НАО «Каспийский университет технологий и инжиниринга
имени Ш. Есенова»

УДК: 378.013.42

На правах рукописи

ТАДЖИБАЕВА ЖИБЕК АЛДАБЕРГЕНОВНА

Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в условиях вуза

6D010300 - Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант
док. пед. наук, проф.
А.Х. Аренова

Зарубежный научный консультант
док. психол. наук, проф.
Н.Л. Нагибина
(г. Москва, Россия)

Республика Казахстан
Талдыкорган, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ 5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ 6
ВВЕДЕНИЕ 7
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 16
1.1 Степень разработанности проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в научной литературе 16
1.2 Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза 28
1.3 Зарубежный и отечественный опыт организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза 36
2 НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 49
2.1 Культурная трансмиссия как основа психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза 49
2.2 Концептуальные основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза 59
2.3 Сущность, содержание, структура психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза 76
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 90
3.1 Структурно-содержательная модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза 90
3.2 Опытно-экспериментальная работа по апробации структурно-содержательной модели организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза 103
3.3 Анализ результатов и перспектив исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза 123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 167
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 170
ПРИЛОЖЕНИЕ А - Опросник «Степень адаптированности студентов-

репатриантов в вузе» 190
ПРИЛОЖЕНИЕ Б - Информационно-ориентационный цикл занятий 193
ПРИЛОЖЕНИЕ В - Программа спецкурса «Мы вместе» 197
ПРИЛОЖЕНИЕ Г - Программа тренингов 198
ПРИЛОЖЕНИЕ Д - Ценностно-ориентационные игры 221
ПРИЛОЖЕНИЕ Е - Акты внедрения 224
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж - Авторские права 226

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон Республики Казахстан «Об образовании»: принят 27 июля 2007 года, №319-III (с изменениями и дополнениями).

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года, №248 (с изменениями и дополнениями на 01.05.2025 г.).

Государственный общеобязательный стандарт высшего образования: приложение 1 к приказу Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года, №2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования».

Закон Республики Казахстан. О гражданстве Республики Казахстан: принят 20 декабря 1991 года, №1017-XII (с изменениями и дополнениями 01.05.2025 г.).

Постановление Правительства Республики Казахстан. О Концепции репатриации этнических казахов на историческую родину: утв. 16 сентября 1998 года, №900.

Закон Республики Казахстан «О занятости населения» от 6 апреля 2016 года №482-V.

Закон Республики Казахстан «О правовом положении иностранцев» от 19 июня 1995 года №2337.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Программы «Нұрлы көш» на 2009 - 2011годы: утв. 2 декабря 2008 года, № 1126.

Закон Республики Казахстан. О миграции населения: принят 22 июля 2011 года, №477-IV (с изменениями и дополнениями 01.04.2025 г.).

Постановление Правительства Республики Казахстан. «Об определении регионов для расселения оралманов и переселенцев»: утв.18 февраля 2016 года, №83.

Постановление Правительства Республики Казахстан. «Концепция социального развития Республики Казахстан до 2030 года»: утв. 24 апреля 2014 года, №396.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции миграционной политики Республики Казахстан на 2023-2027 годы: утв. 30 ноября 2022 года, №961.

Президент Республики Казахстан К.-Ж. Токаев. Новый Казахстан: Путь обновления и модернизации: послание народу Казахстана.

Президент Республики Казахстан К.-Ж. Токаев. Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество: послание народу Казахстана.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Адаптация – процесс приспособления деятельности человека в изменившихся условиях существования, как процесс активного взаимодействия личности и среды, активного приспособления к индивидуальным условиям жизнедеятельности.

Социальная адаптация - вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды.

Социокультурная адаптация - процесс и результат приспособления индивида (адаптанта) или группы к условиям новой социокультурной среды, т.е. к новым ценностям, нормам поведения, традициям, развитие способностей адаптанта к самостоятельной деятельности во всех сферах жизни.

Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов – это процесс и результат приспособления адаптанта к условиям новой образовательной среды, включающий социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, социально - профессиональную адаптацию, состоящий из системы компонентов (мотивационно-ценностного, когнититвного, деятельностно-личностного), обеспечивающий успешность учебно-профессиональной деятельности, эффективную межкультурную коммуникацию и личностное развитие.

Адаптированность личности - совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые обеспечивают в новых условиях жизнедеятельности наибольшую успешность деятельности, значимой для данного индивида, в единстве с положительным самоотношением и отношением к этой значимой деятельности и эмоционально-нравственной удовлетворенностью профессиональным обучением в целом.

Репатриация (от лат. repatriate) - возвращение на родину, организованное государственной властью. Репатриант - лицо, возвращающееся на родину в силу репатриации.

Кандас - этнический казах и (или) члены его семьи казахской национальности, ранее не состоявшие в гражданстве Республики Казахстан, прибывшие на историческую родину и получившие соответствующий статус в порядке, установленном уполномоченным органом по вопросам миграции населения.

Культурная трансмиссия - процесс, благодаря которому культура передается от предшествующих поколений к последующим через обучение.

Целостный педагогический процесс - педагогический процесс есть совместная деятельность учащихся, направленная на усвоение богатства культуры и подготовку к труду и общественной жизни, происходящая при активном участии и руководстве педагогов.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

РК	- Республика Казахстан
ВУЗ	- высшее учебное заведение
ОВПО	- организация высшего профессионального образования
ГОСО РК	- государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан
ЦПП	- целостный педагогический процесс
ИОЦЗ	- информационно-ориентационный цикл занятий
ОСАС	- опросник степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе
ПС	- программа спецкурса
МППА	- методика психолого-педагогической адаптации
ЭГ	- экспериментальная группа
КГ	- контрольная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Эпоха глобализации, социально-экономические, политические изменения в современном мире привели огромной миграции населения. Массовый процесс переселения этнических казахов на историческую родину получил дальнейшее развитие с обретением Казахстаном независимости. В этом период были приняты законодательные акты, являющиеся основой заметных перемен во всех сферах общественной жизни, ростом международного авторитета и долгосрочной миграционной политики Республики Казахстан, где одним из главных приоритетов стало репатриация казахов на свою историческую родину.

Глава государства Президент Касым-Жомарт Токаев в своей статье «Независимость превыше всего» подчеркнул «Мы призвали соотечественников со всего мира возвратиться на историческую родину, создав условия для их переселения. В результате наша страна стала возрождаться, укрепился национальный дух» [1] и призывает к переселению соотечественников в северные и восточные регионы страны, создать благоприятные условия.

В Послании Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2022 года «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество» почеркивается важность проводимых реформ, переселения кандасов с учетом демографических, экономических тенденций и общенациональных интересов [2]. Это стратегическое видение окажет позитивное влияние на развитие социально-экономической, демографической, духовно-культурной сферы регионов и в целом национальной безопасности страны.

Проводимая государством политика направлена прежде всего на создание условий и стимулов для национальной консолидации, единства нации и возвращения этнических казахов-кандасов, проживающих за рубежом, на историческую родину, стимулирование их расселения в регионах, нуждающихся в трудовых ресурсах, содействие их адаптации и интеграции в Республике Казахстан [3-6].

Понятие «репатриант» возникло от (лат. repatrians (repatriantis) - лицо, возвращающееся на родину в порядке репатриации, «возвратившийся на родину» или «возвращенец», отсюда термин «репатриация» – перемещение этноса на свою историческую родину, своеобразная «возвратная миграция». Этот тип миграции характеризуется следующей особенностью: она стимулируется государственной политикой принимающей страны.

Репатриация - это процесс переселения индивида или группы в страну своего происхождения или происхождения своих предков, восстановление в правах [7]. «Кандас-этнический казах и (или) члены его семьи казахской национальности, ранее не состоявшие в гражданстве Республики Казахстан, прибывшие на историческую родину и получившие соответствующий статус в порядке, установленном уполномоченным органом по вопросам миграции населения (ранее использовался термин оралман) [8]. И смена названий

«оралман» на «кандас» это не просто изменение дефиниции, а прежде всего значимость процесса возращения, единства и консолидации казахского народа. Возвращение казахов на родину, воссоединение казахского народа есть акт исторической справедливости, закономерный процесс духовного возрождения и единства народа. Основной целью возвращения этнических казахов является переселение на историческую родину, обеспечение устойчивого социально-экономического развития, увеличение численности населения, расселение в малонаселенных регионах страны, укрепление государственной безопасности страны. Добровольному переселению этнических казахов оказали содействие принятая специальная государственная программа «Нұрлы көш» (2009-2011гг.), программы по реализации языковой политики, создание Агенства по миграции и демографии, проводимая государством миграционная политика с учетом международного опыта по эффективной организации процессов репатриации и адаптации, а также меры государственной поддержки кандасов, такие как социальная, нормативно-правовая поддержка, информационно-разъяснительная работа, содействие в занятости регионах [9,10].

Согласно данным Министерства труда и социальной защиты Республики Казахстан, начиная с 1991 года вернулись 1 млн 146 тыс. этнических казахов, т.е. более одного миллиона кандасов [11]. В результате, состав этнических казахов становится не только существенной «влиятельной силой» в многонациональной стране, но и реальным фактором социального развития отдельных регионов. В связи с постоянно растущим потоком иммигрантов в Казахстан также увеличивается количество студентов-репатриантов в высших учебных заведениях. Так, по данным Министерства науки и высшего образования РК 2024 году в вузах Казахстана обучалось 31 432 иностранных студентов [12]. Эти данные свидетельствуют о том, что вернувшиеся студенты являются активной частью учебного процесса в казахстанских вузах (F.Valieva и др.) [13]. Все это говорит о том, что система казахстанского образования должна быть активно включена в процессы содействия адаптации и интеграции такой категории обучающихся, как студенты-репатрианты. Однако, казахстанские вузы не в полной мере готовы к обучению кандасов и созданию благоприятных условий для их адаптации.

Вопросы социально-психологического приспособления личности изучались в исследованиях З. Фрейда, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, А.А. Реан и других исследователей. Значительный вклад разработку проблемы психолого-педагогической поддержки студентов в период их адаптации в полиэтническое образовательное пространство вуза внесли ученые, исследовавшие социально-психологический аспект поддержки и защиты личности мигрантов-студентов: Г.С. Абрамова, А.Г. Асмолов, Н.В. Гришина, И.Е. Лилиенталь и др.

Большой вклад в данную проблематику внесен трудами, обосновывающими проблему создания служб помощи в поддержке и защите личности студентов в поликультурном образовании (И.В. Абакумов, Л.А. Дикая, И.В. Дубровина, Ю.З. Гильбух, О.А. Береговая и др.).

В центре внимания казахстанских исследователей находятся исследование проблем их социокультурной адаптации, межэтнической интеграции и этноязыковой идентификации: (Б.Н. Бокаев, А.М. Кажгалиева, Г.К. Уразалиева, Э.Д. Сулейменова, Г.М. Мендикулова, Ш.К. Жаркынбекова, Дж.Б. Амантаева, О.И. Исмагулов, С.А. Амитов и др.).

Большое внимание казахстанские исследователи уделяют изучению различных аспектов адаптации и интеграции репатриантов, в том числе вопросов культурной трансмиссии (Д.Б. Касымова, Н.А. Шалхарбекова, А.Калыш), обучение английскому языку студентам-иммигрантам (Н.А. Устелимова и др). В работах казахстанских ученых исследованы проблемы процесса языковой адаптации, этноязыковой идентификация репатриантов-казахов, процесс преподавания русского, английского языка, студентам-кандасам, обучающимся в казахстанских вузах (Ж.А. Есказинова, А.М. Досанова, М.М. Биназарова и др.); проблемы адаптации и интеграции репатриантов в социокультурной среде (А.Р. Мандыкаева, А.М. Кажгалиева, А.С. Сейсенбаева), социально-психологическая проблематика адаптации и аккультурации личности обучающихся (Г.А. Касен), адаптация иностранных студентов в казахстанских вузах (К.Б. Сматова, К.А. Есенова и др.); педагогические условия успешности процесса адаптации кандасов к обучению (Л.О. Баймолдина, Д.А. Жампеисов, и др.), педагогическое сопровождение студентов-репатриантов (Н.А. Завалко, Б.Н. Бокаев, С.А. Нургалиева и др.).

Анализ научно-педагогических источников показывает, что уровень разработанности проблемы психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов в условиях университетского образования не является достаточным. В существующей теории и практике профессиональной подготовки в высшей школе не в полной мере целостно представлены работы, выявляющие и конкретизирующие сущность психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов, четко определяющие ее содержание, структуру, а также педагогические условия и технологию их внедрения в целостный педагогический процесс вуза. Проблема адаптации студентов-репатриантов в условиях интеграции и интернационализации вузов Казахстана до сих пор недостаточно освещена в психолого-педагогической науке.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики выявил, что возможности целостного педагогического процесса вуза в адаптации студентов-репатриантов остаются недостаточно исследованными. Существующие исследования не полностью раскрывают вопросы, связанные с разработкой методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов и обеспечить успешную адаптацию студентов-репатриантов в учебной среде вузов.

Существует противоречие: между необходимостью организации процесса адаптации студентов-репатриантов в вузе и недостаточным обеспечением концептуального обоснования содержания, социально-педагогических условий и методики его реализации в целостном педагогическом процессе высшего учебного заведения.

Выделенное противоречие позволили сформулировать проблему исследования, заключающуюся в поиске концептуальных оснований для выявления эффективных психолого-педагогических условий и методики организации процесса адаптации студентов-репатриантов в вузе.

Проблема процесса адаптации студентов-репатриантов в вузе представляет научный и практический интерес в силу своей социально – педагогической значимости, что и определяет актуальность и целесообразность выбора темы диссертационного исследования **«Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в условиях вуза».**

Объект исследования: целостный педагогический процесс организации высшего профессионального образования.

Предмет исследования: психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе ОВПО.

Цель исследования: научно-теоретическое обоснование и практическая разработка методики процесса психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов в высшем педагогическом образовании и экспериментальная проверка.

Гипотеза исследования: процесс психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза будет успешен, если:1) использовать модель психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в учебном процессе высшей школы, с учетом психолого- педагогических аспектов адаптации, 2) будут реализованы комплекс методов, методик и программы психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов, 3)ядром адаптации будет будет психологическая, академическая, воспитательная, научная деятельность, научное определение сущности, междисциплинарность адаптации, то процесс психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов будет протекать эффективно со значимой положительной динамикой ее мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельно-личностного компонентов, так как данный процесс будет соответствовать этим компонентам научной методологии, на основе подходов: системно-средовой, личностно-деятельностный, личностно-информационный, мотивационно - ценностный.

Для разработки модели и проверки гипотезы в соответствии с поставленной целью и проблемой определены следующие задачи:

Задачи исследования

1. Определить методологические и теоретические основы исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза.
2. Раскрыть сущность, структуру и содержание процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе.
3. Разработать структурно-содержательную модель методики процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в системе университетского образования.

4. Организовать и провести опытно-экспериментальную работу по апробации структурно-содержательной модели, методики процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях университетского образования.

5. Обосновать научно-практические рекомендации по эффективной организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Ведущая идея исследования: адаптация студентов-репатриантов должна осуществляться с учетом структурно-содержательной модели и методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе, основанной на культурной трансмиссии.

Теоретико-методологической основой исследования явились

- теоретические положения по проблемам социокультурной адаптации личности и психолого-педагогической адаптации в вузе, изложенные в работах отечественных и зарубежных культурологов, педагогов, психологов, социологов, философов: Д. Мацумото, Т.Г. Стефаненко, C. Bochner, J.W. Berry, S. Furnham, H. Triandis, C. Ward, G. Selye, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, М.В. Ромм, Ф.Б. Березин, Н.М. Лебедева, А.Н. Леонтьев, Н.Д.Хмель, С.М. Джакупов, М.М. Биназарова, Ж.А. Есказинова, Л.О. Баймолдина, А.Р. Мандыкаева, А.М. Кажгалиева, Г.Б. Ниетбаева, Г.А. Касен, Н.А. Завалко, С.А. Нургалиева, Б.Н. Бокаев, Г.М. Мендикулова, Ш.К. Жаркынбекова, А.С. Сейсенбаева и др.

- теории личности, социализации личности, рассматриваемые в трудах Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.В. Петровского, А.А. Бодалева, А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, Д.И. Фельдштейна, В.П.Симонова, и др.;

- положения личностно-ориентированного образования и психолого-педагогической поддержки личности, развиваемые А.Г. Асмоловым, О.С.Газманом, В.В. Сериковым, Н. Мак Кейбом, К. Маклафлином, П.И.Пидкасистым, В.А. Петровским, Е.Н. Шияновым, И.С. Якиманской и др.

Методологической базой для исследователей проблем адаптации студентов в вузе стали разработанные в психолого-педагогической науке подходы: культурологический подход (J.W. Berry, K. Oberg, H. Hartmann, M.Hard, А.Б.Вершок); клинический подход(C. Ward, S. Lysgaard); личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); системно-средовой подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, В.И. Слободчиков); личностно-ориентированный подход (В.А. Болотов, Е.В.Бондаревская, В.В. Сериков и др.); личностно-информационный подход (И.Я.Якиманская, А.В. Соколов, C.R. Rogers и др.); компетентностный подход (И.А.Зимняя, О.Е. Лебедева, А.В. Хуторский и др.); коммуникативно-социокультурный подход (П.А. Сорокин, R. Merton, T. Parsons, R. King и др.).

Исследование строилось на основе принципов: гуманизма, самоценности каждого индивида; принцип индивидуализации адаптации; принцип социально-культурной открытости адаптации.

Источники исследования: научные труды философов, педагогов, психологов, социологов по исследуемой проблеме, официальные государственные программы, законодательные акты и нормативные документы в области миграции, репатриации, образования, а также психолого-педагогический и научно-исследовательский опыт работы.

Методы исследования

Для достижения цели исследования, решения поставленных задач и проверки исходных теоретических положений использовались следующие методы исследования:

− теоретические: теоретический анализ и обобщение философской, культурологической, психологической, педагогической, справочной литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме, обобщение педагогического опыта вузов, педагогическое моделирование;

− эмпирические: анкетирование, педагогическое наблюдение, беседы и интервьюирование студентов, диагностирование, тестирование, анализ творческих работ студентов на разных этапах подготовки; методики диагностики социально-психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов;

- статистические: методы статистической обработки данных исследования, методы качественного и количественного анализа результатов эксперимента; контент-анализ. Для статистической обработки полученных результатов применялся пакет статистических программ IBM SPSS Statistics «Statistical Package for the Social Sciences» «SPSS 26.0»;

− экспериментальные: констатирующий и формирующие эксперименты;

− проективные: создание структурно-содержательной модели и методики психолого-педагогической адаптации студентов–репатриантов в условиях вуза.

База исследования: исследование было организовано и проведено на базе НАО «Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова» с участием студентов-репатриантов факультета образования, туризма и языков, факультета инжиниринг, бизнеса и право, факультета науки и технологии. В исследовании, которое проводилость в период с 2017 по 2024 годы, приняли участие 225 студентов-репатриантов в возрасте от 18 до 26 лет, 1-4 курсов, различных образовательных программ. Для проверки, разработанной модели организации психолого-педагогической адаптации и методики программы сопровождения процесса адаптации, были сформированы контрольная и экспериментальные группы.

