

Научная статья
УДК 372.881.161.1+378.147
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>



Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения

Елена Михайловна Милосердова¹ , Евгений Александрович Морозов² *
¹ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»
111250, Россия, г. Москва, Красноказарменная улица, 14, стр. 1
²ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
455000, Российская Федерация, г. Магнитогорск, пр-кт Ленина, 38
*Адрес для переписки: buddenbroki@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В контексте глобализации высшего образования Россия активно привлекает иностранных студентов, чья успешная адаптация влияет на репутацию вузов и позиции страны. Цель исследования – анализ потенциала дистанционного обучения для интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство и разработка соответствующих практических рекомендаций.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 67 иностранных студентов из Ботсваны, Алжира, Египта, Марокко, Туниса, Китая, Туркменистана, Кыргызстана, обучающихся в следующих российских вузах: РГХПУ им. С.Г. Строганова, г. Москва; ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов; Университет ИТМО, г. Санкт-Петербург; МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск; СПбГЭТУ «ЛЭТИ», г. Санкт-Петербург; ТГТУ, г. Тамбов. Выборка представляет интерес, так как включает как представителей стран СНГ (Туркменистан, Кыргызстан), славящихся более тесными историческими и культурными связями с Россией, Китая, образовательные связи с которыми у России становятся все теснее, так и студентов из стран Магриба, Северной (Алжир, Тунис, Египет) и Южной Африки (Ботсвана), чья языковая и культурная дистанция значительнее. Объектами анализа выступили ключевые преимущества и барьеры академической и социокультурной интеграции. Анализ результатов осуществлялся на основе методов качественного и количественного анализа эмпирических данных. Цель анализа – выявить ключевые преимущества, барьеры и на основе эмпирических данных предложить конкретные механизмы успешной интеграции.

Результаты исследования. Проведенный анализ эмпирических данных выявил не только разный уровень, но и различную структуру трудностей в академической и социокультурной интеграции, что напрямую коррелирует с исходной лингвокультурной подготовкой студентов. Статистически значимые различия в структуре трудностей доказали свою зависимость от региона происхождения: у абсолютного большинства (95 %) студентов не из СНГ ключевыми проблемами являются аудирование и разговорная практика ($t = 2,81$ при $p \leq 0,05$), что указывает на сложности с преодолением первичного коммуникативного барьера. В то же время студенты из Туркменистана и Кыргызстана значительно чаще отмечали трудности с академическим письмом и освоением специализированной лексики ($t = 2,14$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-

академического языкового профиля. Анализ конкретных барьеров интеграции показал статистически значимую распространенность следующих трудностей: в сфере академической коммуникации: понимание лекций (41,7 %; $t = 1,81$ при $p \leq 0,05$) и, в особенности, общение с преподавателями (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$); в сфере социального взаимодействия: общение с российскими студентами (50,0 %; $t = 2,14$ при $p \leq 0,05$); в сфере академических навыков: чтение учебной литературы (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$) и написание академических работ (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$). Исследование не выявило статистически значимых трудностей в области бытовой коммуникации (33,3 %) и для группы студентов, не испытывающих никаких проблем (16,7 %), что объясняется успешным прохождением данной стадии интеграции к моменту проведения опроса, а также формированием замкнутых землячеств, минимизирующих необходимость повседневного взаимодействия с принимающей средой.

Выводы. Исследование доказывает, что дистанционное обучение – перспективный инструмент интеграции иностранных студентов при условии цифровизации всех аспектов адаптации. Полученные результаты полезны для создания образовательных программ, облегчающих социокультурную адаптацию и укрепляющих международное академическое сотрудничество.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский как иностранный, онлайн-образование, интеграция иностранных студентов, адаптация иностранных студентов

Финансирование. Финансирование работы отсутствует.

Вклад авторов: Е.М. Милосердова – постановка проблемы исследования, обзор современных исследований по проблеме, анализ нормативных документов и методологических подходов, написание черновика рукописи. Е.А. Морозов – проведение исследования, обработка данных, интерпретация полученных данных, формулировка выводов и результатов исследования, утверждение окончательного варианта статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1348-1368. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

Integration of international students into the Russian linguistic and cultural space through distance learning

Elena M. Miloserdova¹ , Evgeniy A. Morozov² *

¹National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
114 bldg., Krasnokazarmennaya St., Moscow, 111250, Russian Federation

²Nosov Magnitogorsk State Technical University
38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation

*Corresponding author: buddenbroki@mail.ru

Abstract

Importance. In the context of higher education globalization, Russia is actively attracting international students, whose successful adaptation impacts university reputation and the country's global

standing. The purpose of the research is to analyze the potential of distance learning for integrating international students into the Russian linguistic and cultural space and to develop corresponding practical recommendations.

Materials and Methods. The study involved 67 international students from Botswana, Algeria, Egypt, Morocco, Tunisia, China, Turkmenistan, and Kyrgyzstan, who were enrolled at the following Russian universities: Stroganov Russian State University of Design and Applied Arts (Moscow), Derzhavin State University (Tambov), ITMO University (Saint-Petersburg), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk), Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", Tambov State Technical University (Tambov). The sample is of particular interest as it includes both representatives from CIS countries (Turkmenistan, Kyrgyzstan), known for their closer historical and cultural ties with Russia, and China, whose educational connections with Russia are strengthening, as well as students from Maghreb countries, North (Algeria, Tunisia, Egypt) and Southern Africa (Botswana), who experience a greater linguistic and cultural distance. The objects of analysis were the key advantages and barriers to academic and sociocultural integration. The analysis of the results was based on methods of qualitative and quantitative analysis of empirical data. The goal of the analysis was to identify the key advantages and barriers and, based on the empirical data, to propose specific mechanisms for successful integration.

Results and Discussion. The analysis of the empirical data revealed not only varying levels but also a differing structure of difficulties in academic and sociocultural integration, which directly correlates with the students' initial linguacultural preparation. Statistically significant differences in the structure of difficulties proved to be dependent on the region of origin: for the vast majority (95 %) of non-CIS students, the key problems were listening comprehension and speaking practice ($t = 2.81$ at $p \leq 0.05$), indicating difficulties in overcoming the initial communication barrier. At the same time, students from Turkmenistan and Kyrgyzstan reported difficulties with academic writing and mastering specialized vocabulary significantly more often ($t = 2.14$ at $p \leq 0.05$), which signifies their transition to the next stage – mastering the cognitive-academic language proficiency. The analysis of specific integration barriers showed a statistically significant prevalence of the following difficulties: In the sphere of academic communication: understanding lectures (41.7 %; $t = 1.81$ at $p \leq 0.05$) and, particularly, communication with instructors (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$); In the sphere of social interaction: communication with Russian students (50.0 %; $t = 2.14$ at $p \leq 0.05$); In the sphere of academic skills: reading academic literature (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$) and writing academic papers (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$). The study did not reveal statistically significant difficulties in the area of everyday communication (33.3 %) or for the group of students reporting no problems (16.7 %). This is explained by the successful completion of this integration stage by the time of the survey, as well as by the formation of close-knit ethnic communities that minimize the need for daily interaction with the host environment.

