эффективного психолого-педагогического сопровождения и формулируют структурно-функциональную модель поддержки иностранных студентов, основанную на принципах инклюзии и направленную на их успешную академическую, социально-культурную и личностную интеграцию. Делается вывод, что инклюзивные технологии выступают не как эпизодические адаптационные меры, а как системный ресурс формирования открытого, устойчивого и конкурентоспособного университетского сообщества, соответствующего целям национальной образовательной политики и глобальным стандартам качества высшего образования. Перспектива исследования состоит в апробации и валидации разработанной модели в условиях реального образовательного процесса, а также в детализации ее отдельных компонентов.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Борзова, Т. А. Инклюзивные технологии в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе: структурно-функциональная модель / Т. А. Борзова, О. В. Степкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 144–154.

## INCLUSIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL

**Borzova Tatyana Alexandrovna,**

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of Department of Russian Language, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

**Stepkova Oksana Vasilievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Education, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

**KEYWORDS:** inclusive education; inclusive educational environment; international students; psychological and pedagogical support; inclusive technologies; structural and functional model; higher educational institutions; intercultural competence

**ABSTRACT.** The article examines the problem of the transformation of higher education from the model of “education for the majority” to the model of “education for all” in the context of the growth of academic mobility. The article substantiates the need to apply inclusive technologies to international students, whose cultural, linguistic and educational differences are interpreted not as a barrier, but as a resource for the development of a multicultural university environment. Based on the analysis of the experience of leading Russian universities, the authors identify key blocks of effective psychological and pedagogical support and formulate a structural and functional model of support for international students based on the principles of inclusion and aimed at their successful academic, socio-cultural and personal integration. It is concluded that inclusive technologies act not as episodic adaptation measures, but as a systemic resource for the formation of an open, sustainable and competitive university community that meets the goals of national educational policy and global quality standards of higher education. The research perspective consists in testing and validating the developed model in the context of a real educational process, as well as in detailing its individual components.

**FOR CITATION:** Borzova, T. A., Stepkova, O. V. (2026). Inclusive Technologies in the System of Psychological and Pedagogical Support for International Students in Higher Education: The Structural and Functional Model. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 144–154.

## Введение

Современная высшая школа находится в фазе интенсивной интернационализации, обусловленной как реализацией государственных стратегий («Экспорт образования» и «Приоритет 2030»), так и усилением глобальных тенденций академической мобильности. По состоянию на 2024 г. численность иностранных обучающихся в российских вузах превысила 350 тыс. человек<sup>1</sup>. Однако формальное включение в образовательную среду не гарантирует их успешную интеграцию. Реальный вызов заключается в преодолении комплекса адаптационных барьеров: языкового неравенства, культурного шока, непонимания академических ожиданий и норм, а также эмоциональных трудностей – чувства изоляции, тревожности и когнитивной перегрузки. Без своевременной и системной поддержки эти факторы могут трансформироваться в снижение учебной мотивации, академическую дезадаптацию, эмоциональное истощение, в крайних случаях – в преждевременное прекращение обучения [5].

В этих условиях психолого-педагогическое сопровождение перестает быть вспомогательной или ситуативной практикой и приобретает статус системообразующего элемента университетской образовательной политики [7]. Его цель – не просто компенсировать трудности, а создавать инклюзивную, культурно чуткую и психологически безопасную среду, способную обеспечить равные возможности для развития каждого студента независимо от его культурного, языкового или социального происхождения.

Инклюзивное образование, изначально ориентированное на поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья, сегодня трансформируется в более широкий концепт – образование для всех, учитывающее разнообразие обучающихся по языковому, культурному, социальному и когнитивному признакам [2]. В этом контексте инклюзивные технологии выступают как совокупность педагогических, психологических и организационных средств, обеспечивающих равный доступ к образованию и поддержку индивидуальных образовательных траекторий.

Несмотря на наличие отдельных практик (языковые курсы, кураторство, дни открытых дверей), в большинстве российских вузов отсутствует целостная, научно обоснованная система психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов, ос-

нованная на инклюзивных технологиях. Часто поддержка носит фрагментарный, реактивный характер, а не является частью стратегии университета. Качество адаптационной и сопровождающей работы напрямую влияет на удовлетворенность иностранных студентов, их академические результаты и готовность рекомендовать вуз другим. В условиях жесткой конкуренции на глобальном образовательном рынке (с Китаем, Турцией, странами СНГ) инклюзивная среда становится важным брендовым преимуществом российского вуза.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить структурно-функциональную модель применения инклюзивных технологий в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в высшей школе.