Основные этапы исследования

Первый этап исследования (2017-2019) - теоретико - поисковый этап, в ходе которого анализировались существующие в научной литературе данные связанные с рассмотрением вопросоа адаптации, методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, зарубежные и отечественные исследования процесса адаптации.

Второй этап исследования (2019-2021) – эмпирический этап – включал три исследовательских цикла. Первый цикл эмпирического этапа проводился с целью адаптации выборки зарубежных методик и проверки их психометрических свойств. Во втором цикле эмпирического этапа определялись критерии, показатели, уровни адаптации. Третий цикл эмпирического этапа был организован для проведения педагогического эксперимента (констатирующего, формирующего, контрольных этапов).

Третий этап исследования (2022-2024) – аналитический этап, в ходе которого осуществлялись обработки полученных результатов в ходе формирующего и контрольного этапов эксперимента, которые сопоставлялись с гипотезой исследования, формулировка выводов, разработка рекомендаций, оформление диссертации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в дальнейшее развитие теории адаптации с позиций психолого-педагогической науки, уточнена категория психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов; выявлены психологические особенности, мотивы, ценностные ориентации, межкультурная коммуникация студентов-репатриантов; теоретически и экспериментально выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе.

Новизна исследования заключается в том, что:

− разработаны методологические и теоретические основы исследования проблемы психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза;

− раскрыты сущность, структура и содержание процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза;

- разработана и апробирована структурно-содержательная модель методики организации процесса психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов в условиях целостном педагогическом процессе вуза;

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в процессе в разработке и внедрении в образовательный процесс вуза методики психолого-педагогической адаптации:

- структурно-содержательной модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза;

- апробации авторского учебного курса «Межкультурная адаптация студентов - репатриантов в вузе»; авторского спецкурса «Мы-Вместе»; программы информационно-ориентационного цикла занятий (30 часов); программы цикла тренингов; методика диагностики процесса психолого-педагогической адаптация студентов-репатриантов в вузе, авторский опросник «Степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе» (авторское свидетельство №34359, от 05.04.2023 г.); учебное пособие «Психолого-педагогическая поддержка студентов - репатриантов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе» (авторское свидетельство №34314 от 04.04. 2023 г.);

- программа тренингов социально - психологического сопровождения процесса адаптации;

Положения, выносимые на защиту

1. Исследование проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов должна быть организованы на основе системного осмысления научно-практических предпосылок, теоретических и методологических основ и с учетом междисциплинарного подхода.

2. Сущность понятия «Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов – это процесс и результат приспособления адаптанта к условиям новой образовательной среды, включающий социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, социально-профессиональную адаптацию, состоящий из системы компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного), обеспечивающий успешность учебно-профессиональной деятельности, эффективную межкультурную коммуникацию и личностное развитие».

3. Структурно-содержательная модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в ЦПП включает в себя следующие блоки: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический, результативный.

4. Методика диагностирования психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза, включает методы диагностики мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного компонентов.

5. Методика организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, включает программу авторского спецкурса, спецсеминара, тренингов.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивается:

- опорой на достаточное количество отечественных и зарубежных источников, выступивших методологической и теоретической основой данного диссертационного исследования;

- использованием психодиагностических методик с проверенными психометрическими свойствами, зарекомендованного себя в мировой исследовательской практике;

- объемом и репрезентативностью выборки исследования;

- применением адекватных цели и задач исследования математически-статистических методов, применяемых для обработки эмпирических данных подтверждающих их статистическую достоверность;

- согласованность результатов, полученных в ходе данного диссертационного исследования, с теоретическими положениями и эмпирическими данными других исследований.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения, результаты и выводы диссертационного исследования выносились на обсуждение на заседаниях кафедры и научно-методических семинарах Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова.

Материалы диссертации нашли отражение в статьях опубликованных в изданиях, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (КазНПУ имени Абая, журнал «Педагогика и психология» 2020; «Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Психология», 2020); в материалах международных научно-практических конференций (Астана, 2017; Алматы, 2017; Актау, 2019; Стамбул, 2019; Мюнхен, 2020; Астрахань, 2019, 2021, 2023; Вена, Австрия, 2025); в учебном пособии, в издании, индексируемом базе данных «Scopus» («Journal of Social Studies Education Research», 2025).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, цель, задачи, обьект, предмет, гипотеза, теоретико-методологические основы, этапы и методы исследования, определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования и положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза» раскрывается степень разработанности проблемы психолого-педагогической адаптации в философских, психолого-педагогических исследованиях; рассмотрены теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации, изучен зарубежный и отечественный опыт организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза.

Во второй главе «Научно-практические предпосылки исследования психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза» раскрыты сущность, содержание, структура психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, концептуальные основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза. Дано определение понятия «психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов».

В третьей главе «Опытно-экспериментальная работа по организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза» определены психолого-педагогические условия и обоснована структурно-содержательная модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза. Доказана эффективность разработанной модели и потверждена гипотеза. Представлены содержание и результаты исследования. **В заключении** содержатся выводы по результатам исследования, рекомендации и перспективы изучения данной проблемы.

В приложении представлены материалы опытно-экспериментальной работы.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

1.1 Степень разработанности проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в научной литературе

В условиях современного общества система высшего образования нацелено на интеграцию в мировое образовательное пространство, обеспечение качественного образования, повышение качества подготовки будущих специалистов. В Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы одной из приоритетных задач определено стратегия интернационализации ОВПО, создание благоприятных условий для обучения и получения качественного образования, развитие индивидуальной образовательной траектории обучающихся, предоставление необходимых ресурсов и поддержки обучающимся, связанные с социально-экономическим статусом, гендером, языком обучения, создание благоприятного социально-психологического климата и оказания психологической поддержки обучающимся в университетах [14]. Соответственно, профессиональное становление, развитие, самореализация личности будущего специалиста возможно в условиях их успешной адаптации в вузе. Особо актуальны проблема адаптации иностранцев и репатриантов к новой университетской среде.

Вопросы адаптации рассматриваются с различных дисциплинарных позиций, таких как философия, история, культурология, социология, этнография, социальная психология, педагогика и этнопедагогика. В настоящее время созданы научные предпосылки для изучения данного феномена в современных условиях и с учетом предъявляемых требований к системе высшего профессионального образования.

Значительный вклад в исследование теории и практических аспектов решения проблемы психолого-педагогической адаптации репатриантов внесли ученые стран *Содружества Независимых Государств.* Среди этих выдающихся ученых можно выделить М.В. Курман, Э.К. Васильева, Ж.А. Зайончковская, Л.В. Корель, В.В. Покшишевский, В.И. Лаптев, В.М. Моисеенко, Д.Д. Москвин, В.И. Староверов, В.И. Переведенцев, Л.Л. Рыбаковский, А.У. Хомра и другие.

Исследования отечественных ученых в аспекте экономических исследований миграционных процессов отражены в трудах известных ученых, как Н.С. Есипов, У.М. Искаков, Р.Б. Жалимбетова, С.М. Сундетов, А.И. Рогачев, А.К. Дауренбеков, Б.С. Досманбетов, Г.М. Мурсалимова и другие.

Среди казахстанскихх исследований выделяются работы по исследованию миграции ряда молодых исследователей, где представлена структурированная системная характеристика миграции населения, включая методику исследования, механизмы, закономерности различные аспекты миграционной тематики. В частности, исследования таких авторов, как А.И. Молдабекова, Г.О. Жангуттина, К.М. Жумаксанова, К. Бадаухан и др.

В центре внимания таких ученых как Г.М. Мендикулова, З.К.Шаукенова, Ж.А. Нуршаихова находятся проблемы возвращения на историческую родину и адаптации казахов-репатриантов.

В работах казахстанских ученых исследованы проблемы:

- проблемы лингвистической и социокультурной адаптации, овладение английским языком студентами-репатриантами в процессе обучения вузе, а также дидактические основы билингвального обучения детей репатриантов (Ж.А. Есказинова, Б.А. Жетписбаева и др.);
- процесса языковой адаптации, этноязыковой идентификация репатриантов-казахов, процесс преподавания русского языка студентам-кандас, обучающимся в казахстанских вузах (А.М. Кажгалиева, М.М. Биназарова, А.М. Досанова);
- обучения русскому языку студентов-репатриантов (А.Е. Агманова, М.К. Даирова, Б.М. Асмагамбетова, Д.Б. Акынова);
- учебно-методического обеспечения обучения студентов-репатриантов (Ж.А. Азимбаева)
- проблемы адаптации и интеграции репатриантов в социокультурной среде (А.Р. Мандыкаева, А.С. Сейсенбаева);
- социально-психологическая проблематика адаптации и аккультурации личности обучающихся (Г.А. Касен);
- педагогические условия успешности процесса адаптации кандасов к обучению (Д.А. Жампеисов, Л.О. Баймолдина, С.А. Нургалиева);
- педагогическое сопровождение студентов - кандасов (Н.А. Завалко, С.А. Нургалиева, Б.Н. Бокаев) и другие.

В ряде научных исследований рассматриваются проблемы этнолингвистической идентификации и адаптации кандасов в поликультурном обществе Казахстана. В этих работах освещаются различные аспекты процесса адаптации и его успешности у репатриантов. В исследовании С.А. Нургалиевой рассмотрены теоретические основы адаптации кандасов, определены структура и содержание ключевых компонентов модели успешной адаптации студентов-оралманов [15]. С другой стороны, в исследовании О.Б. Алтынбековой анализируется языковая ситуация в Казахстане и изучаются воздействие репатриации кандасов на данный процесс проблемы, связанные с социокультурной адаптацией репатриантов, актуальные вопросы успешного приспособления к новой социальной и культурной среде, а также обучение студентов-кандас на русском языке в рамках профессионального образования рассмотрены в статье Ш.К. Жаркынбековой, М.Б. Нуртазиной, А.А.Тынышбаевой [16,17].

Одним из актуальных аспектов в процессе социализации личности является языковая адаптация, которая оказывает значимое влияние на успех межкультурной коммуникации. К примеру, в своих работах Ж.А. Есказиноваой, Н.А. Устелимова, Ш.К. Жаркынбекова и другие исследователи рассматривают разработку и обучение инновационными методами и приемами, способствующих более успешному усвоению английского языка студентами –

репатриантами [18, 19]. Большое значение для экспериментальных исследований этнопсихологических особенностей личности имеют труды известного казахстанского ученого, доктора психологических наук, профессора С.М. Джакупова [20]. .

В настоящее время изучение проблемы *адаптации человека* к окружающей среде имеет важное значение в связи с возрастающей интенсивностью социальных взаимодействий и многочисленными факторами, обусловливающими динамику взаимоотношений между человеком и окружающей средой. Эти факторы непосредственно обусловливают необходимость усиления механизмов адаптации к изменяющимся условиям. Соответственно эффективность адаптационного процесса играет решающую роль в определении успешности деятельности человека, поддержании его физического и психического благополучия.

В работах исследователей, культурантропологов R. Redfield, R. Linton, M.Herskovits, J. Berri, A. Furnham, S. Bochner и др, дается научное обоснование процесса адаптации и взаимодействия между культурами, что имеет важное значение для понимания и улучшения процессов социокультурной адаптации [21-25].

В настоящее время в науке вопросы адаптации исследуются с рассматривается с различных научных направлений. Существует ряд работ, в которых проблема адаптации раскрыта с биологической, физиологической, медицинской точки зрения (В.Г. Асеев, Ф.З. Меерсон, А.А. Налчаджян, Н.И. Сарджвеладзе, А.И. Воложин, В.П. Казначеев, В.И. Медведев, G. Selye, Ю.К. Субботин, Е.И. Царегородский, М.С. Яницкий и др.) [82, 21-25]..

Исследование проблем адаптации человека к различным условиям нашли отражение в работах Ж. Годфруа, А.В. Петровского, П.К. Анохина, H. Selye и др. Привлекают внимание труды отчественных и зарубежных ученых В.Г.Березина, Г.А. Балл, Г. Гартман, А. Маслоу, А.В. Петровского, Э. Эриксон и др., в которых расскрыты психологические аспекты адаптации [82, 21-25].

Глубокое и всестороннее рассмотрение педагогических аспектов адаптации содержится в трудах Р.С. Немова, П.А. Просецкого, Р.Р. Бибриха, Н.Н. Бояринцевой, С.Н. Митина, В.Н. Соловьева и других авторов. Наряду с этим, существуют исследования, в котором рассматривается роль и место адаптивной образовательной системы в процессе адаптации к новой среде (М.И. Витковской, Н.П. Капустин, А.В. Карпов, Л.Г. Почебут, И.В. Троцук).

Большой вклад в изучении содержания адаптационного процесса внесли видные ученые в педагогике и психологии Д.А. Андреева, В.И. Брудный, Л.С. Выгодский, И.В. Дубровина, М.А. Максимова, М.А. Милославова и другие. Были исследованы различные аспекты социальной адаптации, описаны качественные характеристики данного процесса. В.Г. Асеев, Г.А. Балл и другие исследователи внесли ценный вклад в выявление и описание ключевых особенностей адаптационного процесса. Кроме того, такие исследователи, как С.А. Гапонова, П.А. Просецкий и другие, сосредоточили свое внимание на

установлении закономерностей и зависимостей между процессами адаптации, и социализации.

В последние годы в отечественной науке усилился интерес к проблеме межкультурной *адаптации*. Это связано с тем, что долгие годы наша страна была закрытой и число людей, выезжающих за границу, было достаточно ограничено. В последнее время растет число межкультурных контактов, увеличивается количество людей, выезжающих за границу на учебу, на временное или постоянное место жительство. Поэтому за последние 10-12 лет резко возросло количество научных работ, посвященных этой проблеме. Среди авторов, изучающих межкультурную адаптацию следует назвать Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедеву, Г.У. Солдатову и др. [26-28].

В зарубежной и отечественной психологической литературе особенно подчеркивается сложность и значимость межкультурной адаптации личности. В настоящее время вопросы психологической помощи при межкультурной дезадаптации мигрантам освещены недостаточно, в особенности психологической помощи студентам, выезжающим за рубеж, так как считается, что они являются временно пребывающими в инокультурной среде.

Как показывают исследования, межкультурная дезадаптация в наше время нуждается углубленном изучении и в разработке методов психологической помощи в адаптации личности в инокультурной среде, так как исследований особенностей психической адаптации мигрантов крайне недостаточно, и, как показывает анализ литературы, несмотря на то, что многие зарубежные исследователи разрабатывали психокоррекционные методы, направленные на повышение эффективности социально-психологической адаптации, при разработке этих методов учитывались только этнокультурные различия, но не учитывались индивидуально-психологические, мотивационные, возрастно-половые характеристики личности мигрантов.

Вопрос межкультурной адаптации, как частный вариант проблемы социальной адаптации человека, является *междисциплинарным*. Поэтому среди исследователей, занимающихся этой проблемой, можно найти специалистов всех областей знаний, чьи интересы связаны с изучением человека. Это культуро-антропологи, этнографы, социологи и психологи, специалисты в области коммуникации, лингвисты, преподаватели иностранных языков, работники образования. Но в тоже время исследователи чаще всего анализируют полученные данные в свете своих узкопрофессиональных интересов, что вполне естественно, т.к. науки, изучающие межкультурную адаптацию, стали развиваться сравнительно недавно, хотя миграция имеют давнюю традицию. С другой стороны, это приводит к тому, что полученные результаты трудно сравнимы из-за разницы в подходах. Отдельные дисциплины, занятые вопросами межкультурной адаптации, развиваются обособленно, не используя данных других авторов. Увлечение обработкой фактической информации и описание отдельных пилотажных исследований не всегда завершается построением теоретических выводов.

Вместе с тем, было проведено большое количество эмпирических

исследований идентичности групп этнического меньшинства как за рубежом (J.W. Berry, D.L. Sam, Y. Poortinga, M. Segall, P. Dasen, C.Ward, A. Kennedy) [23,24, 25, 29], так и российскими учеными (А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Г. Г Орлова, Ж.Т. Уталиева, С.А. Баклушинский и др.) [26,с. 55, 28].

В современной зарубежной и отечественной психологической литературе существует значительное количество работ, в которых анализируется особенности межкультурной *адаптации личности,* отмечая сложность и значимость данного процесса. В настоящее время вопросы психологической помощи при межкультурной дезадаптации мигрантам в научной литературе освещены недостаточно, в особенности психологической помощи студентам, выезжающим за рубеж, так как считается, что они являются временно пребывающими в инокультурной среде. Исследования зарубежных авторов отмечают проблему межкультурной дезадаптации иностранных студентов и указывают на необходимость оказания своевременной психологической помощи и поддержки. Проблемы психологического оздоровления мигрантов остаются до сих пор одними из самых сложных, многозначных и недостаточно изученных.

Проблемы формирования личности в условиях поликультурной среды и этнического взаимодействия рассматриваются в трудах ряда зарубежных авторов (R.F. Benedict, E. Bogardus, A. Kardiner, R. Linton, P.K. Merton, L.Guttman, R.E. Campbell, Ch. McKiheen, M. Mead, B. A. Fisher, S. Cherry, J.Emmin). Особое внимание в исследованиях уделяется влиянию социокультурного контекста на развитие межэтнического диалога (M. Anber, C. Benedict, J. Boisson, C. Waddington, J. Huxley, R. Herren). Активно изучаются проблемы преодоления расовых, национальных предубеждений и дискриминации в системе образования в условиях многонационального состава обучаемых (S.J. Bell, S. Brock, S. Grant, S. Dodd, J. Lynch, S. I. Slitter). Одним из актуальных направлений исследований является изучение особенностей процессов социализации в контексте формирования человека этнического (E.Renan, J. Butterworth, S.V. Lurien, E. Erikson).

Основные подходы к организации воспитательного процесса в поликультурном регионе определены в работах Г.Д. Дмитриева, Г.В. Палаткиной, Л.Л. Супруновой и др. Проблемой социокультурной адаптацией детей мигрантов занимались такие исследователи: Д.А. Александров, Е.А.Бауэр, Т.И. Алиева, Н.И. Ковалева, И.А. Проскурня, М.А. Южанин и т.д. Несмотря на то, что в последнее время появилось много работ, посвященных адаптации детей мигрантов в образовательной среде, в предметном поле социологических наук исследование проблем и потребностей мигрантов, агентов социокультурной адаптации ведется недостаточно.

Разные подходы в научной литературе, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что проблема адаптации сложен и недостаточно проработан. Его решение требует глубокого, многостороннего изучения и социально-психологического осмысления.

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования психолого-педагогические условия адаптации студентов в вузе, которые отражены в работах С.Г. Рудковой, Т.А. Жуковой, А.Н. Макаровой, М.И. Витковская, М.А. Иванова, Н.Л. Иванова, Н.К. Маяцкая и др.