Conclusion. The study proves that distance learning is a promising tool for integrating international students, provided all adaptation aspects are digitalized. The findings are useful for creating educational programs that facilitate socio-cultural adaptation and strengthen international academic cooperation.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, online education, integration of international students, adaptation of international students

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contributions: E.M. Miloserdova – statement of the research problem, review of modern research on the problem, analysis of normative documents and methodological approaches, writing – original draft preparation. E.A. Morozov – investigation, data processing, data interpretation, formulated the conclusions and results of the study, approving the final version.

Conflict of Interests. The authors declare no conflicts of interests.

For citation: Miloserdova, E.M., & Morozov, E.A. (2025). Integration of international students into the Russian linguistic and cultural space through distance learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1348-1368. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Интернационализация высшего образования является одной из ключевых тенденций развития современной системы образования в России. Привлечение иностранных студентов способствует повышению конкурентоспособности российских вузов на международной арене, обогащает академическую среду и содействует формированию позитивного имиджа страны. Как отмечал в преддверии XI Санкт-Петербургского международного форума объединенных культур в своем докладе сопредседатель Российского исторического общества, заместитель министра науки и высшего образования РФ Константин Могилевский: «Наша страна – один из мировых лидеров по количеству привлеченных иностранных студентов... количество иностранных студентов в России растет. Причем тут нужно понимать одну важную вещь – растет количество именно платных студентов. Количество студентов, которые поступают по квоте правительства России, остается неизменным. А прирастают иностранные студенты, обучающиеся платно. Они привозят сюда большие деньги – не только за образование. Они здесь живут, питаются, лечатся, ходят в музеи, театры. Это приличный вклад в российскую экономику. Не говорю даже о других выгодах, таких как растущее гуманитарное влияние»¹. Успешная интеграция иностранных студентов в российское языковое, академическое и социокультурное пространство представляет собой сложную многогранную задачу, от решения которой напрямую зависят образовательные результаты студентов и совокупная польза для принимающего государства. Само привлечение студентов является лишь первым этапом. В проведенном исследовании анализируются и систематизируются преимущества интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство,

предлагаются конкретные механизмы ее реализации, в том числе посредством дистанционного обучения.

Традиционно интеграция происходила через непосредственное погружение в среду вуза и города. Как отмечают Т.А. Демидова, А.В. Новикова и Е.А. Шерина, рост популярности онлайн- и смешанных форматов обучения (ускоренный пандемией COVID-19, геополитические обстоятельства) поставил вопрос о том, как эффективно интегрировать иностранных студентов в российское языковое, образовательное и культурное пространство в условиях дистанционного или преимущественно дистанционного обучения [1].

Актуальность исследования обусловлена:

1) растущим спросом на онлайн-образование: все больше иностранных студентов выбирают российские программы, реализуемые полностью или частично дистанционно;

2) необходимостью обеспечения качества интеграции: дистанционный формат несет риски усиления изоляции, снижения мотивации к изучению языка и культуры, поверхностного знакомства с российской действительностью

3) потребностью в новых педагогических подходах: требуются инновационные методы и цифровые инструменты, способные заменить или компенсировать отсутствие физического присутствия для достижения целей интеграции;

4) стратегическими задачами России: укрепление «мягкой силы», формирование лояльного сообщества выпускников, распространение русского языка и культуры.

Таким образом, разработка и апробация эффективных дистанционных моделей интеграции иностранных студентов является насущной научной и практической задачей для российской высшей школы.

Говоря об адаптации иностранных студентов, мы выделяем следующие положительные моменты для самих обучающихся, некоторые из которых уже раскрывались в научной литературе. Так, например, Е.С. Савинова и С.В. Мастерских рассматривают адаптацию, как значимый фактор при обуче-

¹ Минобрнауки: Россия – один из мировых лидеров по числу иностранных студентов // ТАСС: офиц. сайт. 2025. 9 сент. URL: <https://tass.ru/obschestvo/25000283> (дата обращения: 25.09.2025).

нии: знание языка и понимание культуры значительно облегчает привыкание к новой среде [2]. Студенты чувствуют себя более уверенно, комфортно и менее изолированно. Е.А. Абаева говорит об успешной учебе, при этом язык – это ключ к пониманию учебного материала, общению с преподавателями и однокурсниками. Интеграция позволяет лучше усваивать знания и добиваться успехов в учебе [3]. Е.А. Статкевич выделяет для иностранных студентов расширение возможностей: знание русского языка и культуры открывает двери к новым возможностям и мотивации – общению с людьми, путешествиям по стране, участию в культурных мероприятиях и в перспективе трудоустройству [4]; Н.В. Деева анализирует преодоление культурного шока через изучение языка и культуры, что помогает смягчить культурный шок, который часто испытывают иностранцы при переезде в новую страну [5]. Кроме этого, мы можем говорить о том, что интеграция в новую культуру способствует расширению кругозора, развитию толерантности и уважения к другим культурам, отсюда и личностный рост и обогащение.

Привлечение иностранных студентов в российское образовательное пространство имеет свои преимущества как для российского общества, так и государства:

- развитие межкультурного диалога: интеграция иностранных студентов способствует обмену знаниями, опытом и идеями между разными культурами. Это обогащает российское общество и способствует развитию межкультурного диалога;

- улучшение имиджа страны: успешная интеграция иностранных студентов создает положительный имидж России как гостеприимной и открытой страны, привлекательной для обучения и сотрудничества;

- развитие экономики: иностранные студенты вносят вклад в экономику страны, оплачивая обучение, проживание и другие услуги. После окончания учебы они могут стать послами российской культуры и экономики в своих странах;

- кадровый потенциал: некоторые иностранные студенты могут остаться в России после окончания учебы и стать ценными специалистами в различных областях;

- развитие образования: взаимодействие с иностранными студентами стимулирует развитие российских образовательных программ и методов обучения.

Таким образом, процесс интеграции иностранных студентов носит двусторонний характер, генерируя значимые преимущества для обеих сторон.

В условиях растущей популярности дистанционного обучения, особенно в свете последних глобальных событий (пандемия COVID-19), дистанционные образовательные технологии стали важным инструментом для обеспечения доступности и гибкости образования для иностранных студентов. Дистанционное обучение позволяет им начать изучение русского языка и культуры еще до приезда в Россию, а также поддерживать и развивать свои языковые навыки в процессе обучения в вузе.