В соответствии с целью исследования предполагается решить следующие задачи: 1) проанализировать эволюцию концепции инклюзивного образования в ее широкой трактовке (охватывающей культурно-языковое разнообразие) и вывести систему ключевых инклюзивных технологий для психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов; 2) обобщить опыт ведущих российских по реализации инклюзивных практик и выявить общие и специфические элементы их моделей; 3) разработать структурно-функциональную модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на основе инклюзивных технологий, включающую целевой, содержательно-технологический, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки; 4) выявить специфические барьеры адаптации иностранных студентов (языковые, академические, социально-психологические, культурные) через призму инклюзивного подхода; 5) обосновать условия эффективной реализации предлагаемой модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении концептуальных границ инклюзивного образования. Исследование теоретически обосновывает переход от узкого понимания инклюзии как поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к широкой парадигме «образования для всех», включающей уважение к языковому, культурному, социальному и когнитивному разнообразию. Это позволяет рассматривать иностранных студентов как субъектов инклюзивной политики в высшей школе. Предложенная авторами модель, включающая целевой, содержательно-технологический, организационно-функциональный и оценочно-результативный блоки, системати-

<sup>1</sup> Статистический сборник «Образование в цифрах: 2025». URL: [https://www.vedomosti.ru/press\\_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025) (дата обращения: 19.11.2025).

зирует разрозненные практики и создает практико-ориентированную базу для понимания и проектирования поддержки иностранных студентов (на примере реализации данной модели во Владивостокском государственном университете (далее – ВВГУ)).

*Методологическую основу* исследования составляет интегративный подход, объединяющий теоретические положения инклюзивного образования, межкультурной педагогики, психологии адаптации. Такой синтез позволяет рассматривать иностранных студентов не как «проблемную группу», требующую коррекции, а как носителей легитимного разнообразия – языкового, культурного, когнитивного и социального, которое должно учитываться при проектировании образовательной среды. Также в исследовании реализован системно-деятельностный подход, в рамках которого психолого-педагогическое сопровождение понимается как целостная, многоуровневая система, включающая диагностические, информационные, академические и социально-психологические компоненты, взаимодействующие в динамике. Это позволило перейти от описания разрозненных практик к построению структурно-функциональной модели, отражающей как составляющие элементы, так и их взаимосвязи.

*Гипотеза* исследования: на основе предлагаемой модели системное применение инклюзивных технологий в психолого-педагогическом сопровождении иностранных студентов позволит повысить эффективность академической, социально-психологической и культурной адаптации иностранных студентов.

Современная система российского высшего образования переживает этап глубокой структурно-функциональной и ценностной трансформации, обусловленной синергией внутренних социально-культурных преобразований и внешних глобальных императивов. С одной стороны, национальное образовательное пространство реагирует на запросы общества на гуманизацию, персонализацию и демократизацию образовательных отношений; с другой – оно включено в процессы ускоренной интернационализации, цифровизации и академической мобильности, обусловленные глобальной конкуренцией за таланты и интеллектуальный капитал. В этом контексте в образовательной политике Российской Федерации все более последовательно утверждается гуманистическая парадигма, закрепленная как в нормативно-правовых актах (включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ), так и в стратегических документах («Приоритет 2030», «Экспорт образования»). Эта пара-

дигма предполагает смещение акцента с институционально-центричной модели на личностно ориентированную, в которой приоритет отдается не только академическим достижениям, но и целостному развитию личности обучающегося – его когнитивным, эмоционально-волевым, ценностным и социокультурным характеристикам.

Особое значение приобретает обеспечение прав и свобод обучающихся, включая право на равный доступ к качественному образованию, на уважение культурной идентичности, на свободу самовыражения и на реализацию индивидуальной образовательной траектории. При этом индивидуализация обучения все чаще понимается не как техническая адаптация учебного плана, а как уважение к разнообразию – этнокультурному, языковому, социальному, когнитивному и мотивационному. Это требует от вуза перехода от модели «образования для большинства» к модели «образования для всех», где различия воспринимаются не как дефицит, а как ресурс, способствующий формированию поликультурной, инклюзивной и устойчивой университетской среды. В этих условиях особую теоретико-нормативную значимость приобретает приверженность принципам инклюзивности, закрепленным в ключевых международно-правовых документах – прежде всего во Всеобщей декларации прав человека<sup>1</sup> и Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах<sup>2</sup>, которые провозглашают право каждого человека на образование без какой бы то ни было дискриминации.

На национальном уровне Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>3</sup> закрепляет право каждого гражданина на образование, а также принципы недопустимости дискриминации в образовательной среде. Закон создает правовую основу для обеспечения равных условий доступа к образованию, в том числе иностранных студентов.

В плане мероприятий по реализации концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2024–2025 гг.<sup>4</sup> упоминается разработка методиче-

<sup>1</sup> Всеобщая декларация прав человека. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_120805/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/) (дата обращения: 20.02.2026).

<sup>2</sup> Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5429/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5429/) (дата обращения: 20.02.2026).

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.02.2026).

<sup>4</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.02.2026).

ских рекомендаций для профессиональных образовательных организаций и вузов по адаптации студентов-иностранцев.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в части требований к условиям реализации программ ориентируют на создание инклюзивной среды, что может быть интерпретировано и в контексте культурно-языковой инклюзии.

Государственная программа «Приоритет-2030» и Национальный проект «Образование», делая акцент на интернационализации и экспорте образования, косвенно требуют развития инфраструктуры поддержки иностранных обучающихся, что коррелирует с целями инклюзии.