Отчечественные ученые провели ряд исследований, связанными с адаптацией иностранных студентов в вузовской среде. Их работы сосредоточены на изучении факторов, условий, принципов и критериев, которые оказывают влияние на успешность адаптации, что помогают понять особенности адаптации студентов и разрабатывать подходы и стратегии, которые могут содействовать адаптации. Так, К.А. Есенова, К.Б. Сматова рассматривая проблемы адаптации иностранных студентов в вузе, изучают психологические факторы, влияющие на уровень адаптации иностранных студентов, на эмоциональные состояния, навыки социального взаимодействия, особенности принятия новой образовательно-культурной среды иностранными студентами, акцентрируя на важности создания психолого-педагогических условий адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза [30-32].

Также, исследователи особое внимание уделяют проблемам формирования этносоциальной толерантности учащихся общеобразовательных школ с учетом возрастных особенностей и процессов становления их этнической идентичности (Ф.М. Прудников, Е.Т. Глезерман, В.И. Игнатовский, Л.К. Шеек, Н.М. Лебедева, О.Д. Мукаева, Т.Г. Стефаненко)[26,27, 28].

По результатам научных исследований социальных, психологических и педагогических традиций народов и их влияния на личностное становление индивида позволяют сделать вывод о том, что игнорирование культурных традиций народов при организации взаимодействия и образовательного процесса в полиэтничной среде значительно снижает эффективность процесса социализации.

Проведенный нами анализ имеющихся исследований, позволяют выделить следующие направления работ, посвященных *различным аспектам адаптации личности в условиях университетского образования:*

– проблемам довузовской подготовки иностранных граждан (А.Л.Арефьев, Т.М. Балыхина, А.Н. Ременцов, А. И. Сурыгин и др.);

– национально-ориентированному обучению иностранных граждан (И.Е. Бобрышева, В.Н. Вагнер, Г.Н. Волков, Е.А. Хамраева и др.);

– социально-психологической и физиологической адаптации личности (Г. Айзенк, М.А. Иванова, А.А. Налчаджян, Ж. Пиаже, Г. Триандис и др.);

– адаптации иностранных учащихся в вузе (С.С. Лопатина, Е.Ф. Изотова, В.Ф. Мартюшов, Е. В. Степаненко, И. В. Ширяева и др.);

– этнической идентичности и межэтнического взаимодействия (Л.Н.Гумилёв, Ю.В. Бромлей, В.Г. Крысько, Т.Г. Стефаненко и др.);

– межкультурной коммуникации и толерантности (А.В. Андреева, О.В. Аракелян, А.Г. Асмолов, Г.А. Балл, Н.М. Лебедева, А.М. Кажгалиева и др.);

– адаптация иностранных студентов в образовательном процессе казахстанских вузов (К.А. Есенова, К.Б. Сматова, И.К. Аманова и др.)

Различные аспекты проблемы адаптации студентов в процессе обучению в вузе отражены в трудах Дж. Морено, Э.Ф. Зеера, С.А. Гапоновой, Л.А.Леоновой, З.Я. Горностаевой, Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко, Н.Г. Кольцовой, В.В. Лагерева, В.А. Северчёвой, М.Ф. Фатхуллина, Гу Хунся, Чжоу Юйцзинь, Фэн Банься, Хун Фан, Ван Шаоюй и др.

Психолого-педагогические условия адаптации студентов в вузе нашли отражение в исследованиях ученых Т.А. Жуковой, А.Н. Макаровой, И.В. Троцук, Н.П. Капустин, Л.Г. Почебут и и показывают роль и значимость адаптивной образовательной системы в процессе приспособления к новой среде. Эти исследователи изучают, как образовательные системы могут оказывать поддержку и помощь студентам в успешной адаптации к новым условиям и средам. Адаптивная образовательная система способна предоставлять инструменты и ресурсы, необходимые для облегчения адаптации и успешного функционирования в учебной среде.

Исследователи, такие как Т.А. Жукова, А.Н. Макарова, С.Г. Рудкова и П.А.Просецкий и др. изучают психолого-педагогические условия, которые оказывают влияние на адаптацию студентов в вузе. Их работы обозначают важность организации учебного процесса, поддержки со стороны преподавателей и создания благоприятной социальной среды, чтобы студенты успешно интегрировались и адаптировались в новой учебной среде. Также М.И. Витковская, М.А. Иванова, Н.Л. Иванова, Н.К. Маяцкая и Г.Г. Павловец провели значительные исследования, связанными с адаптацией иностранных студентов и вынужденных мигрантов в вузовской среде. Их работах отражены факторы, условия, определены принципы, критерии, которые оказывают влияние на успешность адаптации студентов. Исследования ученых помогают нам понять особенности адаптации студентов из различных культур и стран, а также людей, сталкивающихся с вынужденной миграцией, и разрабатывать подходы и стратегии, которые могут содействовать их успешной адаптации и интеграции в образовательную среду.

В современной педагогической науке вопросы сопровождения адаптации студентов в профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов в ситуациях взаимодействия рассматривалитсь в трудах исследователей (М.Р. Битянова, В.П. Бондарев, Г.В. Бурменская, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, А.И. Юдина, Н.Н. Михайлова, В.И. Слободчиков, С.М. Юсфин и др.)

Значительный вклад в разработку проблемы психолого-педагогической поддержки студентов в период их адаптации в полиэтническое образовательное пространство вуза на начальном этапе обучения внесли многие видные отечественные психологи и педагоги. В центре внимания ученых Г. Насыровой, Г.Б. Ниетбаевой, И.К. Амановой, А.С. Агафоновой и др. находятся исследование особенностей и этапов профессионально-педагогической

адаптации студентов, значение довузовской подготовки будущих учителей в системе современного образования, а также раскрывают характерные черты процесса первоначальной профессиональной адаптации студентов.

Так, Г.Б. Ниетбаева исследуя факторы, влияющие на эффективность адаптации студентов к профессиональной деятельности, говорит о важности формирования высокого уровня мотивации к будущей профессии, способствующий психолого-педагогической адаптации студента к профессиональной деятельности [33]. К примеру, К.Б. Сматова с группой авторов, рассматривают психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к педагогической деятельности, подчеркивая, что для адаптации к профессиональной деятельности необхадимо психолого-педагогическое сопровождение будущих специалистов [34].

Большой вклад в данную проблематику внесен трудами, обосновывающими проблему создания служб помощи в поддержке и защите личности студентов в поликультурном образовании (И.В. Абакумова, Л.Т. Мазитова Л.А. Дикая, И.А. Гребенникова, Ю.З. Гильбух, М.Е. Кореневская, С. Мухина и др.)[47,48, 79]

Проблема адаптации студентов-мигрантов к условиям высшей школы представляет собой одну из важных общетеоретических проблем, так как адаптация молодежи к студенческой жизни - сложный и многогранный процесс. Особое внимание ученых привлекает проблема адаптации у обучающихся-репатриантов в период приспособления к положениям высшего учебного заведения, особенно первых и вторых курсах обучения (Г.А. Касен, А.Р. Мандыкаева и др). Проблеме социально-психологической адаптации личности уделено большое внимание в исследованиях З. Фрейд, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Ф.З.Меерсон, А.А. Реан, А.А. Цахаева, H. Selye и других исследователей[62, 63, 82, 83, 270].

Проблема адаптации иностранных студентов к учебной деятельности исследуется в различных направлениях: психолого-педагогическом (P. Bourne, Г.М. Андреева, S. Bochner, М.А. Иванова, Т.Н. Матулис, Н.А. Титкова, А. Сингх, А. Фернхэм и др.); социально-психологическом (К.Т. Ветчинкина, Н.М. Лебедева, С.В. Лурье, Э. Макарян, Т.Л. Смолина, Л.Л. Шпак), проблемы этнопсихологической адаптации исследованы в трудах Л.М. Демкина, И.С. Кона, А.Б. Летнева, С.В. Лурье, А.Н. Мосейко, Э.А. Шауро, V. Lasky. В настоящее время все большее внимание исследователей привлекают образовательные стратегии студентов-мигрантов.

Социально-психологический аспект поддержки и защиты личности мигрантов-студентов исследован в работах А.Г. Асмолова, О.В. Гукаленко, П.Е. Ермакова, И.В. Колоколова, Л.И. Уманского и др. Важно отметить вклад в данную проблематику внесен трудами ученых, научно обосновавших проблему создания служб помощи в поддержке и защите личности студентов в поликультурном образовании (И.В. Абакумова, Л. А. Дикая, И.В. Дубровина, Ю.З. Гильбух, М.Е. Кореневская, С. Мухина, А.А. Тюкова).

Разработке теоретических и практических аспектов организации психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов-мигрантов к вузовской среде посвящены исследования О.И. Михайленко, И.Г. Каблуковой, О.А. Карабановой и др. [35].

В работе казахстанских исследователей Н.А. Завалко, С.А. Нургалиевой, Б.Н. Бокаева изложены теоретические основы адаптации репатриантов, описана структура и содержание основных компонентов модели успешности адаптационного процесса к обучению [36].

Профессор национальной школы государственной политики Б.Н. Бокаев посвящает свою статью языку, этнической идентичности и адаптации этнических групп мигрантов в постсоветском Казахстане. Ключевым вопросом его исследования является сопоставление ожиданий этнических казахов-репатриантов с реальностью их жизни по возвращении на свою этническую родину. Автор рассматривает такие вопросы, как этническая идентичность, языковая адаптация репатриантов, социальные и экономические трудности, с которыми они сталкиваются, культурный шок и стереотипы (которые другие имеют о них). Особое внимание уделяется вопросу «инсайдер/аутсайдер» и то, как сегодня проводятся эти линии в казахстанском обществе [37].

Исследования Ж.А., Есказиновой А.К. Балтабаевой и ряда авторов направлены на изучение проблем обучения студентов-репатриантов (кандасов) английскому языку в контексте полиязычного образования, создание педагогический условий адаптации, разработке инновационных методов обучения английскому языку в образовательном процессе вуза. Большой интерес привлекает также диссертационная работа Ж.А. Есказиновой, посвященная проблеме научно-теоретического обоснования и реализации системы педагогических условий билингвального обучения детей кандасов в условиях модернизации содержания образования. Достоинством работы является всестронее изучение и разработка комплекса педагогических условий обучения детей кандасов [38,39].

А.Р. Мандыкаева и другие ученые провели ряд эмпирических исследований, посвященных социальной адаптации студентов-кандасов. Согласно утверждению исследователей, развитие социального интеллекта, коммуникативных, организаторских способностей, уровня развития эмпатических способностей и самооценки студентов-кандасов способствует эффективному взаимодействие в социальной среде, оптимизации межличностных отношений, личностному и профессиональному развитию, что в целом способствует успешной адаптации студентов-кандасов в вузе [40,41].

В рамках диссертационных исследований по проблемам социальной адаптации и миграционным процессам посвящены ряд работ ученых А.К.Есенгалиевой, Б.Н. Кылышбаевой, Р.Х. Сулейменовой, А.К. Турлыбековой, С.Ж. Туркпеновой и др. Отдельное исследование, посвященное социально-философскому анализу процесса репатриации в динамике его развертывания в мире и современном Казахстане, является работа М.К. Какимжановой [42,43].

В диссертационном исследовании А.М. Кажгалиевой нашли отражение разработка педагогических основ коммуникативной адаптации студентов казахской диаспоры к образовательной среде вуза, что является увеличением научных знаний в области теории и практики процессов адаптации [44].

Отдельные научные статьи, посвященные вопросам адаптации этнических репатриантов в современном казахстанском обществе, рассмотрены такими исследователями как А.К. Галимова, А. Калмырзаев Б.И. Ракишева, О.И. Исмагулов, С.Ж. Тажибаева, Г.М. Мендикулова [45,46].

В последние годы особый исследовательский интерес ученых к проблеме психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов привел к появлению ряда диссертаций по данной проблеме. Проанализируем результаты диссертационных исследований, посвященных различным аспектам адаптации иностранных студентов в условиях высших учебных заведений.

Следует отметить, что учёными исследовались разные аспекты адаптации студентов в условиях вузовского образования:

- включение субъекта в новую учебно-воспитательную ситуацию как показатель успешности обучения (А.Л. Венгер);
- проблемы социально-психологического климата в ней (М.А. Иванова, Н.А.Титкова);
- национально-психологические особенности иностранных студентов (М.А. Иванова, Л.П. Цоколь и др.);
- дидактическая адаптация (Т.Д. Чернявская) адаптация личности в различных группах и коллективах (В.Н. Грибов), в различных сферах учебной (Е.А. Иванова, Н.А. Савотина и др.), трудовой, производственной деятельности (А.А. Баранов, А.Р. Кудашев, А.А. Реан и др.);
- адаптация личности к иному культурному или социальному контексту (Е.В. Витенберг, В.В. Гриценко, З.А. Данилова, Л.В. Ключникова, Л.В. Ковтун, Е.П. Крупник, Н.М. Лебедева, Н.В. Маханько, Е.А. Назарова, Н.С. Офицеркина, М.В. Ромм, Р.А. Тагирова, А.Н. Татарко, Т.К. Фомина и др.);
- адаптация к иной культурной среде (Г.М. Андреева, Ф.Б. Березин, В.В. Гриценко, Ю.М. Десятникова, Н.М. Лебедева, А.Б. Мулдашева, А.А.Налчаджян, В.А. Смирнов, А.Н. Татарко, Т.Г. Стефаненко, Г. Триандис).

Поиску психолого-педагогических условий и средств психологической поддержки студентов младших курсов, необходимых для оптимизации по критериям эффективности и скорости адаптации студентов к обучению в вузе посвящена работа В.Н. Бородулина. На основе комплексного и углубленного исследования проблемы психологической адаптации студентов и показателей ценностно-смысловой сферы и самоотношения у студентов вуза ученым выявлена совокупность факторов, определяющих динамику психологической адаптации студентов к обучению в вузе [47].

Теоретическое обоснование и научно-методическое обеспечение педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в вузе с опорой на аксиологическую составляющую нашли отражение в диссертационном исследовании И.А. Гребенниковой [48].

Значимость исследования механизмов и социально-педагогических условий, способствующих успешной интеграции студентов-мигрантов в высшие учебные заведения, обусловлена анализом международных исследований в области поликультурного и личностно-ориентированного образования. Кроме того, существует потребность в изучении и описании практик социально-педагогической поддержки и защиты студентов-мигрантов в адаптивной образовательной среде высших учебных заведений.

Для решения этих задач О.А. Береговая и др. провели комплексное исследование, направленное на выявление основных барьеров социокультурной адаптации, препятствующих успешной адаптации студентов, вовлеченной в адаптивную образовательную среду вуза [49].

Согласно исследованиям, адаптация личности к новой социокультурной среде, процессу обучения вызывает стресс, тревожность и т.д. В данном аспекте нашего исследования привлекает внимание работы казахстанских ученых, отражающие специфику выявления степени, характера влияния негативных стрессовых переживаний на различные аспекты адаптации (А.Р. Мандыкаева, И.Е. Аманова, Г.Б. Ниетбаева и др.). Так, Г.Б. Ниетбаева и др. рассматривая уровни личностной тревожности студентов 1–2 курсов говорит о трудностях, с которыми студенты сталкиваются в процессе социализации в новом коллективе и профилактике, направленной на повышение уровня развития социального взаимодействия [50].

Особый интерес активных научных исследований в педагогике и социальных науках представляет обучение граждан КНР в высшей школе России и Казахстана. Адаптацию китайских студентов в вузе исследовали ВэйСин, Т.С. Петровская и другие. Так, диссертационная работа Ли Сюеюань посвящена проблеме разработки научно-методического обеспечения процесса адаптации китайских студентов к обучению в вузе, которая способствует успешной адаптации китайских студентов факультета русского языка к учебному процессу в вузе [50-53]. В диссертации Ан-Вилсон Л.Ф. рассмотрены структура, сущность межкультурной адаптации, выявлены психологические особенности, внешние и внутренние факторы и воздействия в процессе межкультурной адаптации; теоретически и экспериментально выявлены условия, обеспечивающие эффективность межкультурной адаптации, а также разработана программа психологической помощи студентам при смене социокультурной среды [54].

Разработке педагогической технологии и педагогических условий социокультурной адаптации арабских студентов в российских вузах посвящена диссертация Хассан Мохамед А. Хассан. Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что исследование вносит вклад в теорию социальной адаптации, обогащены представления об основных направлениях социокультурной адаптации арабских студентов в российском вузе; дополнены знания о внешних и внутренних факторах, оказывающих существенное влияние на социокультурную адаптацию арабских студентов, предложена педагогическая технология, определены педагогические условия,

способствующие успешной социокультурной адаптации арабских студентов в российском вузе [55]. Значимым для нашего исследования являются работы, посвященные процессу адаптации студентов в условиях вузовского обучения:

- адаптация студентов на начальном этапе обучения (М.В. Раднева, Л. Федотова, Г.П. Шолохова, И.В. Чикова, А.Е. Agaeva);

- выявление характерных трудностей студентов-первокурсников в области социальной, учебной (дидактической) и профессиональной адаптации (Л.Ю. Гречкина);

- роль кураторства и тьюторства на успешность адаптации студентов к условиям вуза (О.А. Береговая, А.Ф. Долгополова);

- значение психологической службы для организации процесса адаптации студентов в вузе;

- социально-психологическая адаптация студентов к обучению в вузе (С.С. Лопатина, Л.А. Костина, Е.В. Соболева, Л.М. Миляева);

- опыт включения репатриантов системы непрерывного образования, которая способствует их интеграции в новую социальную среду

(Л. А Немировская.);

- проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов в вузе (О.А.Береговая, Н.В. Отургашева, Н.В. Чеснокова);

- оптимизации процесса социально-психологической адаптации мигрантов (В.В. Гриценко, В.В. Константинов);

- разработка проблемы психолого-педагогической поддержки адаптации студента-первокурсника в вузе (Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко, М.Д. Мартынова);

Итак, систематизация исследовательского поиска позволяет сделать вывод о том, что он имел два аспекта, теоретический и прикладной. Теоретические исследования были связаны с разработкой проблемы адаптации студентов-репатриантов к образовательным условиям вуза с позиции ценностной ориентации личности, приспособления к новым условиям жизнедеятельности в целостном образовательно-развивающем пространстве университета. Прикладной аспект исследований был направлен на разработку педагогических мер, способствующих эффективной и быстрой адаптации студентов-репатриантов к обучению в вузе.

Таким образом, проведенный анализ научных исследований и литературных источников позволяет констатировать, что разработанность проблемы адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза остается недостаточной. Большая часть публикаций, относящихся к адаптации в условиях вуза, относится к социальным или профессиональным аспектам адаптации. Решения требуют такие стороны проблемы, как комплексный подход к процессу адаптации студентов-репатриантов к условиям обучения в вузе, разработка методики организации процесса адаптации студентов-репатриантов, определение содержания, форм, методов и средств, технологий, способствующих эффективности процесса психолого-педагогической адаптации студентов – репатриантов в системе

высшего образования. Решению вышеизложенных проблем посвящен следующие главы нашего диссертационного исследования.