Проведенный анализ научной литературы подтверждает, что современные исследования в области применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) носят зачастую односторонний характер. Как отмечают Ю.А. Бахмутская, Т.А. Косачева и О.А. Крюкова, существующий опыт при обучении преимущественно фокусируется на вопросах внедрения и эксплуатации технологических платформ (таких как ZOOM, Skype, Google Classroom, Teams) [6]. С.Л. Суворова говорит о «внедрении дистанционных технологий обучения иностранному языку как обязательном условии инновационности развития вуза в целом и его стратегическом планировании в частности» [7], Е.В. Карасева выделяет «положительные и отрицательные аспекты применения образовательных дистанционных сред для осуществления онлайн-обучения» [8]. При этом основное внимание фокусируется на технико-методическом аспекте, то есть на том, как доставлять контент, организовывать

вать коммуникацию в цифровой среде и как методически грамотно обосновывать применение цифровых образовательных ресурсов в обучении РКИ. Перспективы развития цифровой среды при обучении РКИ определяются, по мнению А.Н. Богомолова, Л.А. Дунаевой, Г.М. Левиной, Т.В. Васильевой, методической интеграцией перспективных цифровых технологий, включая инструменты виртуализации, искусственный интеллект, облачные и мобильные сервисы, которые формируют новую инструментальную основу для организации образовательной деятельности преподавателя и учебной деятельности учащихся [9; 10]. Появление новых цифровых технологий рассматривают Ж.И. Фейзер и Т.А. Дьякова [11]. Однако такой подход оставляет в тени ключевую педагогическую проблему – *персонализацию обучения и качество обратной связи* в условиях дистанционного формата.

Именно на этом этапе открывается принципиально новый вектор научного поиска, связанный с интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ) в дистанционное обучение иностранному языку: обучение, к примеру, РКИ в данном формате рассматривают в своих трудах П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин [12–14], английскому – Т.А. Шарадга и Р.А. Саади [15], К. Магеира, Д. Питтоу, А. Папасалоурос, К. Котис, П. Зангоианни и А. Дарадоумис [16]. Если традиционные ДОТ решают проблему «*дистанции присутствия*», то ИИ призван решить проблему «*дистанции внимания*», возникающую из-за невозможности преподавателя в полной мере осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику в большой группе или в асинхронном режиме.

Таким образом, искусственный интеллект не просто становится очередным «инструментом» в арсенале ДОТ, а совершает качественный переход к интеллектуальной образовательной среде. В отличие от статичных платформ, ИИ позволяет: а) автоматизировать и углубить обратную связь: от проверки элементарных грамматических упражнений

до анализа сложных речевых конструкций и фонетических паттернов с помощью речевых технологий; б) реализовать адаптивное обучение: алгоритмы ИИ способны анализировать ошибки каждого учащегося, выявлять устойчивые проблемы и динамически подстраивать траекторию обучения, предлагая персональные наборы заданий и дополнительные объяснения; в) преодолеть коммуникативный дефицит: чат-боты и голосовые помощники, построенные на моделях ИИ, могут выступать в роли виртуальных собеседников, предоставляя иностранным студентам возможность для бесконечной тренировки речевых навыков в психологически безопасной обстановке, что особенно ценно для преодоления языкового барьера.

Несмотря на очевидный потенциал, возможности дистанционного обучения для *интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство* исследованы недостаточно. Сегодня недостатком комплексных исследований, которые бы рассматривали интеграцию как многогранный процесс, включающий языковую адаптацию, культурное освоение и социальное взаимодействие, и анализировали роль дистанционного обучения в реализации этого процесса. В связи с этим исследование, посвященное интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения, представляется актуальным и востребованным.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участниками исследования выступили действующие иностранные студенты очной формы обучения (67 студентов), обучающиеся в различных вузах Российской Федерации, среди которых Российский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г. Строганова, г. Москва (6 студентов), Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов (18 студентов), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных

технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург (18 студентов), Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск (14 студентов), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург (6 студентов), Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов (5 студентов).

Для анализа результатов анкеты мы использовали как теоретические (для анализа литературы и построения концептуальной основы), так и эмпирические методы (для сбора и анализа первичных данных). Проанализировав научную литературу по заявленной теме, мы изучили вопросы по социокультурной и академической адаптации иностранных студентов, лингводидактике, теории и практике дистанционного обучения, цифровой педагогике. Кроме этого, мы провели сравнительный анализ по интеграции иностранных студентов в разных вузах, выявляя эффективность различных платформ и инструментов дистанционного обучения. Используя системный подход, мы рассмотрели процесс интеграции как целостной системы, где дистанционное обучение является подсистемой, взаимодействующей с другими элементами (языковая подготовка, культурное просвещение, административная поддержка). На основе анализа данных мы предприняли попытку разработать модель (например, структурно-функциональную) эффективной интеграции иностранных студентов через дистанционные технологии.

Эмпирические методы составили ядро нашего исследования. Проведя анкетирование среди иностранных студентов, мы поставили целью определить количественную оценку опыта, удовлетворенности, трудностей и успехов иностранных студентов. В попытке получить качественные, развернутые данные, понять глубинные причины проблем и успехов, которые сложно уловить в анкете, мы попробовали организовать групповую дискуссию среди иностранных

студентов, выйдя на очный диалог с ними. В групповой динамике часто рождаются интересные идеи и обнажаются скрытые проблемы. Общаясь, можно обсудить конкретные кейсы, предложения по развитию цифровой среды для интеграции, напрямую изучить процесс обучения, взаимодействовать в чатах учебных курсов, форумах, социальных сетях.

Используя методы обработки и анализа данных, мы сопоставили результаты количественных и качественных данных, интерпретировали их в рамках теоретической базы, сформулировали выводы и практические рекомендации. Подобный многоуровневый подход делает наше исследование максимально убедительным, репрезентативным и ценным для научного и практического сообщества.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 67 иностранных студентов из Ботсваны, Алжира, Египта, Марокко, Туниса, Китая, Туркменистана, Кыргызстана. Выборка представляет интерес, так как включает как представителей стран СНГ (Туркменистан, Кыргызстан), славящихся более тесными историческими и культурными связями с Россией, Китая, образовательные связи с которым у России становятся все теснее, так и студентов из стран Магриба, Северной (Алжир, Тунис, Египет) и Южной Африки (Ботсвана), чья языковая и культурная дистанция значительнее. Цель анализа – выявить ключевые преимущества, барьеры и на основе эмпирических данных предложить конкретные механизмы успешной интеграции.

Этапы исследования включают последовательные процедуры.

1. Первичный этап: проведение аналитического обзора существующих публикаций и статистических материалов, создание научно-исследовательской программы, разработку методики сбора данных, проектирование опросного инструмента и утверждение перечня вопросов для глубинных интервью.

2. Основной этап: организация распространения анкет посредством электронных каналов связи, осуществление сбора эмпирических данных методом онлайн-опроса респондентов.

3. Заключительный этап: систематизация собранных данных, количественный и качественный анализ полученной информации, интерпретация выявленных закономерностей, формулировка итоговых выводов и предложений на основании проведенного научного исследования.

Анкета состояла из нескольких блоков.