Данный анализ позволяет утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов не является факультативной услугой, а становится нормативно обусловленной деятельностью в русле инклюзивной политики вуза.

Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов понимается нами как целостный, непрерывный процесс, направленный на создание условий для их успешной академической, социокультурной и личностной адаптации. В свете широкой инклюзивной парадигмы это сопровождение должно быть не корректирующим («исправление недостатков»), а развивающим, ориентированным на раскрытие потенциала культурного разнообразия [16].

Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов в российской высшей школе представляет собой целенаправленную, системную и непрерывную деятельность, осуществляемую педагогами, психологами, кураторами, тьюторами и другими специалистами вуза [7; 12]. Его цель – обеспечить успешную адаптацию, академическую интеграцию и личностное развитие иностранных обучающихся в новой образовательной, языковой и культурной среде.

На основе проведенного анализа эволюции и нормативно-правовых основ инклюзивного образования мы определяем следующий комплекс ключевых инклюзивных технологий, непосредственно применимых в системе психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов.

Универсальный дизайн обучения предусматривает создание учебных материалов и методов, доступных для всех обучающихся, включая мультимедийность представления информации, гибкость в освоении контента и вариативность форм [3].

Тьюторство (индивидуальная образовательная навигация) – сопровождение, направленное на помощь в академической

адаптации, планировании образовательной траектории и преодолении культурных барьеров [1; 13].

Peer-обучение (взаимообучение) и межкультурное наставничество – организация взаимодействия между иностранными и русскими студентами, способствующая языковой практике, обмену опытом и формированию социальных связей. Межкультурное наставничество – система поддержки, в рамках которой опытные студенты или сотрудники помогают новичкам в решении культурно-бытовых и академических вопросов. Данная инклюзивная технология создает безопасную среду для практики языка, объяснения культурных кодов, формирования социальных связей, тем самым снижая риски изоляции и маргинализации [8].

Гибкие формы оценивания – использование альтернативных методов оценки (проекты, портфолио, самооценка), учитывающих языковые и культурные особенности иностранных студентов [4; 6; 9; 14].

Цифровые и визуальные ресурсы – применение онлайн-платформ, мультимедийных материалов, инфографики и визуализированных инструкций для упрощения восприятия сложной информации [10].

В контексте психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов инклюзивные технологии можно определить как комплекс психолого-педагогических методов, приемов и инструментов, направленных на создание таких условий, при которых уникальный опыт иностранного студента становится органичной частью образовательной экосистемы.

Таким образом, инклюзивные технологии, рассмотренные в статье, служат основой для разработки структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов. Модель интегрирует аналитический, организационный и практический компоненты, обеспечивая системный подход к созданию инклюзивной образовательной среды. Реализация данной модели способствует не только академической успеваемости, но и социокультурной интеграции иностранных студентов, что соответствует современным тенденциям глобализации высшего образования.

Анализ эволюции концепции инклюзивного образования и выделение ключевых технологий психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов позволяют сформулировать теоретические основы инклюзивной поддержки в высшей школе. Однако для перехода от абстрактных принципов к практической реализации необходимо обратиться к эмпирическому опыту – выявить, как эти технологии воплощаются в реальных университетских

практиках, какие организационные формы они принимают и насколько эффективно функционируют в условиях российской образовательной среды. Именно это обуславливает необходимость обобщения опыта ведущих российских вузов, где инклюзивные подходы уже интегрированы в систему сопровождения иностранных обучающихся.

Анализ практик Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (далее – МГУ), Российского университета дружбы народов (далее – РУДН), Дальневосточного федерального университета (далее – ДВФУ) и Казанского федерального университета (далее – КФУ) показывает, что эффективная модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов не сводится к набору разрозненных мероприятий, а представляет собой целостную, многоуровневую систему, интегрирующую языковую, академическую, психологическую и социокультурную поддержку. При этом каждый вуз адаптирует инклюзивные технологии под свои географические, демографические и историко-культурные особенности, что подтверждает необходимость гибкого, контекстуального подхода к построению инклюзивной образовательной среды в высшей школе.

1. Модель МГУ строится на принципе академической инклюзии. Языковая поддержка выходит за рамки стандартного курса русского языка как иностранного (далее – РКИ) и включает дисциплинарно ориентированные модули (например, «Научный стиль речи в биологии», «Юридическая терминология»). Академическая поддержка сочетает высокие стандарты с индивидуализацией: продление сроков обучения, обязательные «office hours» с преподавателями, подготовка преподавателей к работе с иностранными студентами. Психологическая служба проводит групповые встречи «Между культурами» с использованием невербальных техник (рисование, музыка). Создается поликультурная среда через мультикультурный форум, фестивали и участие студентов в организации мероприятий.