1.2 Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

В определении теоретико-методологических основ исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов основу составили теоретические положения, отраженные в трудах отечественных, зарубежных философов, педагогов, психологов, социологов, культурологов, антропологов. Следует отметить, что теоретической основой нашего исследования являются фундаментальные положения:

- теории личности (Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревский, А.Н. Леонтьев, В.П.Симонов и др.);
- концептуальные подходы общей теории адаптации (H. Selye, A.Maslow, А.А. Балл, А.А. Налчаян, Г.М. Андреева, Н.И. Сарджвеладзе);
- идеи личностно-ориентированного образования и психолого-педагогической поддержки личности (А.Г. Асмолов, О.С.Газман, В.В. Сериков, Н. Мак Кейб, К. Маклафлин, П.И. Пидкасистый, В.А. Петровский, Е.Н. Шиян, И.С. Якиманская и др).

Теоретико-методологической базой для исследователей проблем адаптации студентов в вузе стали разработанные в психолого-педагогической науке подходы: деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), средовой подход (Л.С. Выготский, Ю.С. Мануйлов, А.Н. Леонтьев, П.Ф. Лесгафт), социокультурный подход (П.А. Сорокин, А.Р. Лурия, Дж. Гибсон, В.В. Давыдов, Е.Н. Шиянов), системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.); личностно-ориентированный подход (В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.),

Значимый интерес для обоснования методологических основ к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов представляют исследования, где изложены основные положения:

- теории этнокультурной адаптации (М.А. Иванова, Т.Л. Смолина, А.В. Сухарев, Л.Л. Шпак);
- теории социальной адаптации (В.В. Гриценко, А.А. Налчаджян, В.В. Новиков);
- теории межкультурной адаптации личности;
- теории «культурного шока» (В.В. Гриценко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, K. Oberg).

С позиции *философии* адаптация представляет собой объект изучения как социальной науки, описывающий особую форму взаимодействия индивида или коллектива с окружающей социальной средой. В рамках этого взаимодействия происходит выработка взаимопонимания и соответствия между требованиями и ожиданиями всех участников данного процесса. Идеи адаптации человека к среде на протяжении эволюции человечества является предметом изучения

многих философов: W. Wundt, Гиппократа, E. Durkheim, C. Montesquieu, G. Spencer и других философов. Один из основных способов проектирования образовательной парадигмы, ориентированной на развитие индивидуальности, в контексте мигрантов в поликультурном обществе, заключается в *культорологическом подходе*, который осмысляет образование через призму культурных аспектов. Этот подход интерпретируется как процесс, реализующийся в образовательной среде, гармонично соотнесенной с культурным окружением, каждый ее элемент пропитан индивидуальными смыслами и служит развитию личности. Для успешной адаптации мигрантов в новой социокультурной обстановке необходимо осуществление их акклиматизации в принимающем обществе и осознанное восприятие новых социальных и культурных стандартов.

Феномен адаптации и характерные особенности процесса адаптации человека к новой *этнокультурной среде* расскрываются в трудах Г.У.Солдатовой, А.А. Налчаджяном, В.Г. Крысько, Р.Е. Потером, Л.А.Самоваром, Л.А. Стефании и другими исследователями. Влияние культурного основания на адаптацию представлена J.W Berry, S. Bochner, C.Ward, Л.М. Архангельским, Дж. Вико, М. Коулом, В. Виндельбандом, H.D. Brown, G. Hofstede, G. Allport, G. Rickert, A. Farnham.

Рассматривая исторический период развития теорий, существующие взгляды на проблему понимания и идентификации межнациональных отношений и мультикультурного взаимодействия, то в исследовании данной проблемы можно выделить следующие научные направления: «*концепция ассимиляции*» (R. Joshee, S. Luchtenberg, S. Tomlinson) [56-58] и «*теория мультикультурности*» (W.Kymlicka, G. Ladson-Billing, J.A.Banks) [59-61].

В процессе изучения социальной адаптации исследователи выделяют три различных направления.

Первое направление представлено психоаналитическими теориями, изучающими динамическое взаимодействие личности и ее социального окружения. Представители данного направления З. Фрейд, Э. Эриксон, Л. Берковиц рассматривают социальную адаптацию как проявление достижения состояния равновесия, известного как гомеостатическое равновесие, которое представляет собой гармоничное соответствие между личностью человека и требованиями, предъявляемыми внешней средой. Процесс адаптации представлен как «конфликт-тревога-защитные реакции» [62-64].

Второе направление связано с гуманистической психологией. Основоположники гуманистической психологии A. Maslow, C. Rogers, G. Allport, V. Frankl считают, что целью адаптации является достижение духовного благополучия и согласование личных ценностей с ценностями общества. Кроме того, считается, что индивид сам воспитает в себе необходимые для этого качества. Процесс адаптации выражен формулой: *«конфликт - фрустрация - акт адаптации»,* включающей в себя как конструктивные, так и неконструктивные поведенческие реакции. К неконструктивным реакциям можно отнести агрессию, регрессию, фиксацию

состояний и т.п. Индикаторами конструктивных реакций могут служить заметные изменения внутриличностных характеристик и межличностных взаимодействий» [65,66].

Третий подход к социальной адаптации связан с концепциями когнитивной психологии личности. Исследователи A.Bandura, J.Rotter, предлагают следующую формулу процесса адаптации: «конфликт – угроза – реакция приспособления». Согласно этой точке зрения, когда в процессе взаимодействия с окружающей средой индивид сталкивается с информацией, противоречащей его существующим установкам, возникает расхождение между содержанием его установки и реальной ситуацией, которую он воспринимает. Этот когнитивный диссонанс приводит к состоянию дискомфорта или воспринимаемой угрозы [67].

Изучение процессов адаптации в ***психологии и социальной психологии*** привело к формированию трех основных научных направлений:

- биологическое (Я. Шейе);
- психоаналитическое (W. Schutz, E. From, S. Freud, G. Hartmann и др.);
- социально-психологическое (включает такие направления как, бихевиористические, когнитивные, гуманистические).

В психоаналитической концепции адаптации G. Hartmann, рассматривает адаптивную природу внешних и врождённых эго-механизмов, способствующих адаптации к внешнему миру через контролирование над инстинктами влечения. По мнению автора, психоанализ не может решить проблему адаптации мигрантов, поскольку последняя является также предметом биологии и социологии [68].

В рамках ***клинического подхода,*** дальнейшее развитие получила «концепция культурного шока», предполагающее рассмотрение поэтапного характера процесса адаптации так, С.Лисгард, исследовавший межкультурную адаптацию мигрантов, предложил свою концепцию стадий адаптации, представленную графической *U - кривой*. Согласно данной теории адаптация состоит из трех периодов: вначале период приподнятого настроения и оптимизма, следующий период депрессии и растерянности (период так называемого культурного шока) и последний период восстановления. Необхадимо отметить, что *«U - кривая»* рассматривала адаптацией людей в новой культуре, но последующие исследования и описания показали, что характеристикаой этого процесса может быть *«W - кривая»,* включающая в себя процесс адаптации как новой иноязычной культуре, так и реадаптацию к родной культуре по возвращении домой, и адаптант вновь испытывает состояние дезадаптации (C. Ward) [69,70].

Исследоване проблем адаптации с позиций ***социальной психологии*** нашли отражение в трудах Л.С. Выготского, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой И.С. Кона, С.В. Лурье и других ученых. В центре внимания исследователей - влияние взаимодействия личности и группы с социальной средой на процесс адаптации. Вопросы социальной адаптации наиболее активно изучали в начале XX века такие ученые, как R. Merton, M. Weber и др, которые представили

социологическую интерпретацию социальной адаптации [71,72], а также дальнейшее изучение адаптационного поведения мигрантов исследователи социологической Чикагской школы (В.Уайт, Ф. Знанецкий и др.).

В связи с интенсивностью миграционных процессов в начале XXI века значительно возросло колличество исследований, где миграционные перемещения рассматриваются с позиции необходимых экономических ресурсов. В этот период появляются ряд работ, посвященных проблемам теоретико-методологических основ исследования миграции (В.И.Мукомеля); вопросам социокультурной адаптации мигрантов (Л.В. Корель Л.В. и др.). В центре внимания исследователей находится проблема выявления показателей оценивания степени языковой, культурной, социальной и психологической адаптации международных мигрантов. Так, в трудах Е.А. Омельченко описаны и анализированы показатели оценивания адаптации международных мигрантов в России:

1.Языковая адаптация. Рассматривается уровень владения государственным языком страны, в которую пребывает мигрант.

2. Культурная адаптация. Автор предусматривает наличие представлений о культуре, истории, традиций страны, культуры общения, норм, правил поведения и проживания и т.д.

3. Социальная адаптация. Требует знание основ законодательства, своих прав и обязанностей, соблюдение законов; участие в повседневной жизни общества принимающего общества; постоянная или временная трудоустроенность, а также общение с местными жителями.

4. Психологическая адаптация. Проявляется в ментальном состоянии человека, т.е. наличие «культурного шока» проявляющегося в тревожности, беспокойства, неуверенности, страха; наличие предпосылок к формированию и сохранению позитивной этнической идентичности, родного языка; готовность к межличностным контактам с местным населением [73]. Следует отметить, что направленность притязаний личности является безусловно значимым показателем, влияющим на процесс адаптации. В данном контексте более высокие притязания связаны с повышением уровня интеллекта, а более низкие - с поиском подтверждения и авторитета со стороны преподавателей, что имеет значение прежде всего в функциональном аспекте [74].

Изучение социальной адаптации является предметом исследования различных социальных и гуманитарных наук. В частности, в мировой социологической науке изучение проблем адаптации началось в конце XIX - начале XX в., когда были заложены основополагающие теории. В последующих работах были представлены различные теоретические и методологические подходы к анализу социальной адаптации. В этих работах также рассматривались специфические характеристики адаптационного процесса и особенности изучения адаптации в различных социальных контекстах. В частности, В. Томас и Ф. Знанецкий внесли свой вклад в эту область, разработав методологическую базу для анализа адаптации учебных мигрантов в новой социокультурной среде. T. Parsons определил адаптацию как ключевое

свойство социальных систем, выделив ее содержание и функциональную значимость [75].

В работе Т.Н. Юдиной «Социология миграции» отмечается роль социологии как интегративной науки, и обосновывает создание специальной социологической теории миграции, которая могла бы стать относительно независимой отраслью социологического знания. По мнению автора, объектом анализа может служить миграционный процесс как социальное взаимодействие, а предметом – объективные и субъективные факторы взаимоотношения лиц прежнего и нового социумов [76].

Представитель социологической школы T. Parsons выделил основные психологические механизмы, играющих существенную роль в процессе адаптации индивида, среди них:

- познавательный механизм;
- защитный психологический механизм;
- механизм приспособления.

Согласно теории T. Parsons механизмы приспособления, вступают в противодействие с негативными факторами извне. Дополнительные механизмы социальной адаптации, названные им «катетически-оценочными», основаны на следующих принципах: удовольствия-страдания (система поощрений/ наказаний), принцип торможения (замещения) и принцип вытеснения («перенос и перемещение)» [77].

Усиление внимания психологов к данной проблеме связано в первую очередь востребованностью развития теории социальной адаптации по отношению к внешним мигрантам, а также разработки практических рекомендаций по приему, обустройству, психологической реабилитации мигрантов (А.А. Реан, Г.У. Солдатова, Г.С. Витковская, Г.Ф. Габдрахманова, С.Д. Щеколдина).Многие зарубежные исследователи процесс социальной адаптации личности рассматривали преимущественно в рамках *теории социальных ролей как* процесс приспособления индивида к предписанным общественным нормам и ролям. В их работах обосновано положение о том, что процесс социальной адаптации выступает как средство для становления и развития личности. Однако, большие сложности возникли в изучении становления личности в процессе социализации и адаптации личности к условиям внешней среды [78].

Согласно мнениям ученых, процесс социальной адаптации личности предполагает процесс установления ею гармонических взаимоотношений с социальной средой при возникновении адаптивной ситуации, процесс достижения относительного приспособления к данной ситуации путем осуществления необходимых изменений в структуре личности, проявляющейся в трансформации общественных норм и ценностей во внутренние, личные установки и ценности человека и способах ее поведения. Так, по утверждению Л.Т.Мазитовой: «Объективная сложность данного процесса является причиной того, что содержание понятия социальной адаптации личности не имеет общепризнанной трактовки» [79].

В работах исследователей (Г.У. Солдатова, А.А. Реан, Г.С. Витковская, Г.Ф. Габдрахманова, С.Д. Щеколдина и др.) изучение данной проблемы связано необходимостью дальнейшего развития теории социальной приспособлении применительно к внешним мигрантам, разработки научно обоснованных рекомендаций по их приему, обустройству, психологической реабилитации с учетом накопленного международного опыта и практики [28,с. 66]. Практика показала, что решение задачи психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов во многом зависит от тесной связи аксиологии, педагогики и психологии, что определяет усиление ***аксиологического*** базиса организации образования.

Роль и место *ценностных оснований* в условиях приспособления человека к среде исследована A. Adler, M. Weber, W. Wundt, И.А. Красильниковым, Н.Б. Крыловой, Г. Лебоном, Р. Рорти, Л.Н. Столовичем. Авторы доказали влияние учета социокультурных особенностей среды на возможности адаптационного потенциала человека. Кроме того, значение ценностей и их решающая роль в адаптационных процессах в образовательной среде исследована В.А.Сластениным, Е.Н. Шияновым, Н.А. Асташовой, Л.В. Блиновым, И.Ф.Исаевым, В.В. Кугунуровым и другими.

Так, В.А. Бурмистрова рассматривает поликультурное образовани как тип целенаправленной социализации обучающихся, предполагающий:

– *на аксиологическом уровне* – формирование у обучающихся ценностных установок и склонностей, необходимых для равноправного диалога с представителями иных этнических культур, подразумевающего осознание, переосмысление и новое понимание себя через другого – а именно, представителем не только своей этнической культуры, но и иных культур, понимающим свое назначение и ответственность в процессах, касающихся всего человечества;

– *на когнитивном уровне* – усвоение символов и ценностей собственной этнокультуры, культурно-исторического и социального опыта представителей иных этнических культур, а также основ общечеловеческой культуры;

– *на операциональном уровне* – развивающееся социальное взаимодействие с инокультурным окружением при сохранении собственной этнокультурной идентичности, предполагающее (среди прочего) активное вовлечение в совместные общемировые проекты [80].

Анализ работ, посвященных теме адаптации (А.Г. Асмолов, Л.А. Кандыбович, В.А. Клименко, Л.В. Блинов ЛюЮнхэн, ЮйЮнцзян, Ли Чжи, ШэньСюнь, Чжан Фань, ТаньБяо, В.В. Лагерев, А.Г. Смирнов и др.) позволяет констатировать, что важнейшими факторами адаптации студентов является приобщение личности к ценностям высшего образования, освоение фундаментальных научных знаний, профессиональных базовых понятий.

В современной науке особое внимание уделяется изучению проблемы возникающего противоречия между необходимостью в согласовании ценностной основы иностранных студентов с ценностями, принятыми в новой социокультурной среде. Ученые пришли к выводу, что вхождение иностранных

студентов в отечественный вуз подчиняется общим законам поведения в новой культурной среде и зависят от успешности усвоения ценностей нового сообщества. В ходе адаптации иностранных студентов в вузе можно выделяется механизм, как совокупность состояний и процессов, включающий универсальные, присущие любому межкультурному взаимодействию этапы: переживание автономности, ассимиляцию, интеграцию. Установление общения в поликультурной среде непосредственно способствуют взаимному обогащению культур представителей различных национальностей, следовательно, это обстоятельство вызывает необходимость усиления национального компонента в образовании. В науке теория и практика поликультурного образования и воспитания тесно связаны с основными *принципами личностно-ориентированного образования* и воспитания, которые способствуют вооружению обучающихся необходимыми жизненными знаниями, умениями и навыками, помогающим им разрешать возникающие проблемы с позиции личностного опыта участников целостного педагогического процесса.На сегодняшний день разработан ряд теоретических подходов и практических направлений формировании психологической поддержки личности в ее саморазвитии и самоопределении; обозначены главные описание личности как субъекта собственной жизни (Г.С. Абрамова, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.В. Белоус, О.Г. Власов, Д.В. Василенко, Н.В. Гришина, И.Е. Лилиенталь и другие).

Итак, в представленной нами таблице раскрыты основные положения методологических подходов исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза (таблица 1).

Таблица 1 - Методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов

Название подхода	Содержание методологического подхода
1	2
Культурологический подход	С позиции концепции взаимодействия культур раскрывает принципы межкультурного взаимодействия. С культурологических позиций рассматривают категорию образование как процесс, осуществляющийся в условиях развивающейся, культуросообразной образовательной среде, направленной на передачу обучающимися опыта, накопленного человечеством.
Концептуальные подходы общей теории адаптации	- теории этнокультурной адаптации; - теория социальной адаптации; - теория «культурного шока».
Социологический подход	Обосновывает основные положения концепций адаптации и социализации личности; В рамках теории социальных ролей процесс социальной адаптации личности рассматривается как процесс приспособления индивида к предписанным общественным нормам и ролям.

Продолжение таблицы 1

1	2
Аксиологический подход	Исходит из идеи ценностного становления человека в социуме и роли ценностей в социализации личности, адаптации к среде, обосновывают определения ценностной тождественности и релевантности.
Клинический подход	Предполагает непременное рассмотрение стадиального характера процесса адаптации, обоснованного в концепции «культурного шока».
Системно-средовой подход	Рассмотрение проблемы адаптации системно и целостно, осуществляемого через специально формируемую среду управления становлением и развитием личности студента-репатрианта.
Личностно-деятельностный подход	Предполагает организацию взаимодействия и общения студентов - репатриантов с представителями нового социума через организацию различных видов деятельности.
Личностно-информационный подход	С позиции гуманистической парадигмы образовательно-воспитательного процесса, предполагает создание условий для профессионально-личностного развития, где информация выступает средством развития, способствующей адаптации личности.
Компетентностный подход	Формирование у студентов-репатриантов профессиональных, социальных, коммуникативных компетенций.
Коммуникативно-социокультурный подход	Формирование межкультурной коммуникации, приспособление адаптанта к условиям новой социокультурной образовательно - развивающей среды, т.е. к новым ценностям, нормам поведения, традициям.

Таким образом, проведенный нами анализ научной литературы позволяют утверждать, что теоретической и методологической базой исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов являются:

- основные положения концепций адаптации и социализации личности;
- идеи аксиологического подхода, включая ценностное становление человека в социуме и роль ценностей в социализации личности, адаптации к среде, а также определение ценностной тождественности и релевантности;
- культурологический подход, раскрывающий категорию культуры, концепцию взаимодействия культур и принцип межкультурного взаимодействия; ведущие идеи личностно-деятельностного, личностно-информационного, коммуникативно-социокультурного, компетентностного подходов в организации взаимодействия и общения студентов-репатриантов с представителями нового социума через организацию различных видов деятельности,создание условий для обучения, личностного, профессионального развития, коммуникации и профессиональных компетенций, способствующей адаптации личности; основные положения теории этнокультурной адаптации; идеи личностно-ориентированного образования и психолого-педагогической поддержки, помощи личности студента-репатрианта в адаптации к новым для него социокультурным и образовательным условиям [81].