1. Первый блок включает сбор общей информации, обозначенный нами «Демографический блок». Исследование проводилось на выборке объемом 67 респондентов, представляющих ряд зарубежных государств: Туркменистан, Алжир, Тунис, Египет, Киргизию, Китай и Ботсвану. Большая часть опрошенных (примерно 70 %) относится к числу студентов 1–3-х курсов бакалавриата (рис. 1), что свидетельствует о значительном удельном весе начальных этапов образовательного пути и подтверждает особую важность адаптационного периода в процессе академической социализации учащихся. Возраст оп-

рошенных студентов варьировался от 22 до 33 лет.

Структура специальностей демонстрирует преобладание технических и медицинских направлений подготовки, что согласуется с общей тенденцией специализаций, востребованных иностранными студентами в российских университетах. Студенты из Туркменистана и Кыргызстана представляют филологическое направление. Полученные демографические показатели позволяют утверждать, что исследуемая выборка обладает достаточной репрезентативностью и адекватно отражает ключевые особенности студенческого состава вузов России. Следовательно, полученные данные служат надежным основанием для дальнейшего анализа проблем и особенностей интеграционных процессов, особенно на ранних этапах образовательной траектории иностранных обучающихся.

2. Анализ данных второго блока анкеты, посвященного языковой интеграции, выявил четкие закономерности, связанные с исходным лингвистическим бэкграундом студентов, структурой языковых трудностей и неоднозначным влиянием дистанционного

8. Как долго Вы находитесь в России?

67 ответов

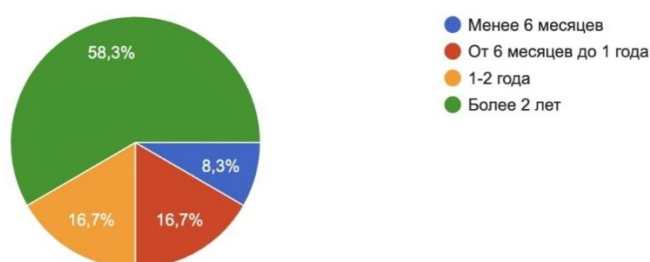


Рис. 1. Период нахождения в России иностранных студентов

Fig. 1. The period of stay of foreign students in Russia

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

9. На каком уровне Вы владели русским языком до приезда в Россию?

67 ответов

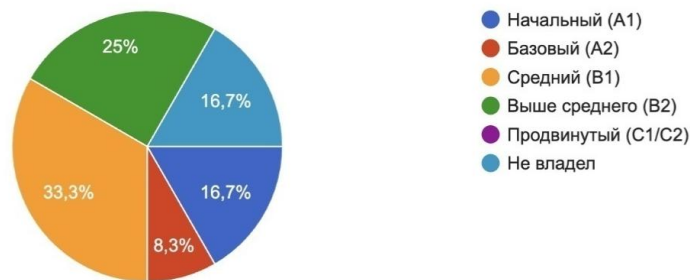


Рис. 2. Уровень владения русским языком иностранными студентами до приезда в Россию
Fig. 2. The level of Russian language proficiency of foreign students before coming to Russia

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

формата обучения. Данные свидетельствуют о прямой зависимости исходного уровня владения русским языком от региона происхождения студентов и их предшествующего образовательного опыта. Респонденты из Туркменистана и Киргизии в среднем оценили свой начальный уровень как A2–B1. Хотя исторически сложившееся распространение русскоязычных школ в этих странах обеспечивает им более плавный старт в российской академической среде.

У студентов из дальнего зарубежья отмечен более низкий уровень: студенты из арабских стран, Китая и Южной Африки начали обучение с уровня A1–A2, что объективно связано с большим лингвистическим расстоянием и отсутствием аналогичной языковой среды в их странах происхождения.

Анкета выявила не только разный уровень, но и различную структуру языковых трудностей, что напрямую коррелирует с исходной подготовкой:

- трудности с базовой коммуникацией: абсолютное большинство (95 %) студентов не из СНГ указали аудирование и разговор-

ную практику как ключевые проблемы. Это указывает на сложности с преодолением барьера в области базовых коммуникативных навыков;

- трудности с академическими навыками: в то же время студенты из Туркменистана чаще отмечали проблемы с академическим письмом и специализированной лексикой, что свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-академического языкового профиля.

Конкретные трудности, отмеченные студентами, следующие.

Эмпирическая часть исследования построена на сравнительно-сопоставительном методе с применением статистического анализа данных. Для сбора первичной информации был использован авторский опросник, разработанный с учетом:

- методики диагностики социокультурной адаптации, которая предполагает оценку трудностей в различных сферах жизни (академической, социальной, бытовой);

- подходов к оценке академической грамотности, принятых в рамках преподава-

ния русского языка как иностранного (РКИ), с фокусом на видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Для проверки статистической гипотезы о значимости различий между группами студентов (из СНГ и не из СНГ) применялся *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p \leq 0,05$. Проведенный анализ эмпирических данных выявил не только разный уровень, но и качественно различную структуру трудностей в академической и социокультурной интеграции, что напрямую коррелирует с исходной лингвокультурной подготовкой студентов.

Статистически значимые различия в структуре трудностей доказали свою зависимость от региона происхождения:

- у абсолютного большинства (95 %) студентов не из СНГ ключевыми проблемами являются аудирование и разговорная практика ($t = 2,81$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на сложности с преодолением первичного коммуникативного барьера и формированием навыков BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Данная группа находится на этапе освоения вербально-семантического уровня языковой личности;

- в то же время студенты из Туркменистана и Кыргызстана, имея, как правило, более высокий исходный уровень бытового владения русским языком, значимо чаще отмечали трудности с академическим письмом и освоением специализированной лексики ($t = 2,14$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-академического языкового профиля (CALP – (Cognitive Academic Language Proficiency)) и лингвокогнитивного уровня, что связано с интеграцией в профессиональное сообщество.

Детальный анализ конкретных барьеров интеграции показал статистически значимую распространенность следующих трудностей:

- в сфере академической коммуникации: понимание лекций (41,7 %; $t = 1,81$ при

$p \leq 0,05$) и, в особенности, общение с преподавателями (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$);

- в сфере социального взаимодействия: установление контактов с российскими студентами (50,0 %; $t = 2,14$ при $p \leq 0,05$);

- в сфере академических навыков: чтение учебной литературы (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$) и написание академических работ (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$).

Примечательно, что исследование не выявило статистически значимых трудностей в области бытовой коммуникации (33,3 %), а также для группы студентов, не испытывающих никаких проблем (16,7 %). Это объясняется двумя факторами:

1. Успешным прохождением данной стадии интеграции (уровень BICS) к моменту проведения опроса.

2. Формированием замкнутых землячеств, которые, с одной стороны, минимизируют необходимость повседневного взаимодействия с принимающей средой, а с другой – могут тормозить глубокую социокультурную интеграцию.