2. Модель РУДН охватывает все сферы сопровождения. Языковая поддержка включает базовый РКИ, академическую коммуникацию и неформальные практики («Russian Tea Time», «Language Exchange»). Академическая поддержка использует гибкие формы оценивания и индивидуальные консультации. Центр психологической помощи предоставляет консультирование на нескольких языках и мобильное приложение «RUDN Care». Ключевой элемент – бадди-программа (peer-наставничество) с обучением наставников. Социальная интеграция обеспечивается через «Дом дружбы наро-

дов», Фестиваль культур и национальные объединения. Международный отдел является «единым окном» и реализует систему раннего выявления трудностей.

3. Модель КФУ, основанная на опыте мирного сосуществования в Татарстане, направлена на интеграцию через участие. Языковая поддержка включает академическую коммуникацию и «разговорные часы». Академическая поддержка сочетает высокие требования с гибкостью и подготовкой преподавателей. Психологическая поддержка отличается культурной чувствительностью (работа на арабском, персидском языках, арт-терапия). Ключевой элемент – «Дом дружбы народов» и программа «Наставник – друг и проводник». Особое внимание уделяется совместным творческим проектам. Международный офис и цифровая платформа обеспечивают «единое окно» и систему поддержки при выявлении трудностей.

4. Модель ДВФУ, ориентированная на студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, основана на превентивной и контекстуальной адаптации. Поддержка начинается до прибытия через онлайн-портал с видеонструкциями и глоссариями. Языковая поддержка включает обучение культурно-коммуникативным нормам. Академическая поддержка использует дифференцированные задания и вводные курсы по «русской академической культуре». Психологическое сопровождение учитывает склонность к сдержанности (арт-терапия, рефлексивные дневники). Социальная интеграция осуществляется через систему «студенческих амбассадоров» и «Школу адаптации». Международный офис обеспечивает «единое окно» и механизм комплексной поддержки.

На основе анализа моделей психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в ведущих российских университетах – МГУ (академическая инклюзия), РУДН (поликультурный мост), КФУ (межкультурный диалог) и ДВФУ (геокультурная инклюзия) – можно выделить их сильные стороны: МГУ делает ставку на академическую интеграцию через науку, РУДН – на межкультурную среду и системность, КФУ – на диалог культур и религиозную чувствительность, ДВФУ – на превентивную, контекстуальную поддержку с учетом региональной специфики.

Однако ни одна из моделей в чистом виде не обеспечивает целостного, гибкого и персонализированного сопровождения, адаптированного к разнообразию профилей иностранных студентов (от китайских бакалавров до африканских магистрантов), а также к различным типам вузов – от столичных

мегауниверситетов до региональных вузов с ограниченными ресурсами.

В условиях роста международной мобильности студентов и трансформации высшего образования в пространство межкультурного взаимодействия особую актуальность приобретает создание инклюзивной образовательной среды, способной обеспечить не только академическую, но и социально-психологическую устойчивость иностранных обучающихся. На основе анализа передового опыта российских вузов и собственных апробаций во Владивостокском государственном университете разработана и внедрена *структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов*, основанная на принципах инклюзивного образования и ориентированная на формирование их субъектной позиции в университетской среде.

Модель представляет собой систему, состоящую из 4 взаимосвязанных блоков: целевого, содержательно-технологического, организационно-функционального и оценочно-результативного, что обеспечивает ее целостность, цикличность и ориентацию на устойчивые результаты.

*Целевой блок* задает концептуальный фундамент модели. Миссия модели – создание инклюзивной образовательной экосистемы, способствующей успешной академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов при одновременном развитии поликультурной компетентности всего университетского сообщества. Основная цель – формирование у иностранных обучающихся субъектной позиции в образовательном процессе и жизни вуза. Для ее достижения определены ключевые задачи: преодоление языковых и академических барьеров, содействие социально-культурной интеграции, профилактика культурного шока и поддержка психологического благополучия, а также развитие межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава.

*Содержательно-технологический блок* выступает ядром модели и реализуется по 3 направлениям: академической, социокультурной и психологической инклюзии.

Академическая инклюзия обеспечивается за счет внедрения универсального дизайна обучения (UDL), предполагающего множественные способы представления информации, выражения знаний и вовлечения в учебный процесс. Это позволяет учитывать индивидуальные когнитивные стили и языковые особенности иностранных студентов. Ключевым инструментом персонализированной поддержки выступает академическое наставничество (тьюторство), в кото-

ром каждый иностранный обучающийся сопровождается преподавателем или старшекурсником. Дополнительно используются элементы смешанного обучения, обеспечивающие гибкость темпа освоения материала.

Социокультурная инклюзия реализуется через практики межкультурного диалога: тандем-проекты по взаимному обучению языкам, межкультурные клубы, праздники и фестивали, а также peer-to-peer сопровождение (бадди-программа). Особую роль играет проектная деятельность, объединяющая иностранных и российских студентов в совместных учебных, научных и волонтерских инициативах, что способствует формированию устойчивого чувства принадлежности к университетскому сообществу.