1.3 Зарубежный и отечественный опыт организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза

Акцент на исторических и культурных корнях, традициях, признание психологической значимости национальной идентичности породили дилемму, связанную с необходимостью совмещения с интеграцией общественного производства и воспроизводства. Эта проблема возникает в контексте переоценки ценности межэтнических взаимодействий, дифференциации и интеграции сообществ, сложной динамики миграции, иммиграции и репатриации представителей различных этнических групп, что оказывают далеко идущее влияние на различные стороны жизни, включая психологические, социальные и экономические аспекты. Развивающийся характер процессов адаптации и ресоциализации заставляет задуматься о новых аспектах, влияющих не только на безопасность и благополучие стран происхождения, но и на страны, принимающие иммигрантов и репатриантов.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов адаптации, изучение и обобщение зарубежного и отечественного опыта может стать важнейшим инструментом при формировании новой социально-культурной среды (ее этнопсихологического и ментального, государственно-правового и культурно-специфичного содержания) через оптимальный поиск путей и способов организациипроцесса психолого-педагогической адаптации репатриантов на разных этапах взросления, и в особенности на этапе обучения в высшем учебном заведении.

Проблема адаптации занимает значительное место в *философской и психологической литературе,* где вопросы адаптации рассматривались с позиции интеллектуального развития человека, и отражены в трудах российских и зарубежных исследователей (Н.А. Бердяев, А.Камю, A. Maslow, J.Sartre, E. Fromm, W. Frankl, M. Heidegger, K.G. Jung).

Существует ряд работ в *социологии и социальной психологии*, в которых адаптация исследуется во взаимосвязи с выработкой социальных установок (А.В. Петровский, В.А. Сластенин, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Ядов, и др.).

Вопросы сопровождения адаптации в образовательном процессе широко рассматривалась в педагогической литературе (В.А. Комаров, Л.И. Коханович, В.А. Караковский, Л.П. Лазарева, О.Е. Шафранова и др.), адаптацию рассматривают как комплекс профессиональной деятельности психологов и педагогов, с целью создания необходимых социальных и психологических условий для успешного обучения, психологического развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения.

При анализе биологического значения адаптации привлекает внимание работы канадского исследователя G. Selye. Концепция адаптации включает в себя идентификацию двух отдельных фаз в процессе адаптации. Также автор ввел понятие адаптационный синдром, охарактеризовав его как стабильное и сложное состояние, в котором задействуются все возможности и резервы организма для обеспечения необходимых изменений в условиях адаптации.

G.Selye подчеркивал жизненно важную роль этой активации, позволяющей организмам эффективно справляться с требованиями окружающей среды и стрессорами [82].

Работы Ф.З. Меерсона наиболее полно отражают специфику адаптации и подразделяют два вида адаптации: *генотипическую,* которая выработалась в процессе эволюции и стало неотъемлемой частью наследственной передачи и *фенотипическую*, формирующуюся в процессе индивидуального развития организма в ответ на изменяющиеся условия окружающей среды [83].

Известный швейцарский психолог J. Piaget исследуя проблемы адаптации, утверждает, что человек обладает значительной возможностями реакций в ответ на изменение среды, а те, в свою очередь, являются воздействующими на среду, приводя ее в соответствие с требованиями организма (ассимиляция). В данное взаимодействие также вступает дополнительный аспект адаптации - аккомодация, который предусматривает утверждение поведенческих реакций в согласии с изменениями в окружающей среде. Эти два процесса, ассимиляция и аккомодация, протекают параллельно, что способствует сохранению структурной целостности организма в динамичных условиях и приданию ему новых свойств [84].

В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работах Г.А. Балл, который рассматривает адаптацию в широком смысле, как единство взаимообусловленных противоположно направленных процессов уравновешивания субъекта со средой, ссылаясь на исследования J. Piaget [84,с. 192].

Психоаналитические исследования Z. Freud, A. Maslow, H. Hartman, E.Erikson и ряда других авторов рассматривая психологическую адаптацию, показывают, что адаптация может происходить двумя путями: человек или приводит внешний мир в соответствие со своими потребностями, совершая в нем те или иные изменения (аллопластическая адаптация), или производит изменения внутри самой личности, тем самым приспособляясь к среде (аутопластическая адаптация) [62,с. 196]. Так, H. Hartman подчеркивает адаптацию, при котором личность активно ищет максимально благоприятную для его функционирования среду [68,с. 160].

В трудах E. Erikson процесс адаптации представлен как непрерывное движение от противоречий к тревоге, затем к защитным реакциям, и только в последствии возможен результат адаптационного процесса, выраженный либо в гармоническом равновесии, либо в конфликте, и в системе «индивид-среда» одной стороной адаптационного процесса являются конфликты и защиты, а другой - сотрудничество и гармония [64,с. 352]. Также A. Maslow утверждает, что процесс приспособления выступает как динамический процесс взаимодействия личности и среды, а показателем адаптированности, с его точки зрения, является ее интегрированность со средой [65,с. 352].

Исследования *проблемы психолого-педагогической поддержки студентов в период их адаптации* в полиэтническом образовательном пространстве вуза нашли отражения в разработках российских педагогов и психологов. К

примеру, А.Г. Асмолов, О.В. Гукаленко, П.Е. Ермаков, И.В. Колоколов, И.С. Кон, А.В. Петровский, Т.П. Скрипкина, Г.В. Солдатова, Д.И. Фельдштейн и другие исследователи рассматривали социально-психологический аспект поддержки и защиты личности мигрантов-студентов. Значительный вклад в исследовании проблематики внесли обоснование создания служб помощи в поддержке и защите личности студентов в поликультурном образовании (И.В. Абакумова, Л. А. Дикая, И. В. Дубровина, Ю.З. Гильбух, М. Е. Кореневская и др.).

Современные исследования по проблеме адаптации представлены в большом колличестве, затрагивающие разные стороны данного феномена, и ученые различают социальную, культурную, психологическую, экономическую, климатическую и др. типы адаптации. Рассматривая процесс приспособления студентов, необхадимо отметить, что именно период обучения в вузе закладываются основы адаптации к социальной среде будущих специалистов. И особенности процесса адаптации в вузах определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, которое порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике «дидактическим барьером» между преподавателем и студентом. Этот барьер характерен и для студентов-репатриантов, которые выросли в иных условиях культуры, образования, ценностных ориентаций и т.п.

По вопросу вузовской адаптации, вне зависимости от того, кто является студентом, исследователи относительно давно причисляли к одной из социальных проблем современного образования, требующей уже не столько углубленного изучения, сколько поисков продуктивного решения на практическом уровне: с серьезными научно-методическими разработками, направленными на создание профилактических программ, совершествование учебной и внеучебной работы, включающих приемы психологической коррекции нарушений личностного развития студентов, организационной поддержки на успешное преодоление студентами адаптационных барьеров - языкового, межкультурного, академического (Л.Л. Редько, Ю.А Лобейко, О.А. Береговая, С. С. Лопатина и др.) [85-91].

При этом, исследователи, вот уже на протяжении многих лет пытаются установить составляющие адаптации личности (С.А. Шапкин, Л.Г. Дикая, М.В. Ромм, С.А. Вихорев и др.).

Так, С.А. Шапкин и Л.Г. Дикая исследуя процесс адаптации, вводят в понятие «ресурсы». В данном контексте, предполагается, что «ресурсы» представляют собой совокупность тех средств, которыми обладает субъект, способствующих обеспечению эффективной деятельности в процессе адаптации и которые могут быть использованы в качестве инструментов для преодоления трудностей и достижения успешной интеграции в новую среду [92].

Ф.Б. Березин рассматривает адаптацию как «процесс постоянного приспособления организма к окружающей среде, который заключается в

изменении определенных форм поведения, направленных на удовлетворение основных и необхадимых жизненных его потребностей» [87,с. 19].

М.В. Ромм изучая феномен адаптации, подразделяет на внешнюю и внутреннюю стороны адаптации и утверждает, что «»внешняя адаптация - это деятельность личности по выработке различных стратегий адаптации, нацеленных как на активное, деятельностное преобразование значимых для адаптации параметров социальной среды, так и на изменение в нужном направлении условий адаптивной ситуации; внутренняя сторона - это осознанная или интротивная (экстративная) психологическая активность личности, направленная на устранение индивидуально ощущаемых и переживаемых стрессов и установление состояния субъективного психологического комфорта в процессе жизнедеятельности и межличностной коммуникации» [93].

Существует значительное количество работ, в которых рассматриваются естественно - научные, психологические и философские аспекты адаптации личности. Например, М.В. Ростовцева и А.А. Машанов изучают социальную адаптацию более тщательно и результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что проблему социальной адаптации необходимо рассматривать в масштабах жизненной стратегии. Авторы выделяют два ключевых образования: во-первых, совокупность субъективно-значимых отношений человека (к социуму, предметам, самому себе), во-вторых, совокупность способов реализации этих отношений, т.е. способ организации собственной жизни [94].

Исследования выявили множество факторов, влияющих на процесс адаптации, а также психологические факторы его нарушения, на основе выделения составляющих адаптационного процесса [95]. Можно отметить, изучение феномена адаптации в аспекте благополучной стабилизации и сохранении целостности «Я» личности, без ее истощения и деформации, и анализ проблемы адаптации личности в аспекте интегративных системообразующих свойств ее структуры являются наиболее актуальными в последние годы, при этом намечается тенденция [96].

Рассмотрим *зарубежный опыт изучения проблем адаптации репатриантов,* начиная с 90-х годов XX века. В книге W. Safran «Диаспоры в современных обществах: мифы о Родине и возвращении» анализируется понятие «диаспора», или более конкретно «диаспорская община», все чаще используется в качестве метафорических обозначений для нескольких категорий людей: экспатриантов, изгнанников, политических беженцев, иностранных жителей, иммигрантов и этнических и расовых меньшинств [97].

Значительный интерес исследователей вызывает статья M.L. Hansen «Проблема третьего поколения иммигрантов», в которой автор заявляет, что этническая самоидентификация иммигрантов и их потомков меняется от поколения к поколению, что связано с условиями восприятия ситуации, места, роли и условий жизни новой страны [98].

В романе Tomas Hardy «Возвращение на родину» (в другой версии «Возвращение туземца», написанной еще в 1878 году, переизданной в 2006 году в качестве электронной книги и недавно обновленной, поднимаются проблемы репатрианта в художественных событиях и перипетиях его судьбы [99]. Проблемы адаптации рассматриваются через призму психических состояний возвращенца, как бы «изнутри». Это художественное произведение можно назвать психологическим изданием для понимания истинных волнений и чувств, которые испытывают те, кто возвращаются туда, где их никто не ждёт.

Факторы до и после миграции, влияющие на постмиграционную психологическую адаптацию этнических мигрантов глубоко изучены исследователями: Tuuli Anna Mähönen, Inga Jasinskaja-Lahti. В частности, ими изучено влияние докультурного стресса, предполагаемых социокультурных трудностей и предполагаемой дискриминации на психологическое благополучие этнических мигрантов на постмиграционном этапе. ожидалось, что эти факторы до миграции повлияют на постмиграционную аккультурацию опыта [100].

Межкультурную адаптацию и адаптацию на рабочем месте Малазийских профессиональных репатриантов изучали Mageswari Kunasegaran, Roziah Mohd Rasdi, MaimunahIsmail, Ismi Arif Ismai [101]. Авторы обосновывают, что межкультурная адаптация является одним из факторов, влияющих на успешность адаптации репатриантов на рабочем месте. Это исследование направлено на то, чтобы получить представление о культурной реакции Малайзийских профессиональных репатриантов с точки зрения организационных проблем и вспомогательной роли. Для объяснения взаимодействия между возвращенцами и организационным климатом, исследователями использовалась теория интегративной коммуникации.

На основе комплексного анализа современных научных направлений и их содержательной сущности, можно сделать обобщенный вывод об их отличительных характеристиках. В первую очередь эти научные направления посвящены процессу адаптации личности к новым обстоятельствам и условиям, в частности к тем, которые прочно вошли в жизнь общества и проявляются в аутентичной социальной сфере. Особое внимание уделяется проблемам психологической адаптации, с которыми сталкивается личность в образовательной сфере на различных этапах и ступенях обучения. Кроме того, акцент делается на адаптации к профессиональной деятельности, профессиональному окружению, а также приспособление коллективу и социальной группе.

Проблемы, связанные с адаптацией, возникают, также при взаимодействии преподавателя и студента в рамках учебного процесса. Традиционно взаимодействие преподавателя и студента воспринимается как система, в которой преподаватель осуществляет контроль, что препятствует формированию активной позиции студента в процессе обучения. Это препятствие распространяется и на формирование активной роли студента как в

образовательном процессе, так и в последующей профессиональной деятельности. В настоящее время мы сталкиваемся с дополнительным затруднением- требованием активной позиции студента, которая контрастирует с образовательной парадигмой, принятой в стране его происхождения после репатриации.

Здесь уместно обратить внимание на то, что репатрианты несмотря на снижение социального статуса казахской этнической группы, их удивительная адаптивность позволяет им найти свое место в обществе в новых условиях. Одной из характерных особенностей казахской диаспоры является ее способность выживать в различных условиях. Некоторые зарубежные исследователи утверждают, что одним из ключевых факторов, способствующих сохранению традиций казахов, является их склонность подчеркивать свою принадлежность к определенным наследственным группам.

Исследователь И. Сванберг описывая казахскую диаспору в Турции, указывает: «Осознанная и сильная казахская групповая идентичность продолжает свое существование даже при условии изменения в новом окружении части ежедневных ритуалов, применении другой технологии, другого способа ведения хозяйства, новых темпов работы, всего образа жизни, также, как и культуры питания» [102]. Следует отметить, что адаптационные процессы значительно дифференцированы и имеют ярко выраженную региональную вариацию и зависят от страны прибытия репатрианта. Следовательно, всестороннее описание адаптационного сценария Казахстана включает в себя множество разнообразных региональных и культурных нюансов, которые часто значительно отличаются друг от друга.

Кроме того, процесс более эффективной адаптации репатриантов подвергается ограничениям и затруднениям, обусловленным влиянием культурного фактора. Например, этнические казахи, переселившиеся из Ирана, Турции, Китая, Монголии и других стран, не относящихся к постсоветскому пространству, не владеют русским языком. В связи с тем, что русский язык как средство межнационального общения и выполняющего функции, роль рабочего языка, определенная доля прибывающих оралманов оказывается немедленно лишенной конкурентоспособности на рынке труда. Здесь сыграли также роль и культурные отличия между казахами - репатриантами и местными жителями. Необхадимо отметить не все репатрианты смогли адаптироватся и даже после 23 лет проживания в Казахстане вернулись в страну, откуда приехали, т.к. не смогли привыкнуть социальным условиям жизни и климату [103]. Помимо языкового барьера, важно признать различия в менталитете и поведении зарубежных казахов в целом. Эти различия обусловлены их длительным пребыванием в иной культурной среде, что приводит к разной степени аккультурации.

Казахские исследователи, особенно после значительного притока репатриантов из Казахстана и других стран СНГ, начали изучать проблемы их социокультурной адаптации, межэтнической интеграции и этнолингвистической идентификации (Э.Д. Сулейменова, Г.К. Уразалиева,

А.М. Кажгалиева, О.И. Исмагулов [104], Г.М. Мендикулова [105], С.А. Амитов, Дж.Б. Амантаева [106] и др.).

В представленных исследованиях использование термина «межкультурная адаптация» прежде всего применялось как синоним для концепции аккультурации, что порождало определенную неясность в терминологии. В таком контексте аккультурация воспринималась как однонаправленный путь, на конечной точке которого ожидался единый идентичный результат для всех иммигрантов. Тем не менее, в современных исследованиях преобладает понимание межкультурной адаптации как отдельной и отличной концепции. Современные исследователи пришли к осознанию того, что межкультурная адаптация не подразумевает обязательное принятие новой культуры как собственной. Скорее, она представляет собой процесс приспособления к этой культуре. Эта переосмысленная концепция выделяет индивидуальную и групповую динамику, предостерегая от унификации и позволяя учесть разнообразные и уникальные вариации в адаптационных стратегиях. Таким образом, переход от использования термина «межкультурная адаптация» как синонима аккультурации к более точному и отдельному пониманию отражает эволюцию научных представлений и позволяет более глубоко и точно исследовать, и объяснить процессы адаптации между различными культурами [107].

История изучения межкультурной адаптации имеет свои истоки в начале 20 века. Исследователи R. Redfield, R. Linton, M. Herskowitz определили, как «результат непосредственного, длительного контакта групп с разными культурами, выражающийся в изменении паттернов культуры одной или обеих групп» [29,p. 149].

Исследователь Л.Тьерри выделяет ряд последовательных этапов социально - культурной адаптации, которые обозначают ключевые периоды изменения и развития в индивидуальном адаптационном процессе. Представленные этапы образуют узнаваемый паттерн адаптационной динамики и охватывают разные фазы студенческой жизни в контексте новой социокультурной среды. Первый этап, названный «медовым месяцем», характеризуется началом обучения, когда студент впервые вступает в новую культурную среду. Этот период сопровождается чувством увлечения и новизны, а также первыми впечатлениями и опытом взаимодействия с новой средой. Следующий этап, именуемый «культурным шоком», охватывает второй и третий курсы обучения. В этот период студент сталкивается с более глубоким пониманием культурных различий и социокультурных аспектов новой среды. «Культурный шок» может сопровождаться чувством недоумения, неудовлетворенности и даже дезориентации из-за неожиданных различий. Последний этап, обозначаемый как «стабилизация», приходит в старших курсах. На этом этапе студент уже преодолел первоначальные сложности и начинает чувствовать более устойчивую адаптацию к новой культурной среде. Стабилизация включает в себя развитие понимания, привычек и способностей, позволяющих более успешно функционировать и взаимодействовать в данной среде [108].

Согласно L. Grinberg, R. Grinberg которые интерпретируют миграцию с психоаналитической точки зрения, незащищенность мигранта непосредственно заставляет его чувствовать себя беспомощным и таким образом мешает ему эффективно использовать даже благоприятные возможности [109]. Важно отметить, с одной стороны, студенты-репатрианты хотят быть как все; с другой стороны, они боится быть уничтоженным новой культурой; и они хотят чувствовать себя такими, какие они есть. Таким образом, эти конфликты могут привести к отчуждению и эмоциональным потрясениям. Чувства одиночества и отчуждения усиливают тревогу и депрессивные симптомы и могут впоследствии привести к психологическим проблемам, таким как потеря аппетита, расстройство желудка, нарушения сна и головные боли [110-112]. Согласно исследованиям K.F. Gaw студенты в семьях мигрантов больше всего страдают от проблем с жильем, здоровьем, трудоустройством, культурными отношениями, идентичностью и получением образования [113]. Отмечается, что студенты - иммигранты имеют больше проблем адаптации, чем их сверстники в сфере образования [114]. Поскольку они приезжают из иного географического места жительства и культуры, чем у их сверстников, и проблемы адаптации, такие как проблемы общения, насмешки со стороны сверстников, языковой барьер негативно сказываются на образовании учащихся-мигрантов [115]. По мнению профессора, G.D. Kuh образование является одной из наиболее важных из этих проблем [116]. Одним из основных факторов, влияющих на успех в учебной среде - это проблема адаптации [117]. Следовательно, важно обозначить большую значимость исследованиям адаптации в образовательных программах учебных заведениях с возрастающей миграцией и изучить проблемы адаптации в образовании, чтобы сделать образовательную среду студентов мигрантов более рациональной. Политика в области образования должны быть эффективными, чтобы справиться как со недостатками в текущей системе образования, так и с проблемами, вызванными путем миграции [118].