Полученные данные подтверждают при использовании дистанционных технологий необходимость дифференцированного подхода в организации учебного процесса для иностранных студентов: для студентов не из СНГ приоритетом должна стать интенсивная языковая подготовка, сфокусированная на развитии аудитивных и разговорных навыков для преодоления первичного коммуникативного барьера. Для студентов из стран СНГ, уже преодолевших базовый уровень, необходимы курсы академического письма и научной речи, направленные на формирование CALP и успешное освоение основной образовательной программы. Для всех категорий студентов целесообразно создание смешанных проектных групп и внеаудиторных мероприятий, способствующих разрушению коммуникативных барьеров между иностранными и российскими. Исследование, опирающееся на теорию языковой личности и модель BICS/CALP, демонстрирует, что

11. С какими основными трудностями Вы сталкиваетесь в использовании русского языка? (можно выбрать несколько)

67 ответов

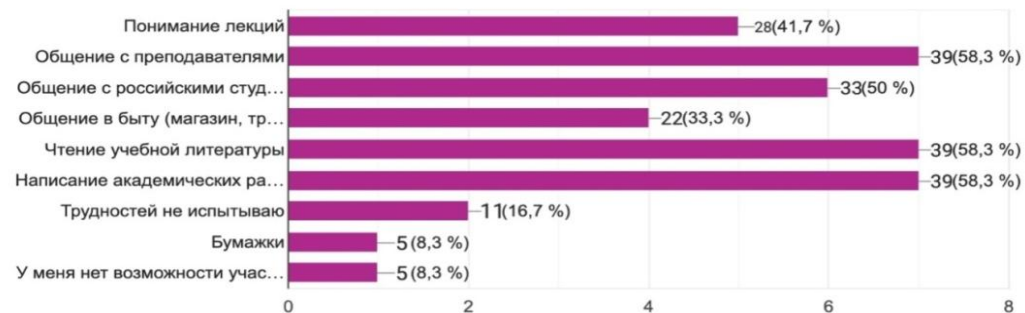


Рис. 3. Трудности для иностранных студентов при использовании русского языка

Fig. 3. Difficulties for international students in using the Russian language

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

эффективная интеграция иностранных студентов требует не просто обучения русскому языку, а целенаправленного формирования многоуровневой языковой личности, способной впоследствии к полноценной академической и профессиональной деятельности в новой лингвокультурной среде. Переход на дистанционное обучение оказал двойственное, поляризующее воздействие на процесс языковой адаптации, которое усугубило существовавшее неравенство в подготовке. С одной стороны, подобный переход для большинства студентов, особенно с уровнем A1–A2, дистанционный формат первоначально усугубил барьер (для 60 % респондентов). Ключевыми негативными факторами стали отсутствие живого общения, проблемы со связью и качеством звука. С другой стороны, переход на дистанционное обучение выступил инструментом (для 40 % респондентов): студенты с уровнем A2 и выше чаще оценили преимущества формата. Для них такие функции, как запись лекций, возможность использовать электронные словари и пересматривать материал, стали вспомога-

тельными средствами, дающими контроль над учебным процессом.

Проанализировав блок «Языковая интеграция», мы можем сделать следующие выводы:

- подтверждена гипотеза об эффекте поляризации: дистанционный формат не является нейтральным. Для студентов с низким уровнем языка (A1–A2) он выступает как барьер, усиливая психологическую нагрузку и ограничивая возможности для спонтанной речевой практики. Для студентов со средним уровнем (A2 и выше) он трансформируется во вспомогательный инструмент, предоставляя им контроль над учебным процессом и средства для самостоятельного преодоления трудностей;

- необходимость дифференцированного подхода: полученные результаты указывают на настоятельную необходимость дифференциации методик преподавания и организации образовательного процесса для студентов с разным уровнем языковой подготовки и из разных лингвокультурных сред.

3. Анализ блока анкеты «Культурная и социальная интеграция иностранных студентов в дистанционном формате».

Проведенный анализ данных третьего блока анкеты, посвященного культурной и социальной интеграции, выявляет трансформацию традиционных механизмов адаптации иностранных студентов в условиях дистанционного обучения. Результаты демонстрируют парадоксальную динамику: несмотря на серьезные ограничения, цифровая среда порождает новые, компенсаторные каналы социокультурного взаимодействия.

Во-первых, трансформацию каналов интеграции можно назвать от спонтанной к целенаправленной. Основными каналами знакомства с русской культурой для более чем 80 % иностранных студентов стали опосредованное общение с одноклассниками (преимущественно через социальные сети и мессенджеры) и целенаправленные культурные онлайн-мероприятия, организуемые университетом (виртуальные экскурсии, праздники, тематические встречи).

Данный факт свидетельствует о фундаментальном сдвиге: в дистанционном формате спонтанная, бытовая интеграция замещается структурированной, виртуальной. Если в офлайн-среде погружение происходит через повседневный опыт (посещение кафе, пользование транспортом, визиты в больницу, неформальные беседы), то онлайн-среда требует от университета активной, организующей роли по созданию замещающих культурных продуктов.

Ключевым барьером обучения русскому языку становится дефицит неформального культурного погружения. Абсолютное большинство респондентов (90 %) из стран Северной и Южной Африки (Алжир, Тунис, Египет, Ботсвана) и Китая в качестве главного недостатка дистанционного формата указали на «отсутствие повседневного, неформального погружения в культурную среду». Этот вывод высоко значим, так как именно бытовой опыт (языковая практика в магазинах, наблюдение за поведением в транспорте, освоение невербальных кодов общения) яв-

ляется ключевым для глубокой, неформальной социокультурной адаптации. Дистанционный формат, физически удаляя студента от среды, лишает его этого важнейшего ресурса, создавая риск формирования «теоретического», а не практического понимания культуры.

Тезис об «отсутствии повседневного, неформального погружения в культурную среду» базируется на нескольких ключевых областях исследований в лингвистике, психологии и социолингвистике, которые раскрывали в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные ученые, и которые мы приведем в качестве примера ниже.

Во-первых, это положение о теории культурной аккультурации: усвоение языка тесно связано с процессом аккультурации, то есть адаптации к новой культуре. Неформальное культурное погружение, включающее участие в повседневных социальных взаимодействиях, знакомство с обычаями, ценностями и нормами поведения, является важным компонентом аккультурации. И здесь учащиеся могут овладеть изучаемым языком в той степени, в какой они адаптируются к культуре изучаемой языковой группы. Именно об таком подходе говорят в своих работах Й. Шуман и Х.Д. Браун [17; 18]. Профессор института исследований в области образования (Онтарио) д-р Б.Н. Пирси утверждает, что отсутствие такого погружения существенно замедляет процесс усвоения языка и ограничивает способность студентов понимать и использовать язык в аутентичных ситуациях [19].

Кроме этого, важным фактором, который объясняет недостаточное погружение иностранных студентов в обучение, выступает социокультурная теория Льва Семеновича Выготского. Выготский утверждал, что обучение происходит в социальном контексте, и что знания конструируются через взаимодействие с другими людьми и культурными артефактами [20]. Неформальное общение на русском языке, наблюдение за поведением носителей языка, знакомство с русской литературой, музыкой и фильмами создают «зону

ближайшего развития», в которой студенты могут продвигаться в своем обучении с помощью более компетентных членов сообщества. Дистанционное обучение, особенно без включения элементов, имитирующих культурную среду, ограничивает создание такой зоны.