Психологическая инклюзия обеспечивается через кросс-культурное консультирование, тренинги по управлению стрессом, межличностной коммуникации и разрешению конфликтов. Создание зон психологической безопасности (разговорные клубы, университетские «открытые гостиные») позволяет иностранным студентам в неформальной обстановке выражать тревоги, строить межличностные контакты и преодолевать изоляцию.

*Организационно-функциональный блок* реализуется через Центр сопровождения иностранных студентов (далее – ЦСИС) как координирующий узел всей системы. Центр объединяет преподавателей, тьюторов, психологов, кураторов и студентов-волонтеров, каждый из которых выполняет специализированную функцию: академическую поддержку, психологическое сопровождение, бытовую помощь и мониторинг текущей успеваемости. Деятельность ЦСИС строится на основе непрерывного цикла сопровождения, охватывающего четыре этапа: довузовский (информационная и дистанционная подготовка абитуриентов), адаптационный (интенсивная поддержка в первый семестр), основной (персонализированное сопровождение на этапе профессионального становления) и постуниверситетский (сохранение связи с выпускниками и формирование глобального сообщества альма-матер).

Завершает модель *оценочно-результативный блок*, обеспечивающий системный мониторинг и обратную связь. Эффективность модели оценивается по 3 группам критериев: академические – успеваемость, уровень отчисления, удовлетворенность образовательным процессом; социально-психологические – уровень социокультурной адаптации (по шкалам Уарда и другим психодиагностическим инструментам), удовлетворенность жизнью в вузе, частота и качество межнациональных контактов; институциональные – рост числа иностранных

студентов, улучшение позиций вуза в международных рейтингах, развитие межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава.

Сбор данных осуществляется с помощью многоуровневой системы оценки: анкетирование, педагогическое наблюдение и анализ академической статистики. В частности, результаты анкетирования в декабре 2025 г. показали, что 57 % студентов в целом удовлетворены системой поддержки, однако 36 % затрудняются с оценкой, что указывает на неоднозначность восприятия и потребность в большей прозрачности и проактивности сопровождения. Это подтверждает важность непрерывного мониторинга и гибкой корректировки модели на основе обратной связи. Такой подход позволяет не только фиксировать достигнутые результаты, но и оперативно корректировать модель в ответ на меняющиеся потребности обучающихся и вызовы внешней среды. Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель может рассматриваться как реплицируемый и масштабируемый инструмент построения инклюзивной университетской среды в условиях поликультурного взаимодействия.

Одной из ключевых задач, решаемых в рамках структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов, являются выявление и систематизация адаптационных барьеров, возникающих в процессе их интеграции в российскую университетскую среду. Современный инклюзивный подход рассматривает эти барьеры не как индивидуальные недостатки студента, а как системные вызовы, требующие институционального отклика и создания поддерживающей образовательной экосистемы [5].

### **Анализ результатов**

Эмпирические данные и практика сопровождения иностранных обучающихся во ВВГУ позволяют выделить 4 взаимосвязанных типа барьеров, которые в совокупности формируют «адаптационный период». Модель прошла успешную апробацию в 2025–2026 уч. г. во ВВГУ, где обучаются более 1200 иностранных студентов. Результаты проведенного в декабре 2025 г. анкетирования 628 иностранных студентов ВВГУ подтверждают наличие этих барьеров: языковой барьер был отмечен 75 % респондентов, культурный шок – 43 %, академические трудности – 32 %, социально-психологическая изоляция – также 32 % студентов. При этом лишь 11 % студентов обращались за помощью к университетскому психологу, тогда как 71 % полагались на неформальную поддержку друзей и сокурсников. Это свиде-

тельствует о недостаточной доступности официальных механизмов сопровождения и подчеркивает необходимость их системной институционализации.

Языковой барьер проявляется в недостаточном владении русским языком не только как средством общения, но и – что особенно значимо – как инструментом академического дискурса. Иностранцы сталкиваются с семантической неопределенностью научной терминологии, сложностью восприятия лекционной речи и затруднениями в формулировании собственных мыслей в письменных и устных академических жанрах. Это ведет к языковому неравенству, когда формальное соответствие языковому минимуму не гарантирует успешного участия в образовательном процессе.

Академические барьеры связаны с непониманием неформальных правил и ожиданий российской академической культуры: особенностей формулирования вопросов, построения аргументации, этики дискуссии, форматов контроля знаний. Для студентов из культур, где обучение строится на авторитарной модели передачи знаний, активное участие в семинарах, критическое осмысление материала и инициатива в поиске решений могут восприниматься как нарушение норм, что вызывает когнитивный диссонанс и снижение учебной уверенности.

Социально-психологические трудности наиболее остро проявляются на ранних этапах пребывания в принимающей стране. К ним относятся: чувство одиночества и изоляции, страх межкультурных недоразумений, тревожность в социальных контактах, эмоциональное истощение, вызванное постоянной необходимостью адаптации. Особенно уязвимыми оказываются студенты, не имеющие соотечественников в вузе или городе. В отсутствие поддерживающей среды эти переживания могут трансформироваться в хроническую тревогу, депрессивные состояния и снижение мотивации к обучению.