Таким образом, на основе аналитического подхода мы ставим перед собой задачу обобщить международный и отечественный опыт эффективной реализации процессов психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в рамках комплексной образовательной системы вуза. Данный процесс особенно актуален в контексте высших учебных заведений, где с 2000-х гг. значительное внимание уделяется социокультурной и социально-психологической адаптации иностранных студентов и мигрантов. Причем положительный опыт в этой области отмечается как в России, так и за рубежом.

Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей организации психолого-педагогического сопровождения адаптации.

Работы О.А. Береговой и др. наиболее полно отражают особенности, необхадимые условия для полноценной социкультурной адаптации иностранных студентов. Авторы рассматривают тюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов, опыт его применения в российских вузах, реализация которого обеспечивается через

программу спецкурса для преподавателей, студентов. Также представлен опыт организации Школы тьюторов и студентов-волонтеров для работы с иностранными студентами в Сибирском институте управления -филиале РАНХиГС. Исследования представляют научный интерес, в особенности в плане организации студенческого волонтерского тьюторства, как один из инструментов социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе [119,120].

Исследования О. Зевелевой направлены на сравнительный анализ политических аспектов репатриации в Германии, России, Казахстане. Согласно мнению автора, на устойчивость программ репатрации влияют как практические, так и идеологические составляющие, и значительная роль отводится социально-культурной адаптации при сохранении национальной самобытности возвратившихся. Анализируя особенности репатриации в Казахстане, автор отмечает успешность программ репатриации, миграционную политику, направленную на экономические, демографические и рыночные потребности государства [121].

Привлекают внимание в проблематики нашего исследования работы Г.П.Ивановой, О.К. Логвиновой, Н.Н. Ширковой в педагогическом аспекте организации процесса адаптации студентов-иностранцев программа «Иностранный студент в российском вузе» для успешной социокультурной адаптации в вузе [122]. В большинстве этих работ социокультурную адаптацию иностранных студентов и мигрантов рассматривают не только как адаптацию к обучению в новой культурной среде, но и как профессиональную адаптацию, связанную с выбранным направлением подготовки. Если говорить о работах казахстанских ученых по проблеме адаптации и репатриации, то нужно отметить, что их исследования затрагивают различные стороны адаптации и интеграционные программы для репатриантов начали разрабатываться уже с середины 90-х годов XX века. Это связано тем, что, начиная с 1991 года государство проводит политику репатрации и прибывает большой поток переселенцев, которые нуждаются в адаптации и интеграции.

Так, Ш.К. Жаркынбекова, М.Б. Нуртазина, А.А. Тынышбаева изучали особенности социокультурной адаптации репатриантов. Практическая значимость исследований состоит в том, что разработаны и реализованы интеграционные программы для детей и семьи этнических репатриантов, а также представлены принципиально новые решения по профессиональному обучению на русском языке студентов-репатриантов в процессе обучения [123]. Работы О.Б. Алтынбековой наиболее полно отражают специфику языковой ситуации в Казахстане, поскольку в них анализируется лингвистические, социальные аспекты и влияние репатриации оралманов на данный процесс [21,с. 5].

В дальнейшем проблемы репатриации и адаптации представителей казахской диаспоры Центральной Азии на исторической родине описаны в статье Б.К. Калшабаевой и А.С. Сейсенбаевой. Авторы рассматривают объективные и субъективные причины переселения казахских репатриантов из

Средней Азии на историческую родину после обретения Казахстаном независимости, их расселения по регионам и населения. [124. с.5]. Кроме того, рассматриваются проблемы традиционной культуры представители казахской диаспоры и их социальный статус; поднимаются вопросы современного состояния казахской диаспоры, утраты отдельных элементов ее традиционной культуры и родного языка. Особое внимание уделяется статистике репатриантов и проблемам их адаптации к изменяющимся условиям в традиционной или нетрадиционной среде обитания. Авторы отмечают, что репатрианты часто сталкиваются с языковой проблемой. Эти трудности вызваны не только незнанием русского языка некоторыми репатриантами (русский язык в Казахстане имеет статус языка межнационалного общения и распространен наряду с казахским языком), но и другими проблемами. В большей степени авторы анализируют направления стратегии развития Республики Казахстан, которая предусматривает всестороннюю поддержку этических казахов, помогая им переселиться на историческую родину [124].

Наряду с приведенными выше казахстанскими исследователями по изучаемой проблеме адаптации, можно указать ряд работ, нацеленных предупреждения возможного развития асоциального, некооперативного поведения в процессе межэтнического общения, негативных изменений личности репатриантов в процессе межкультурной адаптации. Например, Г.Берекбусыновой в ходе исследования было выявлено влияние самооценки на адаптацию и экспериментальным путем доказано, что формирование адекватной самооценки, высокий уровнь эмоционального комфорта, его уверенности в собственных и процесс психологической поддержки способствует адаптациии студентов репатриантов. Также разработана программа социально-психологического сопровождения студентов-репатриантов при межкультурной адаптации вузе [125].

Исследования А.М. Кажгалиевой и других ученых занимают значимое место в ряде работ, посвященных адаптации студентов представителей казахской диаспоры в вузе, поскольку в них делается попытка анализа теоретических аспектов психолого-педагогической адаптации, изучается эмоциональное состояние, самооценка и его влияние на учебную эффективность студентов [126].

Д. Акунова, А. Агманова и ряд других авторов направляют свой исследовательский интерес на мониторинг использования русского и английского языков, как фактора социальной и культурной адаптации репатриантов-казахов. При этом авторы работ, неоднократно почеркивают мысль о том, что данная проблема изучения языков является весьма актуальной для казахов- репатриантов [127].

Особенности социальной адаптации этнических мигрантов (репатриантов) как новой маргинальной группы в структуре казахстанского общества к социально-культурной среде рассматриваются в статье С.А.Амитова, Дж.Б. Амантаевой. В исследованиях также уделяются значительное внимание выявлению индикаторов, которые помогают измерить

уровень и успешность интеграции репатриантов в новую социокультурную среду [128]. Так, в работе Г.С. Абильдиной описываются сложности, с которыми сталкиваются дети репатриантов при адаптации к новой среде. Согласно мнению автора, система образования является одним из самых значимых ресурсов адаптации и интеграции репатриантов в социум, и одновременно отмечает о не достаточном готовности школ приему детей репатриантов и созданию благоприятной среды для их адаптации [129]. Особое внимание уделяется научным исследованиям направленных на социальную сферу и образование. Так, в рамках реализации проекта «Культурно - языковая адаптация молодого поколения репатриантов- казахов в условиях современного Казахстана» (на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг.) особое внимание уделено аспектам, связанным с языковой адаптацией, поскольку овладение языком обучения играет ключевую роль в успешной учебной и социокультурной адаптации репатриантов-казахов. в условиях вузовского обучения. Кроме того, исследование затрагивает вопросы, связанные с сохранением и трансформацией культурной идентичности репатриантов-казахов, анализируются механизмы и стратегии адаптаци и интеграции [130].

Из казахстанского опыта в качестве позитивного опыта можно отметить деятельность центров адаптации и интеграции репатриантов. Так в центрах осуществляется обучение репатриантов государственному языку и истории Казахстана, а также организовываются курсы по определенным специальностям, оказываются содействие в устройстве на работу через Центры занятости, адаптационные и интеграционные услуги семьям репатриантов, в том числе имеющим детей школьного и студенческого возраста. С целью более глубокого изучения и анализа проблем, связанных с репатриацией, проводятся конференции различных уровней. Например, в международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов» (2017 г.) были обсуждены исследования, выполненные как казахстанскими, так и зарубежными учеными, которые посвящены актуальным вопросам социокультурной и языковой адаптации репатриантов в рамках современных миграционных процессов. Особое внимание уделено исследованиям, касающимся языковой подготовки молодых поколений репатриантов, которая осуществляется в условиях школьного и вузовского образования [131,132]. Особое внимание привлекают исследования грантового финансирования молодых ученых. Так, на основе грантового финансирования исследований по линии МОиН РК на 2015-2017 гг., реализован научный проект «Культурно - языковая адаптация молодого поколения репатриантов - казахов в условиях современного Казахстана», проводимой группой исследователей Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. С целью обучения казахскоязычных студентов, студентов-репатриантов русскому языку разработаны и опубликованы учебники, учебные пособия, справочники [133].

К примеру, в Казахском национальном университете имени аль-Фараби реализуется грантовый научный проект: «Медиа – стратегия информационной поддержки и социальной адаптации кандас и мигрантов в Казахстане», реализумый 2021-2023 гг. под руководством ученых Е.И. Дудиновой, М.О.Негизбаевой и др. Проект направлен на информационную поддержку социальной адаптации кандас и мигрантов, формирование культуры толерантности и солидаризации казахстанского общества к миграционной политике [134].

Все вышеизложенное дает нам возможность сделать вывод о сложном и многоаспектном процессе адаптации студентов-репатриантов к целостному педагогическому процессу вуза, и применения комплексного подхода, учитывающего различные аспекты адаптации. Однако адаптация не ограничивается только приспособлением к новым условиям в вузе. Процесс адаптации предполагает развитие личности студента-репатрианта в соответствии с титульной культурой. Адаптация не только помогает преодолеть сложности, возникающие на пути, но и позволяет сформировать новые модели поведения. Через адаптацию личность восполняет недостатки обычного поведения в новой среде и создает условия для оптимальной деятельности в новой обстановке [135-137].

На сегодняшний день приняты законы, которые регламентируют деятельность различных органов относительно репатриантов [7,с. 858]. Можно сказать, что некоторые из них способствуют различным аспектам адаптации возвратившихся, это:

- Закон Республики Казахстан «О миграции населения» от 22 июля 2011 года №477-IV;
- Закон Республики Казахстан «О гражданстве Республики Казахстан от 20 декабря 1991 года 1017-XII;
- Закон Республики Казахстан «О занятости населения» от 6 апреля 2016 года №482-V;
- Постановление Правительства Республики Казахстан. О Концепции репатриации этнических казахов на историческую родину: утв. 16 сентября 1998 года, №900;
- Постановление Правительства Республики Казахстан «Об определении регионов для расселения оралманов и переселенцев» от 18 февраля 2016 года №83;
- Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении Концепции миграционной политики Республики Казахстан на 2023-2027 годы» от 30 ноября 2022 года №961.

Исходя из предоставленной информации, можно сделать вывод о появлении положительных тенденций в организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов как в зарубежном, так и в отечественном опыте. Эти тенденции связаны с интеграцией результатов философских, антропологических, социологических, психологических и педагогических исследований и более точным определением понятий

«адаптация» и «адаптационный процесс» с учетом различных научных областей. Кроме того, наблюдается укрепление гуманистической составляющей в рамках данного процесса.

Таким образом, в исследованиях, связанных с психолого-педагогической адаптацией студентов репатриантов, все больше уделяется внимание междисциплинарному подходу, который включает философские, антропологические, социологические, психологические и педагогические аспекты, что позволяет более глубоко понять процесс адаптации и определить оптимальные стратегии, методы поддержки студентов-репатриантов.

Одной из основных тенденций в зарубежном и отечественном опыте успешной организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза является создание психолого-педагогических условий на основе следующих принципов:

Принцип гуманизации целостного учебно-воспитательного процесса: данный принцип предполагает рассмотрение студента-репатрианта как субъекта жизни с учетом его свободы и духовности, а также способности к самоопределению и саморазвитию, учет личностных особенностей и потребностей студента-репатрианта во время процесса адаптации.

Принцип обратной связи: способствует улучшению процесса адаптации студентов-репатриантов младших курсов в вузе, активное взаимодействие и обратную связь между студентами-репатриантами и педагогами.

Принцип активности личности в обучении направлен на повышение уровня личностной активности как студентов-репатриантов, так и преподавателей, создание условий, содействующих развитию личностных и профессиональных компетенций.

Принцип индивидуально-личностного подхода определяет позицию студента-репатрианта в образовательном процессе, признавая его активным субъектом учебно-воспитательного процесса, предполагает учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента-репатрианта, сопровождению и поддержке в процессе адаптации [25,p. 697].

Проведенный анализ исследований по проблеме адаптации студентов, особенно репатриантов, к вузу позволяет выделить широкий круг проблем, с которыми они часто не могут справиться самостоятельно. Однако следует отметить, что вопросы о помощи студентам-репатриантам в процессе адаптации в рамках целостного педагогического процесса вуза до сих пор получили недостаточное внимание [26,с. 55]. С учетом указанного, наша исследовательская работа нацелена на выявление методологических подходов к изучению проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в рамках целостного педагогического процесса вуза, а также на разработку структурно-содержательной модели данного адаптационного процесса. Мы рассматриваем эти аспекты как основу для создания образовательно-развивающей среды, специально ориентированной на адаптацию студентов-репатриантов в условиях вуза.

2 НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

2.1 Культурная трансмиссия как основа успешной психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

В рамках нашего исследования (раздел 1.2), мы пришли к согласию с выводом, что психолого-педагогическая адаптация личности имеет две аспекта: *внешний и внутренний*. *Внешний аспект* связан с активной деятельностью личности, направленной на разработку стратегий адаптации. Целью этих стратегий является активное преобразование социальной среды, а также изменение условий адаптивной ситуации в соответствии с потребностями и целями личности. *Внутренний аспект* предполагает осознанной или интротивной (экстративной) психологической активностью личности. Внутренняя активность направлена на преодоление индивидуально воспринимаемых стрессов и создание состояния субъективного психологического комфорта в процессе жизнедеятельности и межличностного общения. Таким образом, психолого-педагогическая адаптация личности включает в себя как внешние, активные действия по изменению социальной среды и адаптивной ситуации, так и внутреннюю психологическую активность, направленную на преодоление стрессов и достижение психологического комфорта (М.В. Ромм) [136, с.272]. Психолого-педагогическая адаптация включает, по мнению современных исследователей межкультурную, языковую, психологическую и другие виды адаптации.

Интерес к проблемам межкультурной адаптации возник в мировой науке в начале XX в. Однако долгое время исследования проводились только этнологами при изучении аккультурации, которую Р. Редфилд, Р. Линтон и М.Херсковиц пределяли, как «результат непосредственного, длительного контакта групп с разными культурами, выражающийся в изменении паттернов культуры одной или обеих групп» [29,p. 149]. В этих работах термин «межкультурная адаптация», по сути, использовался в качестве синонима аккультурации, что приводило к определенной путанице понятий. Аккультурация рассматривалась как дорога с односторонним движением, проходя которую, все иммигранты приходили к одинаковому результату.

Существует значительное количество работ, в которых рассматривают межкультурную адаптацию как отдельную категорию. Например, J.C Ady, J.R. Baldwin и соавторы утверждают, межкультурная адаптация, в данном контексте, выступает в качестве концепции, которая не обязательно включает в себя принудительное восприятие новой культурной среды как собственной, а скорее, она является процессом активного приспособления к этой среде. (J.C. Ady, J.R. Baldwin, M.L Hecht и др.) [137,p. 170].

Также в качестве составной части адаптации мигрантов, репатриантов и иностранных студентов в научной литературе представлено понимание

социально-культурной адаптации, как процесса изменения своего поведения с целью приспособления его к изменившемуся окружению или обстоятельствам, или же в ответ на социальное давление (Т.Г. Стефаненко, С.В. Дементьева и др.) [138]. У числа факторов, оказывающих влияние на успешность или напротив неуспех социально-культурной адаптации мигрантов, представлена культурная дистанция. Понятие культурной дистанции было введено английскими психологами A. Furnham, S. Bochner [24,p. 5], которые использовали идею классификации культур по степени их различий. *Культурная дистанция* - это осознание различия культур по некоторым параметрам. На уровне репатриации она вызывает ряд проблем, ещё более усугубляющих процесс адаптации:

1) Языковой барьер: особенно эта проблема касается студентов, утративших исконно родной язык (из-за дискриминирующей эмигрантов языковой политики государства). Недостаточное знание языка или владение только бытовым, затрудняет усвоение материала студентом и препятствует установлению оптимальных контактов с однокурсниками.

2) Межкультурные различия: в вузах РК учатся носители различных культурных и религиозных норм и традиций, в том числе представители других национальностей и носители городской урбанизированной культуры. Основные различия, затрудняющие процесс межкультурной, и в дальнейшем психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов заключаются в следующих моментах:

а) различия в стиле одежды;

б) различия в нормах и стиле поведения в общественных местах;

в) различия в поведенческих паттернах (в том числе в нормах поддержания порядка в местах совместного проживания, манере общения на межиндивидуальном уровне;

г) различия в декодировании различных коммуникативных жестов.

3) культурный шок: явление, одновременно представляющее и проблему в процессе межкультурной или социально-культурной адаптации, и начальный этап этого процесса. Так, по мнению Ю.Н. Дорожкина и Л.Т. Мазитовой культурный шок «заключается, скорее, не в социально-психологических расстройствах личности адаптантов, а в неизбежном столкновении старых и новых культурных норм, и ценностей (старых, что были присущи иностранному студенту как представителю общества, которое он покинул, и новых - свойственных обществу, в которое он прибыл)» [139].

Также значительные исследования по изучение феномена культурной дистанции представлены и другими авторами. К примеру, Н.М. Лебедева исследуя процесс этнокультурной адаптации русских старожилов в Закавказье и аккультурацию этнических групп после распада СССР, утверждает, что воспринимаемая культурная дистанция может оказывать влияние на процесс формирования негативного социально-перцептивного образа соседней культуры [140].

И, наконец, межкультурная адаптация тесно связана с феноменом *культурной трансмиссии*. На протяжении последнего столетия складываются разнообразные подходы и методы для исследований в этой области: психологический (J.W. Berry, И.С. Кон, Т.Г. Стефаненко, Г. Хорн), социологический (Н.Дж. Смелзер, Д.Э. Дюркгейм, М.К. Вебер), антропологический (Дж.П. Мёрдок), экономический (К. Маркс, А. Бизин, Е.В. Полякова, А. Аузан), биологический (Л.Л. Кавалли-Сфорца, Ч. Ламсден, Э. Уилсон), культурологический (А.Я. Флиер, А.И. Кравченко).