Еще один важный момент при обучении иностранному языку раскрывает британский методист Майкл Байрам. Здесь речь идет о термине «культурная компетенция». Эффективное владение языком предполагает не только знание грамматических правил и словарного запаса, но и понимание культурных коннотаций, идиом, юмора и других культурно-специфических элементов языка [21]. Неформальное культурное погружение предоставляет студентам возможность развивать культурную компетенцию через непосредственное взаимодействие с культурными реалиями. В отсутствие такого погружения обучение языку остается поверхностным и не позволяет студентам эффективно общаться с носителями языка в реальных ситуациях. Такая ситуация зачастую складывается, если процесс обучения русскому языку происходит не в России или не с носителями русского языка. Именно с такими проблемами, озвученными в своем научном труде Ли Яцзюнь, Е.А. Адельберг и Чжан Шуфань, сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, к примеру, из Китая, в попытке разработки эффективного занятия по практическому русскому языку [22].

Мотивация и аффективные факторы: культурное погружение повышает мотивацию к изучению языка, так как студенты начинают видеть язык не просто как набор правил, а как средство общения и понимания другой культуры. Отсутствие культурного контекста может привести к снижению мотивации, тревожности и чувства изоляции, что негативно сказывается на процессе обучения. И тогда преподавателю приходится находить способы повышения мотивации у студентов: а) выработка игровых механик для урока, о которых писали в своем исследовании Е.М. Милосердова и Е.А. Морозов

[23]; б) создание диалоговых тренажеров для обучения русскому, идею которых описал в своем труде Е.С. Овсий [24]; в) разработка заданий для самостоятельного обучения, способствующих «развитию информационно-аналитических умений у обучающихся», создание индивидуальной траектории обучения, отмеченные М.Н. Евстигнеевым и И.А. Евстигнеевой [25]. При этом всегда необходимо учитывать, что культурные различия между странами происхождения студентов (Алжир, Тунис, Египет, Ботсвана, Китай) и Россией могут усиливать эффект дефицита культурного погружения и требуют индивидуального подхода к разработке дистанционных курсов.

Парадоксальный эффект, который был отмечен при анализе этого блока анкеты, – снижение психологического барьера в цифровой коммуникации. Ценным представляется наблюдение, отмеченное российскими студентами. Они констатировали, что дистанционный формат парадоксальным образом упростил первоначальное установление контактов с иностранными однокурсниками. Социальные сети и мессенджеры выступили в роли «буферной зоны», снижающей психологический барьер и напряжение первого контакта по сравнению с прямым офлайн-взаимодействием. Это указывает на то, что цифровые инструменты могут быть эффективны для преодоления начальной социальной тревожности и формирования первичных связей в мультикультурной студенческой группе.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о двойственной роли дистанционного формата в процессе социокультурной интеграции.

С одной стороны, он создает структурный дефицит, жестко ограничивая возможности для спонтанной бытовой и неформальной адаптации, что является критическим препятствием для формирования полноценного культурного опыта. С другой стороны, дистанционный формат активизирует компенсаторные механизмы. Целенаправленные онлайн-мероприятия университета и нефор-

мальные цифровые коммуникации частично восполняют образовавшийся пробел, выступая новыми каналами для культурного ознакомления и установления социальных связей.

Таким образом, эффективность социокультурной интеграции в дистанционном формате напрямую зависит от способности образовательного института не просто транслировать академический контент, но и активно конструировать виртуальную среду для межкультурного общения, осознавая ее как принципиально иную, но значимую экосистему для адаптации иностранных студентов.

4. Проведенный анализ данных четвертого блока анкеты, посвященного оценке дистанционного формата обучения, выявляет амбивалентность восприятия данного опыта

студентами. Результаты демонстрируют четкую корреляцию между эффективностью онлайн-обучения и регионом происхождения студентов, а также их личностными характеристиками, и указывают на системные проблемы в организации учебного процесса.

4.1. Дифференцированная оценка удобства формата.

Средняя оценка удобства дистанционного обучения составила 3,2 из 5, что свидетельствует о неоднозначном отношении. Наблюдается выраженная региональная дифференциация:

– наивысшие оценки дали студенты из Кыргызстана (4,2) и Туркменистана (3,7), что может быть связано с меньшими техническими и временными барьерами;

24. Что, по Вашему мнению, университет может сделать, чтобы помочь иностранным студентам лучше интегрироваться?

7 ответов

Increase russian speaking practice among stidents, language is the main problem.
Расширить возможности трудоустройства или реализации проектов в университете для студентов (особенно в магистратуре и докторантуре), чтобы они могли работать с российскими студентами или осуществлять практические проекты в России, что позволит им лучше интегрироваться
Помогите им вернуться в Россию снова и по самой низкой цене, потому что они действительно хороши во всем
Я хотел бы, чтобы университет спрашивал студентов об их трудностях в учебе, потому что у некоторых студентов возникают проблемы, и они не могут продолжать обучение.
Лучшая реклама клуба, но что касается меня, то я был очень доволен
проводить курсы русского языка
открыть офисы в университете, чтобы помогать студентам, например, офис, помогающий студентам снимать квартиры в городе, офис, в котором есть переводчики, которые могут поехать со студентами в чрезвычайных ситуациях, офис по переводу документов...и ДТ..

Рис. 4. Что, по вашему мнению, университет может сделать, чтобы помочь иностранным студентам лучше интегрироваться?

Fig. 4. What do you think the university can do to help international students integrate better?

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

25. Какие меры поддержки были бы для Вас наиболее полезны для улучшения опыта дистанционного обучения?

4 ответа

Разговаривать через социальные сети, всегда с учителем и русскими друзьями и смотреть русские фильмы и сериалы

дополнительные занятия для студентов, которые не учатся хорошо

размещение лекций

Рис. 5. Какие меры поддержки были бы для вас наиболее полезны для улучшения опыта дистанционного обучения?

Fig. 5. What support measures would be most useful for you to improve your distance learning experience?

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

26. Ваши общие пожелания или комментарии:

5 ответов

Я надеюсь провести остаток своей жизни среди моих русских друзей и моего любимого учителя

Я бы хотел снова стать студентом)

В целом, для большинства моих знакомых иностранцев опыт обучения в ЛЭТИ был очень позитивным

нет

есть хорошая эволюция

Рис. 6. Ваши общие пожелания или комментарии

Fig. 6. Your general suggestions or comments

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

– самые низкие оценки зафиксированы у студентов из Северной Африки (2,8) и Китая (3,3). Ключевыми дестабилизирующими факторами для этой группы стали разница во времени и нестабильный Интернет, которые

носят объективный и трудноустраняемый характер.