Культурный шок, описанный в исследованиях как «психологическая дезориентация, возникающая при погружении в незнакомую культурную среду», проявляется в трудностях интерпретации повседневных социальных сигналов, бытовых норм и невербального поведения [15]. Непонимание культурных кодов – от способов выражения вежливости до восприятия времени и пространства – усиливает ощущение «чуждости» и затрудняет формирование устойчивых социальных связей [11].

Инклюзивный подход позволяет переосмыслить эти барьеры не как «проблемы иностранного студента», а как структурные разрывы в образовательной среде, требующие проактивного педагогического и пси-

хологического вмешательства. Именно поэтому в рамках модели психолого-педагогического сопровождения в ВВГУ реализуется комплекс мер, направленных не только на компенсацию, но и на профилактику данных трудностей: от внедрения универсального дизайна обучения и академического наставничества до создания «зон психологической безопасности» и программ межкультурной компетентности для преподавателей.

Эффективная реализация предложенной структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов невозможна без создания устойчивой институциональной и кадровой базы, а также без формирования в университете культуры, ориентированной на уважение разнообразия и поддержку инклюзивных практик [17]. Анализ апробаций модели во Владивостокском государственном университете, а также сопоставление с успешными кейсами ведущих российских вузов (МГУ, РУДН, ДВФУ, КФУ) позволяют выделить 4 ключевых условия, обеспечивающих системность, устойчивость и реплицируемость модели:

1. Междисциплинарное взаимодействие как основа комплексного сопровождения. Инклюзивное сопровождение иностранных студентов требует не только педагогической, но и психологической, лингвистической, юридической, социокультурной и даже медико-санитарной поддержки. Это предполагает формирование междисциплинарной команды, в которую входят преподаватели-носители дисциплин, специалисты по русскому языку как иностранному, психологи, кураторы, сотрудники международного отдела, социальные работники и волонтеры-студенты. Такой подход позволяет рассматривать студента не как носителя «проблем», а как личность с комплексом потребностей, требующих интегрированного ответа. Важно также наладить регулярные межведомственные встречи, разработать общие протоколы взаимодействия и обеспечить совместное планирование мероприятий, что минимизирует дублирование усилий и повышает оперативность реагирования на вызовы адаптации.

2. Институциональная готовность вуза как предпосылка системного внедрения. Реализация инклюзивной модели должна быть закреплена на уровне стратегических документов вуза: в образовательной программе, политике по международной деятельности, планах развития инклюзивной среды. Необходимо создание ЦСИС как единой точки координации, обладающей административными полномочиями, ресурсами и методической поддержкой. Центр

должен обеспечивать преемственность этапов сопровождения – от довузовской подготовки до постдипломного взаимодействия, а также внедрять единую цифровую платформу, интегрирующую: welcome-пакеты и интерактивные гиды по вузу и городу; онлайн-консультации с психологами и тьюторами; систему раннего выявления трудностей на основе анализа академической активности и обратной связи; базу рекомендаций по инклюзивным практикам для преподавателей.

3. Формирование культуры инклюзии как ценностной основы университетского сообщества. Инклюзивные технологии могут быть эффективными только в том случае, если они разделяются всеми участниками образовательного процесса – от ректората до студентов. Это требует целенаправленной работы по формированию культуры инклюзии, основанной на принципах уважения, доверия, эмпатии и межкультурной рефлексии. Важными элементами становятся: регулярные внутривузовские кампании (например, «Неделя инклюзии», «Голос студента»); участие иностранных обучающихся в студенческом самоуправлении и принятии решений; внедрение этических кодексов, запрещающих дискриминацию и поощряющих культурную чувствительность; практика «обратной связи от первых лиц» – ректора, деканов, ведущих кафедр, демонстрирующих личную вовлеченность в инклюзивные инициативы.

4. Профессиональная подготовка и повышение квалификации кадров. Одним из наиболее уязвимых звеньев в системе сопровождения является недостаточная готовность профессорско-преподавательского состава к работе в поликультурной среде. Многие преподаватели, несмотря на высокую предметную компетентность, не обладают навыками межкультурной коммуникации, универсального дизайна обучения или педагогики инклюзии. В связи с этим необходимо: включить модули по межкультурной педагогике, инклюзивным технологиям и работе с иностранными студентами в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки; создать «банк лучших практик» и методических рекомендаций; внедрить систему тьюторской поддержки для преподавателей, особенно начинающих; поощрять научно-методическую активность в области инклюзивного сопровождения через гранты, конкурсы и публикации.

Авторы полагают, что эффективная реализация модели возможна только при условии синергии структурных, кадровых, культурных и нормативных изменений. Без этих условий даже самые передовые техно-

логии рискуют остаться формальными декларациями. В то же время их системное внедрение трансформирует вуз в пространство, где иностранный студент перестает быть «объектом адаптации» и становится равноправным субъектом университетской жизни.