Значительные исследования C. Lumsden, E. Wilson позволившую создать модель культурной трансмиссии, ввели в научный обиход понятие культургена, который формирует основную единицу культуры. По мнению авторов, «культурген представляет собой некоторый набор типов поведения и ментальных феноменов, которые связаны между собой». Трансмиссия в этом случае, по мнению авторов, происходит согласно эпигенетическим правилам

(т.е. процессу взаимовлияния генов и окружающей среды) [141].

Согласно классификации, предложенной английским нейрофизиологом, Г.Хорн, механизмы культурной трансмиссии между поколениями в диахроническом срезе можно представить следующим образом:

- импринтинг;
- имитация и исследование (игра);
- образование и обучение;
- инициация (посвящение во что-то, приобщение к знаниям или деятельности).

Так, Г. Хорн посредством импринтинга объясняет передачу знаний и навыков от матери к младенцу. Имитация и исследование, по мнению автора классификации, характеризуют принцип социализации человека в подростковом возрасте (автор приводит в пример игру мальчиков с элементами риска). Образование и обучение выступают фактором приобщения к культурным нормам и знаниям, а инициация касается наследования традиций и обычаев данной культуры [142].

«Культурная трансмиссия» определяется как «процесс, благодаря которому культура передается от предшествующих поколений к последующим через обучение. Культурная трансмиссия делает возможным такое явление, как преемственность» [143]. В культурологическом аспекте изучения трансляции культуры термин культурная трансмиссия (как и синонимичный ему термин трансмиссия культуры) используется для обозначения передачи и сохранения культурного наследия, преимущественно с акцентом на дидактическую составляющую, как, например, в определении, данном А.И. Кравченко: «процесс, благодаря которому культура передается от предшествующих поколений к последующим через научение» [144].

Современные исследователи культурной трансмиссии в экономике A.Bisin, T. Verdier выдвинули идею о рассмотрении культурной трансмиссии «как процесса, происходящего не самопроизвольным образом, а в результате осознанного выбора экономическими агентами усилий по передаче признаков

своего типа в рамках решения задачи максимизации полезности» [145]. Особое внимание исследователи уделяют утрате в рамках передачи межпоколенного опыта изживших себя правил и устоев и формированию молодым поколением на их месте новых норм и правил.

С позиций же межкультурной психологии, этнопсихологии культурная трансмиссия является триггером процессов инкультурации и социализации с помощью механизмов научения от родителей (вертикальная культурная трансмиссия), сверстников (горизонтальная культурная трансмиссия), всего взрослого окружения и образовательных организаций (непрямая культурная трансмиссия) [146].

Введение в научный обиход понятия «аккультурация», применительно к проблеме культурной трансмиссии также связывают с именем американского антрополога У. Хоумз, котоые впервые использовал для обозначения процесса уподобления и передачи элементов одной культуры другой. Широко использоваться термин стал в 20-30-х гг. XX в., в период развития антропологии изучали такие ученые как M. Mead, R. Linton, Б. Малиновский, развивая эту мысль, более подробно изучали специфику и механизмы аккультурации [146,p. 381].

В современной науке дефиниция «аккультурация» описывается как процесс взаимного влияния культур разных этнических общностей, в результате которого происходит восприятие одной культурой элементов другой культуры. Интерактивный характер аккультурации: воспринимаемая дискриминация, аккультурационные установки и стресс среди молодых этнических репатриантов изучены Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Г. Горенчиком и П. Шмитцем [147]. Авторами проведено исследование, посвященное молодым этническим репатриантам из бывшего Советского Союза, возвратившимся на родину в Финляндию, Израиль и Германию. При этом аккультурационные профили хозяев и возвращенцев оказались согласованными в Израиле и Германии и несогласованными только в Финляндии, где большинство хозяев предпочитало ассимиляцию. В этом исследовании косвенно прослеживается взаимосвязь аккультурации и культурной трансмиссии, что обосновывает значимость культурной передачи из поколения в поколение культурных ценностей, в том числе родного языка.

Основная роль культурной трансмиссии по исследованиям зарубежных авторов M.J. Taylor, C.A. Thoth заключается в обеспечении последовательной и стабильной среды или рамок, цель которых заключается в обеспечении или, по крайней мере, повышении выживаемости группы [148].

В статье «Типология конвергенций: к единой теории культурной передачи» на основе теорий культурной трансмиссии J.A. Sabloff рассматривает спектр таких конвергентных эффектов, от апофении (склонности людей видеть паттерны там, где их нет) через ко-причинность, фрактализацию, влияние (вперед и назад, прямое и бессознательное), почтение, ученичество, аллюзию, цитату, присвоение, криптонезию (дословное присвоение, неосознавая, что вы это делаете) [149,150].

Исследователь O. Morin рассматривает культурную передачу по-своему, отмечая, что ранний акцент на воспитании и привязанности, исходящий из психоанализа и популяризированный движением «культура и личность», уступил место подходам, которые подчеркивают собственный вклад ребенка в коллективное построение культурных навыков [151].

В настоящее время антропология воспринимает культурную трансмиссию как синоним к понятиям *«социальное научение», «социальная трансмиссия»* и подчеркивается роль коммуникациив этом процессе [152].

Через механизм культурной трансмиссии обеспечивается непрерывное наследование и передача культурного наследия, информации и практик от одного поколения к другому. Этот процесс позволяет последующим поколениям начинать свой интеллектуальный и культурный путь с уровня, достигнутого предыдущими поколениями. В результате молодое поколение обогащает накопленный культурный пласт новыми знаниями, инновациями и идеями, внося свой вклад в развитие человеческого опыта.

Аккумуляция имеет место там, где к культурному наследию добавляется большее количество новых элементов, чем отбрасывается старых, это процесс обогащения существующей культуры новыми элементами: возникновение новых образцов, дифференциация, интеграция старых и заимствование из других культур. Необхадимо отметить о наличии культурного истощения, когда в течение определенного периода исчезает больше культурных черт, чем приобщается.

Культурная аккумуляция представляет собой процесс, конечным завершением которого выступает образование культурного наследия. Общество, поддерживая свою культуру, создало систему культурных учреждений, призванных аккумулировать культурное наследие, сохранять и передавать его следующим поколениям [152,с. 692].

Как мы выше упомянули, культурная трансмиссия включает в себя процессы инкультурации и социализации, в связи с этим она представляет собой механизм, с помощью которого определенная этническая группа передает по наследству потомкам свои основные черты и характеристики (Е.Б. Попкова [153]; М.М. Пирназарова [154] и др.). С этим связано особое внимание исследователей в области психологии и этнопсихологии к понятию культурной трансмиссии. В то же время исследователи отмечают, что невозможно существование культуры, которая не зависела бы от влияния ряда дополнительных социализаторов [155].

В современном обществе каждый индивид подвергается воздействию не только семьи и образовательных институтов, значительное влияние на него сегодня оказывают социальные сети, неформальные объединения, непосредственное окружение и т. д. По этой причине перед исследователями процесса культурной трансмиссии возникает ряд проблем. Кросс - культурный психолог J.W. Berry выделяет три вида культурной трансмиссии: вертикальная, горизонтальная, непрямая:

- вертикальная трансмиссия традиционна, и проявляется тем, что родители осуществляют передачу потомству культурно-обусловленные ценности, когнитивные умения, социокультурные убеждения и побудительную мотивацию. И в ряде случаев сложно разделить культурную и биологическую трансмиссии, так как в значительной степени мы учимся у своих родителей, и очень часто биологические и культурные родители - это одни и те же люди.

- при горизонтальной трансмиссии происходит взаимодействие со с ровестниками и обучение осуществляется при непостредственном контаке до совершеннолетия. При этом, необходимо отметить, что биологическая и культурная трансмиссия не взаимодействуются.

- при непрямой культурной трансмиссии обучение осуществляется через социальные институты, обучение через других взрослых или же наша собственная культура или же другие культуры [26,с. 55].

В случае, когда обучение осущесвляется в рамках тесного внутреннего взаимодействия с нашей собственной, или иначе говоря первичной культурной средой, то здесь мы говорим о «культурной трансмиссии». Однако, если это происходит в результате контакта с другой (вторичной) культурой, употребляют термин «аккультурация». Последний термин относится к той форме трансмиссии, которая осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием.

Можно сказать, что на уровне отдельного человека аккультурация - это процесс усвоения знаний и навыков, необходимых для жизни в чужой культуре. Проблемы аккультурации, и в частности: когда встречаются индивиды и группы с различным культурным происхождением рассмотрены авторами D. L. Sam, J.W. Berry [30,p. 472].

В статье «Культурная трансмиссия и социальный контроль человеческого поведения» группа исследователей: L. Castro, L. Castro-Nogueira, M.A. Castro-Nogueira, M.A. Toro отмечают, что люди развили способность одобрять или не одобрять поведение своих детей и неродственных людей. Способность одобрять или не одобрять превращала социальное обучение в систему кумулятивного культурного наследования, поскольку повышала надежность культурной трансмиссии. Более того, люди могут передавать свои поведенческие переживания (относительно того, что можно и чего нельзя делать) своим потомкам, тем самым избегая затрат на трудоемкую, а иногда и опасную оценку различных культурных альтернатив. Их тезис состоит в том, что в онтогенезе оценочная коммуникация (одобрение/неодобрение) между родителями и потомством заменяется другими оценочными коммуникациями между сверстниками, такими же, как и индивиды того же поколения. Каждый человек относится к референтной социальной группе с особями, которые взаимодействуют более интенсивно. Люди развили психологические механизмы, которые позволяют усовершенствовать культурную передачу, будучи восприимчивыми к родительскому совету, а также к пожеланиям их референтной социальной группы. Избирательное давление, стимулирующее эти

новые оценочные взаимодействия, возникло в целях содействия установлению эффективных отношений сотрудничества [156,157].

Исследователи из Института по изучению труда (IZA) в Бонне - M. Saez-Marti, Y.Zenou в дискуссионном документе «Культурная трансмиссия и дискриминация» утверждали, что хорошие или плохие рабочие привычки передаются от одного поколения к следующему через процесс обучения и имитации, которые зависят от целенаправленных инвестиций родителей в особенности и социальную среду, в которой живут дети. Согласно этому образовательный процесс рассматривается ими как важнейший институт культурной трансмиссии, в котором не должна проявляться никакого рода дискриминация личности [159,160].

В статье, посвященной культурной передаче артефактов, навыков и знаний, в которой даётся обзор одиннадцати исследований в области технологического образования, автор Jac Gues Ginestié даёт полное представление о культурной трансмиссии в сфере школьного и высшего технологического образования [161]. И хотя работа не касается репатриантов, ценным в ней является понимание культурной трансмиссии как образовательного инструмента. Опираясь, с одной стороны, на теории деятельности, а с другой - на антропологический подход к технологическому познанию, эти исследования сближают философию технологии и психологию обучения.

Социологи выявили тот факт, что в юношеском возрасте люди различаются по степени «молодежного центризма», по мере того, насколько они идентифицируют себя с культурой своих сверстников. Так F.M. Tom ter Bogt, W.J. Wim Meeus, A.W. Quinten, и другие исследователи рассматривают относительную роль горизонтальной и вертикальной передачи в своей провокационно озаглавленной главе «Не доверяйте никому старше 25 лет»: молодежный центризм, передача политических ориентаций между поколениями и культурные изменения» [162].

Также американские социологи выделяют систему образования как базовый институт культурной трансмиссии (J.D. Montgomery и др.) [163]. Такая точка зрения связана со специфической функцией образовательных учреждений - передачей культурных ценностей следующим поколениям через узаконенные государством формы и механизмы обучения. Образовательное пространство берет на себя функции своеобразного шлюза между личностью и культурой поколений.

Очень интересна для нашего исследования работа «К теории культурной передачи в меньшинствах» I. Mchitarjan, R. Reisenzein. В концептуальной статье этих авторов изложена теория культурной передачи в социокультурных меньшинствах в инокультурной среде. Основное внимание в этой теории уделяется образовательной деятельности меньшинств и образовательной политике большинства по отношению к ним. Теория состоит из двух компонентов, относящихся соответственно к ближайшим психологическим механизмам и дистальным культурно-эволюционным процессам, лежащим в

основе взаимодействия меньшинства и большинства. Первый компонент теории - это теоретико-практическая модель взаимодействия большинства и меньшинств в образовательной сфере. Центральное предположение этой модели состоит в том, что социокультурные группы имеют мотив передачи культуры, т.е. желание поддерживать и передавать свою культуру. Второй компонент теории состоит из совокупности предположений об эволюции социокультурных групп, что обеспечивает более глубокое понимание основных целей и стратегий меньшинств и большинства в культурно-трансмиссионных ситуациях [164].

В организационной психологии отдельные современные исследователи вышли на уровень различения внутрикультурных особенностей трансмиссии, это также важно для нашего исследования, т.к. организация или учреждение с его внутренней культурой рассматриваются как оптимальная среда передачи культурного и ценностного опыта и как важнейший институт культурной трансмиссии (A. Bhatt и др.) [167].

В соответствии с вышесказанными положениями, мы определяем культурную трансмиссию как основу успешной адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза. Культурная трансмиссия репатриантов опирается на тот факт, что зарубежные казахи прошли сложные процессы приспособления к принимающим обществам и режимам, поэтому в социокультурном плане являются носителями бикультурного сознания в разных формах и проявлениях: язык и его смысловая наполненность и дискурсивные практики, поведенческие стратегии, пищевые предпочтения, ценностно-мотивационная составляющая поведения и суждений.

Репатрианты несут в себе не только разные модели «казахского инварианта», но и в зависимости от накопленного в странах исхода социокультурного капитала, интерпретируют процесс репатриации и выстраивают стратегии поведения и модели адаптации [168]. В связи с этим деятельность по организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза, мы должны строить, основываясь на глубинных различиях между казахами по странам в виде особой привязанности к месту рождения и проживания (ландшафт и климатические особенности), шкалы измерения поступков с точки зрения здравого смысла/рациональности и нравственности, определения смысла жизни и сути своего существования в череде поколений.

Позитивным результатом данного процесса будет формирование национально-гражданской идентичности, которая включает «не только лояльность государству, но и отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства (гордость, обида, разочарование, пессимизм или энтузиазм). Здесь присутствуют когнитивные и регулятивные элементы (готовность к действию во имя этих представлений и переживаний)» [169]. Параллельно с вопросами культурной трансмиссии исследователями рассматривается такое явление как *«культурный шок»,* которое мы упомянули

выше в качестве одной из важнейших проблем межкультурной адаптации. Понятие «культурного шока» выло введено антропологом K. Oberg [170].

В следующем подразделе нашего исследования мы подробнее рассмотрим гипотезу и теорию подобного этнопсихологического феномена. В нашем случае «культурнй шок» проявляется в ситуации, когда студент-репатриант сталкивается на исторической родине с новыми культурными нормами, вступающими во внутреннее противоречие с привычными традициями, на которых он вырос.

Международный опыт адаптации этнических репатриантов, изменений в установках этнических меньшинств на адаптацию или интеграцию представляют интерес для нашего исследования с точки зрения того, какие факторные основания (культурные, социо-экономические или психологические) стали отправными пунктами для выработки модели выживания и культурной трансмиссии в принимающих обществах. Чтобы выделить проблемы, которые оказывают серьезное влияние на процессы адаптации и интеграции репатриантов в плане психологической интерпретации, важно обратиться к опыту исследований репатриантов в других странах (Германия, Израиль, Россия).

Миграция в Германию имеет несколько составляющих: трудовая, этническая (этнические немцы и члены их семей) и политическая (беженцы). Израиль осуществляет только этническую репатриацию. Россия выбрана для нескольких видов миграций-транзитная, этническая, трудовая и политическая (беженцы). Исследователь М.С. Савоскул на основе изучения интегративных стратегий мигрантов в Германии выделяет несколько факторов, которые могут служить индикаторами успешной интеграции (каждый из которых также состоит из нескольких компонентов): жилье, работа, длительность проживания в одной местности [171]. Модели интеграции рассматриваются как внешние (предлагаемые государством) и наработанные самими репатриантами. Внешние (немецкие модели): концепции ассимиляции, ротации мигрантов, этническое или мультикультурное многообразие. Их современная трактовка видится как структурное выравнивание статусов и возможностей мигрантов по сравнению с местным населением, но с сохранением культурной автономии первых. Разница между мигрантами и местным населением должна быть минимальной. Он же отмечает, что успешная реализация этой модели будет иметь следующие позитивные выходы как «возможность полноценного участия мигрантов в общественной жизни принимающего общества, равноправный с членами принимающего общества доступ к общественному достоянию общества, равная с местными жителями возможность достижения высокого социального статуса» [172].

Очень интересен опыт по культурной трансмиссии израильского государства, описанный российским исследователем Р.А. Галкиной. Массовой репатриации в Израиль способствовали политическая, экономическая и социальная нестабильность, связанная с распадом СССР, боязнь антисемитизма с одной стороны, желание Израиля, репатриировать как можно больше семей

(подтверждением тому являются изменения в законе о возвращении, позволяющие репатриироваться в Израиль не только евреям, но и их жёнам, детям, внукам, их жёнам и мужьям, не являющихся евреями), и с другой, возросшее самосознание евреями своей принадлежности к еврейскому народу. [173]. Она же отмечает, что особо актуальным психолого-педагогическое изучение этно-специфичного межкультурного взаимодействия поколений. Решение этого аспекта проблемы связано с поиском путей и способов организации психолого-педагогического сопровождения адаптации поколенческих страт в этно и национально-специфичной социально-культурной среде [174]. Исходя из этого феномен культурной трансмиссии определяется ею как один из механизмов процесса вхождения репатриантов в новое социально-культурное пространство.

По другому обстоит дело с репатриантами из Китая, в особенности касательно вопроса культурной трансмиссии: единственный заявленный проект о политико-идеологической составляющей культурного наследия казахов Китая - об идее Алаш, как связующей нити всех казахов, в особенности у казахов КНР Поэтому, можно сказать, что здесь культурная трансмиссия основана на передаче двоичной культуры: исконно казахской (культивируемой семьями, сохранившими казахские культурные ценности от предков-переселенцев в период коллективизации) и китайской (с сохранением языка, но имеющего специфический диалект, но с иными ценностями) [175].

Исследователи РК в последние годы активизировали работу по глубокому рассмотрению различных аспектов адаптации и интеграции репатриантов, в том числе вопросов культурной трансмиссии как важного звена вхождения разных поколений репатриантов в этно-национальный социум (Н.А. Шалхарбекова, А. Калыш, В.М. Досанова и др.) [176-178].