4.2. Структура преимуществ и трудностей. Студенты четко идентифицировали как сильные, так и слабые стороны дистанционного формата:

– ключевые преимущества носят прагматический и личностно-ориентированный характер:

а) возможность просматривать записи занятий (85 %) – это важнейший инструмент для компенсации языкового барьера и сложностей с восприятием информации на слух;

б) экономия времени на транспорте (75 %) и комфортная обстановка (60 %) повышают субъективное благополучие студентов:

– основные трудности носят системный и коммуникативный характер:

а) технические проблемы (нестабильный Интернет – 85 %) являются фундаментальным барьером;

б) коммуникационный дефицит (отсутствие прямого контакта – 80 %) и снижение мотивации (65 %) указывают на потерю образовательной средой своих социально-стимулирующих функций;

в) временной барьер (70 % для студентов из Африки и Китая) – объективный фактор, снижающий инклюзивность образования.

4.3. Влияние на академические результаты и запрос на поддержку.

Данные об успеваемости отражают поляризацию студентов:

– 50 % отметили снижение успеваемости, что коррелирует с указанными выше трудностями;

– 20 % (дисциплинированные студенты) отметили повышение за счет гибкости формата, что подтверждает тезис о том, что онлайн-обучение усиливает как достоинства, так и недостатки самих учащихся.

Оценка организации процесса выявила значительный потенциал для улучшения. Критика однообразия форматов и запрос на четкие инструкции и техподдержку (90 % иностранных студентов) указывают на необходимость методической и технической адаптации образовательного контента и коммуникационных каналов под нужды дистанционного формата.

В завершении хотелось бы привести несколько скриншотов ответов на необязательные вопросы, раскрывающих общие выводы

и пожелание слушателей (*орфография сохранена*):

Опыт дистанционного обучения характеризуется структурной амбивалентностью: его гибкость и прагматические преимущества нивелируются техническими и коммуникационными барьерами. Эффективность формата напрямую зависит от преодоления «цифрового неравенства» (Интернет, часовые пояса) и целенаправленного конструирования интерактивной образовательной среды, которая компенсирует недостаток спонтанных социальных и академических взаимодействий. Для повышения эффективности необходима разработка дифференцированной системы поддержки, учитывающей региональные и личностные особенности студентов.

ВЫВОДЫ

Таким образом, интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство представляет собой не вспомогательную, а стратегически важную задачу. Это взаимовыгодный процесс, способствующий личностной и академической реализации самих студентов и одновременно вносящий весомый вклад в социально-экономическое, культурное и образовательное развитие России. Инвестиции в создание эффективной системы интеграции являются инвестициями в укрепление международных позиций страны, развитие ее человеческого капитала и формирование открытого, толерантного и процветающего общества.

Общие выводы и рекомендации, которые мы можем сделать после проведения анкетирования и анализа ответов (синтез анализа). На основе систематизации данных анкетирования можно выделить следующие *преимущества* интеграции через дистанционный формат:

– гибкость и доступность: возможность асинхронного обучения (записи занятий) позволяет студентам с разным уровнем языковой подготовки и в разных часовых поясах осваивать материал в комфортном темпе;

– цифровизация ресурсов: формируется цифровой след курсов (лекции, презентации, глоссарии), который служит мощным инструментом для повторения и преодоления языковых трудностей;

– снижение первоначального барьера: неформальные цифровые каналы коммуникации (чаты, соцсети) облегчают первичное установление контактов между иностранными и российскими студентами.

Конкретные механизмы реализации интеграции, предлагаемые на основе выявленных проблем и предпочтений респондентов:

Для языковой интеграции:

– внедрение гибридных языковых клубов: онлайн-встречи с российскими студентами-волонтерами на актуальные темы (кино, музыка, спорт) с предварительной подготовкой лексики;

– создание асинхронных фонетических курсов: интерактивные тренажеры по постановке звуков, аудирование с субтитрами, доступные студенту в любое время.

Для культурной интеграции:

– организация виртуальных активностей «Погружение в Россию»: серия обязательных интерактивных онлайн-мероприятий к началу учебного года: виртуальные туры по городу, квизы по истории и культуре, мастер-классы по русской кухне с отправкой наборов продуктов;

– создание системы интернет-наставничества (buddy system): закрепление за каждым иностранным студентом российского студента старших курсов для консультаций

через мессенджеры не только по учебе, но и по бытовым и культурным вопросам.

Для образовательного процесса:

– разработка адаптивных образовательных траекторий: предоставление иностранным студентам выбора: присутствовать на лекции синхронно или изучить ее запись позже с обязательным выполнением небольшого задания для проверки понимания;

– техническая и методическая поддержка: создание единого портала с инструкциями на нескольких языках, работа круглосуточной технической поддержки, учитывающей разные часовые пояса;

– повышение цифровой грамотности ППС: проведение тренингов для преподавателей по использованию интерактивных методов (опросы, breakout rooms в Zoom, геймификация) для повышения вовлеченности иностранных студентов.

Таким образом, дистанционное обучение не должно рассматриваться как суррогат очного образования, а как мощный дополнительный инструмент интеграции. Его эффективность зависит от целенаправленной и системной цифровизации не только учебного контента, но и всех элементов социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов. Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки эффективных образовательных программ, направленных на облегчение адаптации иностранных студентов к новой языковой и культурной среде, повышение качества их образования и укрепление международного сотрудничества в сфере образования.

Список источников

1. Демидова Т.А., Новикова А.В., Шерина Е.А. Анализ восприятия иностранными обучающимися резкой смены образовательного формата // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 132-147. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>, <https://elibrary.ru/dmczty>
2. Savinova E.S., Masterskikh S.V. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Наукосфера. 2023. № 1-1. Р. 171-174. <https://elibrary.ru/gfmqpn>
3. Abaeva E.A. Sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. 2019. № 18. Р. 96-99. <https://elibrary.ru/rlxycz>
4. Statkevich E.A. Work organization on the socio-cultural adaptation of foreign students at a technical university // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методи-