### Выводы

Проведенное исследование посвящено решению актуальной научно-практической задачи – проектированию системы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на основе принципов инклюзии. В результате разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель, интегрирующая ресурсы педагогики, психологии, культурологии и менеджмента образования.

На теоретическом уровне конкретизировано содержание понятия «инклюзивные технологии при работе с иностранными студентами» как системы научно обоснованных, культурно-адаптированных и лично ориентированных психолого-педагогических методов, направленных не только на академическую интеграцию, но и на социокультурную инклюзию, преодоление барьеров и раскрытие потенциала каждого обучающегося.

На проектно-модельном уровне представлена авторская структурно-функциональная модель. Ее структуру составляют 4 взаимосвязанных блока: целевой (философия инклюзии), содержательно-технологический (банк инклюзивных практик), организационно-функциональный (инфраструктура сопровождения и распределение ролей) и оценочно-результативный (мониторинг эффективности). Функционирование модели реализуется через циклический алгоритм «диагностика – проектирование индивидуальной траектории – реализация сопровождения – рефлексия», что обеспечивает ее динамичность и адаптивность.

На практическом уровне определены ключевые инклюзивные технологии, встра-

иваемые в модель: технология тьюторского сопровождения в поликультурной диаде; технология создания единого цифрового навигатора по жизни студента (онлайн-гид по вузу, городу, бюрократическим процедурам и академическим ресурсам); технология обязательного вводного адаптационного курса, включающего модули по межкультурной коммуникации, академической культуре и психологической устойчивости.

Научная новизна исследования подтверждается синтезом идей инклюзивного образования и теории психолого-педагогического сопровождения применительно к иностранным студентам, результатом которого стала оригинальная структурно-функциональная модель.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении понятийного аппарата педагогики высшей школы и теории межкультурной коммуникации, а также в развитии интегративного методологического базиса для исследований в области поликультурного образования.

Практическая ценность модели заключается в том, что она предоставляет администрации и психолого-педагогическим службам вуза конкретный инструментальный для системной организации работы. Эмпирические данные анкетирования иностранных студентов ВВГУ подтверждают востребованность именно такого системного подхода: студенты не просто нуждаются в помощи, они четко формулируют запрос на структурированную, проактивную и доступную поддержку с первого дня пребывания в вузе. Модель носит тиражируемый характер и может быть адаптирована с учетом специфики конкретного университета.

Перспективы дальнейших исследований видятся в апробации и валидации разработанной модели в условиях реального образовательного процесса, а также в детализации ее отдельных компонентов, например в разработке цифрового сервиса для дистанционного сопровождения и мониторинга адаптации иностранных студентов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева, Т. К. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе / Т. К. Беляева, О. А. Никишина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 6. – С. 336. – EDN VJPUMR.
2. Гусева, Т. Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества / Т. Н. Гусева // *Инклюзивное образование*. Вып. 1. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 3–6.
3. Дзида, Н. Н. Универсальный дизайн в системе международного образования / Н. Н. Дзида // *Grand Altai Research & Education*. – 2025. – № S1 (23). – С. 60–65. – EDN RPTWVM.
4. Дунаева, Л. А. Портфолио как форма мониторинга образовательной деятельности и оценивания личностных достижений иностранных учащихся на начальном этапе обучения русскому языку / Л. А. Дунаева, Л. В. Апакина // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2009. – № 3. – С. 52–57. – EDN KVERDT.
5. Иванов, Е. В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (на примере Великого Новгорода) / Е. В. Иванов // *Вестник Новгородского государственного университета*. – 2015. – № 5 (88). – С. 43–47. – EDN UYSEMB.

6. Калмыкова, И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23–27.
7. Касенова, Н. Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 87–97. – EDN ZRESUZ.
8. Ладилова, Н. А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н. А. Ладилова, И. А. Мишина. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2023. – 223 с. – EDN FQTQWI.
9. Лобода, Ю. А. Метод портфолио как метод оценивания результатов обучения / Ю. А. Лобода // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 4. – С. 71–79.
10. Мартынова, Т. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды ВУЗа / Т. Н. Мартынова, А. А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 145–152. – DOI: 10.54509/22203036\_2022\_1\_145. – EDN QDIZYC.
11. Москалюк, В. М. Культурный шок в пространстве современного социума: философский анализ / В. М. Москалюк // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2024. – № 3-1 (51). – С. 77–93. – DOI: 10.22405/2304-4772-2024-1-3-77-93. – EDN HJSRCS.
12. Новик, Н. Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в российских образовательных организациях / Н. Н. Новик // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2018. – Т. 3, № 6. – С. 102–106. – DOI: 10.24420/KUI.2018.33.18.009. – EDN TOOBCG.
13. Организация сотрудничества в области индивидуализации и тьюторства между китайским и российским университетами / Т. И. Боровкова, Т. Д. Лавриненко, Ч. Х. Жи, Ц. Чжу // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 1 (12). – С. 53–58. – EDN XHQEYP.
14. Смирнова, Н. И. Метод проектов в обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза / Н. И. Смирнова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 10 (123). – С. 136–143. – EDN OIHVUJ.
15. Bochner, S. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures / S. Bochner // Online Readings in Psychology and Culture. – 2003. – Vol. 8, no. 1. – DOI: 10.9707/2307-0919.1073.
16. Brandon, T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – P. 165–178.
17. Racko, G. Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett // The International Journal of Human Resource Management. – 2017. – Vol. 30 (3). – P. 1–22. – DOI: 10.1080/09585192.2017.1281830.