- ческий аспект: сб. науч. ст. по материалам 16 Междунар. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 2025. Р. 611-616. <https://elibrary.ru/pbhllg>
5. Деева Н.В. Культурная адаптация иностранных обучающихся в профессиональной образовательной организации: преодоление культурного шока // Образование. Карьера. Общество. 2024. № 4 (83). С. 6-8. <https://elibrary.ru/dxroet>
 6. Bakhmutskaya Yu.A., Kosacheva T.A., Kryukova O.A. Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). Р. 87-94. <https://elibrary.ru/qjamnd>
 7. Suvorova S.L. The implementation of distance technologies of learning a foreign language as a condition of innovation of the educational strategies of a university // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences. 2021. Vol. 13. № 3. Р. 90-98. <https://doi.org/10.14529/ped210308>, <https://elibrary.ru/pzqzoz>
 8. Karaseva E.V. Online technologies and electronic educational resources in engineering education // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 3. Р. 83-91. <https://elibrary.ru/kkuasi>
 9. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. 2023. № 4 (299). С. 4-9. <https://doi.org/10.37632/PI.2023.299.4.001>, <https://elibrary.ru/cujwbj>
 10. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4-9. <https://doi.org/10.37632/pi.2020.282.5.001>, <https://elibrary.ru/eenww>
 11. Фейзер Ж.И., Дьякова Т.А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 196-211. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>, <https://elibrary.ru/ztmwvk>
 12. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300-317. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
 13. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
 14. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51-71. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>, <https://elibrary.ru/weagvq>
 15. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? // Journal of Information Technology Education: Research. 2022. Vol. 21. Р. 337-377. <https://doi.org/10.28945/4999>, <https://elibrary.ru/ikxool>
 16. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. Educational AI chatbots for content and language integrated learning // Applied Sciences. 2022. Vol. 12. № 7. Р. 1-16. <https://doi.org/10.3390/app12073239>, <https://elibrary.ru/guahrj>
 17. Schumann J.H. Research on the acculturation model for second language acquisition // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1986. Vol. 7. № 5. Р. 379-392.
 18. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. San Francisco, 2007. 410 p.
 19. Norton Peirce B. Social identity, investment, and language learning // TESOL Quarterly. 1995. Vol. 29. № 1. Р. 9-31.
 20. Vygotsky L.S., Cole M. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
 21. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, 1997. 124 p.
 22. Яцзюнь Ли, Адельберг Е.А., Шуфань Чжан. Как педагогам из Китая улучшить преподавание русского языка как иностранного: анализ различий в аудиторном обучении русскому языку в высших учебных заведениях Китая и России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.

2025. Т. 30. № 4. С. 884-898. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>, <https://elibrary.ru/zstmrc>
23. Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 724-733. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>, <https://elibrary.ru/xjqqs>
24. Овсяй Е.С. Реализация коммуникативного подхода в структуре диалоговых тренажеров по русскому языку для слушателей подготовительных факультетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 660-671. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>, <https://elibrary.ru/hxofrl>
25. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 25-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>

References

1. Demidova T.A., Novikova A.V., Sherina E.A. (2025). Analysis of perception by foreign students of an abrupt change of an educational mode. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tamboy University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 132-147. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>, <https://elibrary.ru/dmcztz>
2. Savinova E.S., Masterskikh S.V. (2023). Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Naukosfera*, no. 1-1, pp. 171-174. <https://elibrary.ru/gfmqpn>
3. Abaeva E.A. (2019). Sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Molodezh'. Obshchestvo. Sovremennaya nauka, tekhnika i innovatsii*, no. 18, pp. 96-99. <https://elibrary.ru/rlyxyc>
4. Statkevich E.A. (2025). Work organization on the socio-cultural adaptation of foreign students at a technical university. *Sbornik nauchnykh statei po materialam 16 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Yazyki, kul'tury, etnosy. Formirovanie yazykovoi kartiny mira: filologicheskii i metodicheskii aspekty»* = *Collection of Scientific Articles on the Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference "Languages, Cultures, and Ethnic Groups. Formation of the Linguistic Worldview: Philological and Methodological Aspects"*. Ioshkar-Ola, pp. 611-616. <https://elibrary.ru/pbhllg>
5. Deeva N.V. (2024). Cultural adaptation of foreign students in a professional educational organization: overcoming cultural shock. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo*, no. 4 (83), pp. 6-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dxroet>
6. Bakhmutskaya Yu.A., Kosacheva T.A., Kryukova O.A. (2023). Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*, no. 2 (62), pp. 87-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjamnd>
7. Suvorova S.L. (2021). The implementation of distance technologies of learning a foreign language as a condition of innovation of the educational strategies of a university. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, vol. 13, no. 3, pp. 90-98. <https://doi.org/10.14529/ped210308>, <https://elibrary.ru/pzqzoz>
8. Karaseva E.V. (2022). Online technologies and electronic educational resources in engineering education. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*, vol. 8 (74), no. 3, pp. 83-91. <https://elibrary.ru/kkuasi>
9. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. (2023). Environment for teaching Russian as a foreign language in the settings of digital education transformation. *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 4 (299), pp. 4-9. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/PI.2023.299.4.001>, <https://elibrary.ru/cujwbj>
10. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasil'eva T.V. (2020). Digitalization of the Russian as a foreign language area: first results and perspectives. *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 5 (282), pp. 4-9. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/pi.2020.282.5.001>, <https://elibrary.ru/eennww>
11. Feizer Zh.I., D'yakova T.A. (2023). Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 2, pp. 196-211. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>, <https://elibrary.ru/ztmwvk>

12. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 22, no. 2, pp. 300-317. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
13. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 65, pp. 242-261. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
14. Sysoyev P.V. (2025). Personalized learning based on artificial intelligence: how ready are modern students for new educational opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, pp. 51-71. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>, <https://elibrary.ru/weagvq>
15. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. (2022). A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 21, pp. 337-377. <https://doi.org/10.28945/4999>, <https://elibrary.ru/ikxool>
16. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, vol. 12, no. 7, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/app12073239>, <https://elibrary.ru/guahjr>
17. Schumann J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, no. 5, pp. 379-392.
18. Brown H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, 410 p.
19. Norton Peirce B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, no. 1, pp. 9-31.
20. Vygotsky L.S., Cole M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 159 p.
21. Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 124 p.
22. Yajun Li, Adelberg E.A., Shufan Zhang (2025). How Chinese educators can enhance teaching Russian as a foreign language: an analysis of classroom instruction differences in higher education institutions of China and Russia. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 884-898. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>, <https://elibrary.ru/zstmrc>
23. Miloserdova E.M., Morozov E.A. (2024). Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 724-733. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>, <https://elibrary.ru/xjqqs>
24. Ovsii E.S. (2025). Implementation of a communicative approach in the dialog simulators' structure in Russian for preparatory faculties' students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 660-671. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>, <https://elibrary.ru/hxofl>
25. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2021). Distance learning technologies in foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>

Информация об авторах

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 2452-2094

РИНЦ AuthorID: 582310

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Lena-Zin22@yandex.ru

Information about the authors

Elena M. Miloserdova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 2452-2094

RSCI AuthorID: 582310

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Lena-Zin22@yandex.ru

Морозов Евгений Александрович, кандидат филологических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация.

SPIN-код: [3257-4610](#)

РИНЦ AuthorID: [713008](#)

Scopus Author ID: [57205332429](#)

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>

buddenbroki@mail.ru

Для контактов:

Морозов Евгений Александрович

buddenbroki@mail.ru

Поступила в редакцию 24.08.2025

Получена после доработки 16.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Evgeniy A. Morozov, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation.

SPIN-код: [3257-4610](#)

РИНЦ AuthorID: [713008](#)

Scopus Author ID: [57205332429](#)

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>

buddenbroki@mail.ru

Corresponding author:

Evgeniy A. Morozov

buddenbroki@mail.ru

Received 24.08.2025

Revised 16.11.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.