## REFERENCES

1. Belyayeva, T. K., Nikishina, O. A. (2015). T'yutorstvo kak resurs povysheniya kachestva obrazovaniya inostrannykh studentov v vuze = Tutoring as a resource for improving the quality of education for foreign students in higher education institutions. *Modern Problems of Science and Education*, 6, 336. EDN VJPUMR.
2. Guseva, T. N. (2010). Inklyuzivnoe obrazovanie kak put' razvitiya i gumanizatsii obshchestva = Inclusive education as a way of development and humanization of society. *Inclusive education (issue 1)*, 3–6. Moscow: School Book Center.
3. Dzida, N. N. (2025). Universal'nyy dizayn v sisteme mezhdunarodnogo obrazovaniya = Universal design in the system of international education. *Grand Altai Research & Education*, S1(23), 60–65. EDN RPTWVM.
4. Dunaeva, L. A., Apakina, L. V. (2009). Portfolio kak forma monitoringa obrazovatel'noy deyatel'nosti i otsenivaniya lichnostnykh dostizheniy inostrannykh uchashchikhsya na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku = Portfolio as a form of monitoring educational activities and assessing personal achievements of foreign students at the initial stage of learning Russian. *Bulletin of the RUDN University. Series: Education Issues: Languages and Specialty*, 3, 52–57. EDN KVERDT.
5. Ivanov, E. V. (2015). O strategicheskoy planirovani razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya (na primere Velikogo Novgoroda) = On strategic planning for the development of inclusive education (on the example of Veliky Novgorod). *Bulletin of the Novgorod State University*, 5(88), 43–47. EDN UYSEMB.
6. Kalmykova, I. R. (2002). Portfolio kak sredstvo samoorganizatsii i samorazvitiya lichnosti = Portfolio as a means of self-organization and self-development of personality. *Education in a Modern School*, 5, 23–27.
7. Kasenova, N. N., Musatova, O. V. (2017). Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey-inofonov, bilingvov i migrantov v nachal'noy shkole = Problems of psychological and pedagogical support for children with foreign speakers, bilinguists and migrants in primary school. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 87–97. EDN ZRESUZ.
8. Ladilova, N. A. (2023). Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti = Mentoring in Russia: From the origins to the present. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 223 p. EDN FQTQWI.
9. Loboda, Yu. A. (2005). Metod portfolio kak metod otsenivaniya rezul'tatov obucheniya = The portfolio method as a method of evaluating learning outcomes. *Pedagogical Diagnostics*, 4, 71–79.
10. Martynova, T. N., Pfetzer, A. A. (2022). Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy VUza = Psychological and pedagogical support of professional and personal development of students in the digital educational environment of the university. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 1(45), 145–152. DOI: 10.54509/22203036\_2022\_1\_145. EDN QDIZYC.
11. Moskalyuk, V. M. (2024). Kul'turnyy shok v prostranstve sovremennogo sotsiuma: filosofskiy analiz = Cultural shock in the space of modern society: A philosophical analysis. *Humanitarian Bulletin of Tolstoy State Pedagogical University*, 3-1(51), 77–93. DOI: 10.22405/2304-4772-2024-1-3-77-93. EDN HJSRCS.
12. Novik, N. N. (2018). Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey migrantov v rossiyskikh obrazovatel'nykh organizatsiyakh = Problems of psychological and pedagogical support for migrant chil-

dren in Russian educational institutions. *Scientific Notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3(6), 102–106. DOI: 10.24420/KUI.2018.33.18.009. EDN TOOBCG.

13. Borovkova, T. I., Lavrinenko, T. D., Zhi, C. H., Zhu, C. (2017). Organizatsiya sotrudnichestva v oblasti individualizatsii i t'yutorstva mezhdru kitayskim i rossiyskim universitetami = Organization of cooperation in the field of individualization and tutoring between Chinese and Russian universities. *Science and Education Today*, 1(12), 53–58. EDN XHQEYP.

14. Smirnova, N. I. (2011). Metod proektov v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov tekhnicheskogo vuza = The project method in teaching Russian to foreign students of a technical university. *Proceedings SFU. Technical Sciences*, 10(123), 136–143. EDN OIHVUJ.

15. Bochner, S. (2003). Culture shock due to contact with unfamiliar cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). DOI: 10.9707/2307-0919.1073.

16. Brandon, T., Charlton, J. (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 165–178.

17. Racko, G., Oborn, E., Barrett, M. (2017). Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(3), 1–22. DOI: 10.1080/09585192.2017.1281830.