Необхадимо отметить, что результатом психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов будет достижение психологической удовлетворенности в рамках «принимающей» культуры. Это выражается в хорошем самочувствии, психологическом здоровье, в четко и ясно сформированном чувстве личной или культурной идентичности. Если учитывать то, что культурная трансмиссия – это механизм, с помощью которого этническая группа «передаёт себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям, то можно сказать, что адаптация и интеграциямолодых репатриантов полностью зависят от качества культурной трансмиссии, ее сущностных и содержательных характеристик, которые мы также должны смоделировать в казахстанском обществе чтобы не породить поколение маргиналов, утративших свои исторические корни и национальные ценности. Итак, осмысление проблем адаптации студентов-репатриантов в *социокультурном ключе* поможет подняться на уровень теоретических обобщений и выработать практические рекомендации по их социокультурному транзиту и встраиванию в тело казахстанской нации

2.2 Концептуальные основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Концептуальные основы организации психолого-педагогической адаптации студентов включают в себя понимание механизмов адаптации, инкультурации как процессов приспособления к новым условиям обучения и социальной среды, а также использование комплекса психолого-педагогических мер для обеспечения успешной интеграции студентов в образовательный процесс и студенческое сообщество.

Определение «адаптация» широко используется самых различных областях знаний и является предметом исследования, находящимся на стыке целого ряда наук о человеке: философии, социологии, социальной психологии, педагогики, медицины и других наук. Более того, она представляет собой не только процесс, но и результат формирования и регулирования взаимосвязей между личностью и социокультурной средой, вхождение личности в новую для нее культуру. В 2.1 мы обосновали, что основой успешной *психолого-педагогической адаптации* студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза выступает *культурная трансмиссия, как инструмент передачи социального и культурного опыта предыдущих поколений.* Вышеперечисленное обуславливает необходимость рассмотрения концептуальной основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

На сегодняшний день в зарубежной психологии имеется ряд теоретических направлений по исследованию проблемы различных аспектов психологической адаптации, которые требуют конструктивно - критического рассмотрения. К примеру, представители необихевиористского подхода Г. Айзенк и Р. Хэнки исследуют данную проблему через понятие «социальная адаптация», обозначающую процесс, посредством которого индивид или группа достигает состояние социального равновесия в смысле отсутствия переживания конфликта со средой [179,180].

Необихевиористские теоретики J.Wolpe, B.F. Skinner объясняют причины дезадаптивного состояния личности «неправильным поведением», сложные же внутрипсихические явления ими игнорируются [181]. Суть психологической помощи, обеспечивающей преодоление дезадаптивного состояния, сводится к обучению «правильному поведению». Но положительный эффект при бихевиоральной терапии наступает лишь при серьёзных личностных изменениях.

Представители интеракционизма, представленный J.G. Mead, T. Shibutani, L. Phillips и другими исследователями, акцентирует внимание на том, что в ходе своего индивидуального развития человек адаптируется к увеличивающимся и усложняющимся требованиям и ожиданиям со стороны окружающих лиц, с которыми он взаимодействует. Понимание, что считается поощрением и что - наказанием, приобретает значимость лишь в рамках установок, которыми личность делится (или не делится) с другими индивидами,

находящимися в сфере её ближайшего и опосредованного взаимодействия. В процессе воспитания предполагается, что личность внутренне осваивает эти социальные требования, переходя от полной зависимости не только к достижению независимости, но и, что особенно важно, к принятию ответственности за благосостояние других [182].

Основными признаками эффективной адаптации, согласно интеракционистам, является как адаптация в сфере «внеличностной» социально-экономической активности, где человек приобретает компетентность и мастерство, так и в сфере личных взаимоотношений, где устанавливаются интимные, эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются особые качества – чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, способность предусматривать отражение изменений в человеческих взаимоотношениях

Представитель интеракционистского подхода L. Philips, считает, что все разновидности адаптации или дезадаптации обусловлены как внутрипсихическими, так и средовыми факторами. Согласно его мнению, *адаптированность* выражается двумя типами ответов на воздействие среды: принятие и эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим полом, возрастом, социальным положением. Такую адаптированность L. Philips считает выражением конформности к тем требованиям (нормам), которые общество предъявляет к поведению личности; в более специфическом смысле адаптация означает гибкость и эффективность при встрече с новым. Человек принимает или даёт эффективный ответ на социальные ожидания, с которыми встречается каждый раз, в соответствии со своим полом и потенциально опасными условиями, а также способностью придавать событиям желательное для себя направление [180,с. 480].

В этом смысле адаптация означает, что человек успешно пользуется создавшимися условиями для осуществления своих целей, ценностей и стремлений. Такая адаптированность наблюдается в любой области деятельности. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего.

Очевидно, что усвоение конструктивных или деструктивных способов преодоления факторов социально-психологической адаптации оказывает неодинаковое влияние на дальнейшее развитие личности человека. Наличие конструктивных способов повышает положительный потенциал личности, способствует формированию уверенности в своих силах, развитию чувства компетенции и собственной ценности, ведёт к становлению важных волевых качеств.

Вопросы адаптации или дезадаптации широко представлены в психоаналитическом подходе S. Freud, а механизмы и процессы защитной адаптации рассмотрены в классической работе Anna Freud [62,с. 196].

H. Hartmann в своей концепция адаптации основывается на представлении, что адаптационные процессы становятся релевантными для человека с момента его рождения. Согласно H. Hartmann человек адаптируется к социальной среде, которая, в свою очередь, является результатом влияния предыдущих поколений и самого индивида. При этом человек не только сопричастен к жизни общества, но и сам активно формирует условия, к которым он должен приспосабливаться и жить. Тем не менее большей степени, в совокупности определяют возможности адаптации и развития место личности в обществе, структура социума, особенности процеса и разделения труда. H. Hartmann внес в научный обиход понятие «социальная уступчивость» для обозначения явления, в котором социокультурный контекст практически корректирует дезадаптацию индивида настолько, что модели поведения, не согласующиеся с общественными представлениями в определенной среде, приобретают приемлемость в другой. По убеждению H. Hartmann, процесс адаптации человека представляет собой многогранную структуру, и понимание степени адаптированности лежит в основе формирования концепции психического благополучия индивида. Многогранность данного процесса проявляется в разнообразных сферах жизнедеятельности. Сам H. Hartmann и другие психоаналитики рассмаривают адаптацию как динамичный процесс и адаптированность как итоговое состояние этого процесса. Высокая степень адаптированности выражена тем, что у индивида сохраняется производительность, способность к радости от жизни и устойчивое психическое равновесие [68,с. 160].

Представители феноменологического подхода A. Maslow, J. Kelly, K.Rogers представили основые положения социально-психологической адаптации личности:

- материальная или объективная реальность представляет собой тот фрагмент окружающей действительности, который в данное моментальное время осознанно воспринимается и подвергается интерпретации субъектом.

- человеческая способность влиять на свою жизнь и определять собственную жизненную траекторию является феноменом, характеризующим человеческую саморегуляцию.

- основополагающей чертой человеческой природы является доброта и стремление к совершенству, что ставит в центр внимания внутренние моральные и духовные аспекты личности.

Рассматривая сущность механизма социально-психологической адаптации личности, K. Rogers утверждал, что поведение личности в социальной среде являются функцией уникального восприятия ею своего окружения. Поведение человека в социуме зависит от того, как он уникально воспринимает мир вокруг себя. A. Maslow в своей теории потребностей заявляет, что поведение человека и его социально-психологическая адаптация регулируются иерархией потребностей. K. Rogers, исследуя адаптацию, указывает о необходимости выявлять склонности человека к совершенству врождённого потенциала и

согласно его гипотезе, поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который назван «тенденцией к актуализации» [183].

Разработанный V.E. Frankl экзистенциональный подход представлен как комплексная система философских, психологических и медицинских взглядов на сущность человека. Согласно теории V.E. Frankl выделены три основных аспекта – «учение о поиске смысла, учение о смысле жизни и учение о свободе воли». В соответствии с взглядами автора, личность подвергается процессу социальной адаптации или дезадаптации, иногда переживая моральные кризисы из-за ощущения беспомощности в условиях существующей жизни, что порой обусловлено отсутствием реальных выборов и затруднениями в поиске позитивного смысла, а также нарушением традиций и ценностей. Подход, разработанный V.E. Frankl, предоставляет возможность анализировать факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию в важной сфере жизни [184]. Другой выдающийся представитель экзистенциальной психологии, K. Levin в своих исследованиях интегрирует понятие «валентности». «Валентность - концептуальное свойство региона психологической среды. Это - ценность региона для человека. Есть два типа ценностей - положительная и отрицательная» [185].

Итак, процесс социально-психологической адаптации личности протекает в различных ключевых областях её деятельности, таких как витальная, предметная, общественная и самосознание. Этот процесс подвержен влиянию факторов, обладающих положительной и отрицательной валентностью. Понимание механизмов действия этих факторов позволяет разработать обоснованную стратегию для преодоления последствий, в первую очередь, деструктивных воздействий.

Процесс адаптации к иной культуре позволяет проследить его переход от состояния «погруженности» в культурное пространство к состоянию «растворения» в нем. При таком ракурсе культура проявляет качество власти, инструмента обращения человека социально-политическими, экономическими институтами в управляемую (Michel Foucault) и самоуправляемую (Jean Baudrillard) часть социальной структуры. Культуру следует рассматривать не только как предмет диалога людей (В.С. Библер), но и как условие и характер этого диалога [186,187]. Она становится, по справедливому замечанию С.Хантингтона, политическим дискурсом, разделяющим людей на «своих» и «чужих», принуждающим человека к культурному самоопределению [188].

Процесс адаптации репатриантов (кандасов) в значительной тепени отличается от подобных адаптационных процессов других переселенцев, т.к. важно полностью интегрироваться в культуре - достичь высокого уровня культурной компетентности, полностью включиться в жизнь общества и даже трансформировать социальную идентичность. Согласно этому, мы рассмотрим именно те теории адаптации и инкультурации, которые смогут стать процессуальной основой организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Проведенный анализ показывает, что значительная часть теорий адаптации и инкультурации сформировалась в рамках концепции «культурного шока», утвержающего, что вхождение индивидов в иную культуру довольно часто связано глубоким психическим потрясением или «культурным шоком».

Как вышеуказано После Второй Мировой войны сформировались две основные адаптационные стратегии человека, попавшего в новую социокультурную реальность представлена в двух основные концепциях: концепция *культурного шока* и концепция *V- или W-образной кривой адаптации,* описывающая основные фазы адаптации в новой культуре (оптимизм, фрустрация, удовлетворение). Например, V-образная кривая адаптации обозначает следующий «маршрут адаптации» в новой культуре: - оптимизм, враждебность (культурный шок), выздоровление (преодоление враждебности), завершенная адаптация; W-образная кривая адаптации добавляет к этому «маршруту» период реадаптации по возвращении в собственную страну, который состоит из стадий шока и, собственно, реадаптации [189].

Канадский антрополог K. Oberg исследуя новые культуры применил термин «культурный шок» с целью обозначения состояния человека, попавшего в чуждую культурную среду. Несмотря на тот факт, что проявления культурного шока часто связаны с чувством тревожности, связанной с утратой знакомых форм социального взаимодействия, этот феномен в целом воспринимается как естественный элемент адаптационного процесса к культурному стрессу. Культурный шок предопределен культурными различиями, индивидуальными особенностями и опытом взаимодействия с чуждой культурой [170,p. 177].

Культурный шок - это шок от встречи с новой и незнакомой культурой. Он почти всегда ощущается как неприятный отчасти потому, что не ожидается, а отчасти потому, что он может привести к негативной оценке собственной культуры [182,p. 271].

Также К. Оберг, выявил 6 основных составляющих культурного шока:

- напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации;
- чувство потери или лишения (друзей, статуса, профессии, собственности);
- чувство отверженности представителями новой культуры или отвержения их;
- сбой в социальных ролях, ролевых ожиданиях; путаница в ценностных ориентациях, чувствах и самоидентификации;
- неожиданная тревога, даже отвращение и негодование в результате осознания культурных различий;
- чувство неполноценности от неспособности «совладать» с новой средой.

Согласно K. Oberg, каждая культура обладает обширным арсеналом символов социального окружения, включающих в себя как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. Эти символы являются важными

элементами ориентации и поведения человека в повседневных ситуациях, оказывая значительное влияние на его эмоциональное состояние. Множество из этих символов может оказывать воздействие на человеческое восприятие, действия и реакции, даже не осознаваемых им. Когда данная невидимая система, служащая ориентировочной платформой в мире, внезапно становится недостаточно приспособленной к новому культурному контексту, индивидуальное психическое равновесие подвергается сильному нарушению. Это явление, которое человек переживает, можно охарактеризовать как глубокое нервное потрясение, что в терминологии К. Оберга описывается как «культурный шок». Культурный шок может иметь широкий спектр проявлений образуя комплекс нервных, эмоциональных и поведенческих реакций, включая эмоциональное напряжение, страх, недостаток уверенности и трудности в адаптации к новому окружению, также физическая и психологическая неудовлетворенность от физического контакта с представителями другой культуры, общая тревожность, сопровождающуюся чувством неопределенности и неуверенности, раздражительность, проблемы с физическим и ментальным здоровьем, а также склонность к депрессии, суициду, вредным привычкам и прочее [170,p. 177].

Однако существует ряд работ, касающихся парадигмы «культурного шока», которые указывают на позитивные стороны данного феномена, направленное на личностное развитие индивида [190].

Американский исследователь P. Adler предложил свою концепцию пяти последовательных стадий или этапов переживания культурного шока:

а) первичный контакт, или стадия «медового месяца», когда новоприбывший испытывает любопытство и возбуждение «туриста», но при этом его базисная идентичность все еще связана корнями с родиной;

б) вторая стадия связана с дезинтеграцией старой системы знакомых ориентиров, при которой человек ощущает себя сбитым с толку и подавленным требованиями новой культуры; типично также самообвинение и чувство собственной несостоятельности перед лицом возникших трудностей;

в) третья стадия предполагает реинтеграцию новых ориентиров и возросшее умение функционировать в новой культуре. Типичные эмоции, связанные с этой стадией, гнев и обида по отношению к новой культуре как причине трудностей и менее подходящему для жизни месту, чем прежняя среда;

г) на четвертой стадии продолжается процесс реинтеграции в направлении приобретения автономии и увеличения способности видеть положительные и отрицательные элементы как в новой, так и в старой культуре;

д) пятая стадия характеризуется независимостью: человек наконец достиг «бикультурности» и теперь способен функционировать и в старой, и в новой культуре.

Итак, пять этапов адаптации формируют и-образную кривую: хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо. Но испытания даже успешно адаптировавшихся визитеров не всегда заканчиваются возвращением на родину, так как им

приходится пройти через период реадаптации, испытать «шок возвращения». В первое время они находятся в приподнятом настроении, рады встрече с родственниками и друзьями, возможности общаться на родном языке и т. п., но затем с удивлением отмечают, что особенности родной культуры воспринимаются ими как непривычные или даже странные.

Так, некоторых немецких студентов, обучавшихся в нашей стране, по возвращении на родину очень раздражало, что немцы скрупулезно соблюдают «порядок», например, переходят улицу только на зеленый свет. И лишь постепенно они полностью приспосабливались к жизни в родной стране. По мнению некоторых исследователей, этапы реадаптации, включая возвращение на родину, повторяют и-образную кривую, поэтому для всего цикла была предложена концепция W-образной кривой, когда процесс приспособления повторяется в условиях прежней культуры [191,192].

Предлагаемый исследовательский подход в данном контексте направлен на анализ пятиэтапной кривой адаптации, известной, как и-образная кривая: «хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо», исследуемой в контексте визитеров, успешно адаптировавшихся к новой среде. Однако, даже после успешной адаптации, визитеры сталкиваются с периодом реадаптации, который включает в себя феномен «шока возвращения». Первоначально визитеры переживают эйфорию от возвращения на родину и радуются возможности встретиться с близкими и друзьями, а также иметь возможность общаться на родном языке и другие блага родной культуры. Однако, по прошествии времени, они с удивлением замечают, что особенности родной культуры становятся им непривычными. Этот феномен можно объяснить с позиции социокультурной антропологии и психологии.

Канадский социолог J. Berry, исследуя адаптацию внутренних мигрантов в США, предложил концепцию четырех моделей адаптации, которые можно рассматривать как фазы инкультурации.

1. Интеграция - процесс аккомодации собственных социокультурных ценностей и принимающего общества, в результате чего формируется общекультурная идентичность.

2. Ассимиляция - стратегия, предполагающая отказ индивида от своих культурных ценностей, когда он добровольно или вынужденно принимает атрибуты другой культуры.

3. Сегрегация - процесс существования отдельных групп культур раздельно, т.е. индивид отторгает полностью чужую культуру.

4. Геноцид - полное уничтожение противостоящей инокультурной группы.

Концепция фаз инкультурации J. Berry получила негативный отзыв в научном мире, т.к. в контексте исследования инкультурации геноцид исключался как модель адаптации [30,p. 472].

Эти модели адаптации и инкультурации помогают нам понять различные способы, которыми индивиды приспосабливаются к новой культурной среде. Они представляют собой рамки для анализа и объяснения процессов адаптации,

а также важны для понимания взаимодействия между индивидом и принимающим обществом в контексте социокультурной изменчивости.

S. Bochner на основе исследований выделил четыре категорий, широко применяемые в изучении межкультурных контвктов мигрантов: интеграция, ассимиляция, сегрегация, геноцид. Исследователь S. Bochner было разработано четыре стратегии адаптации в новой культуре:

- интеграция - аккомодация собственных культурных ценностей и ценностей принимающего общества;
- ассимиляция - отказ от собственных культурных норм и ценностей и добровольное или вынужденное принятие норм и ценностей другой культуры вплоть до полного в ней растворения;
- сегрегация - раздельное существование и развитие культурных групп;
- геноцид - намеренное уничтожение другой группы.

На основе выделенных категорий С. Бочнер предложил четыре стратегии адаптации в новой культуре:

- посредничество: посредники синтезируют особенности двух культур; такая стратегия соответствует процессу интеграции;
- переход: перебежчики практически переходят в другую культуру, изменяя своей собственной; такая стратегия характерна для процесса ассимиляции;
- маргинальный синдром: маргиналы остаются на границах двух культур, переживая в результате этого тяжелые внутриличностные конфликты; эта стратегия характерна для процесса сегрегации [180,с. 480].

Эти стратегии адаптации отражают различные подходы и реакции индивидов на процесс инкультурации. Они представляют собой разные способы взаимодействия и соотношения между собственной и принимающей культурами, отражая широкий спектр возможных позиций и реакций на культурную разнообразность.

В последние десятилетия концепция культурной адаптации стала неотъемлемой частью многих областей поведенческих исследований, таких как поведенческая психология, поведенческая археология, поведенческая антропология и другие. Их основным предметом исследования являются поведенческие системы, которые рассматриваются как модель связей между деятельностью человека и компонентами природной среды.

Во второй половине 1990-х годов такие понятия, как поведенческий отбор, поведенческий поток, поведенческий репертуар и другие способствовали росту популярности концепции культурной адаптации.

В связи с концепцией культурной адаптации был разработан ряд теорий, понятий и концепций, среди которых адаптивный уровень, адаптивная политика и процессы, аккомодация и ассимиляция. Большинство из них являются предметом острых дискуссий. В настоящее время концепция оптимального адаптивного уровня представляется единственной, которая не вызывает существенных возражений. Идея оптимального адаптивного уровня заключается в том, что группа людей всегда стремится минимизировать

изменения, необходимые для достижения адаптивного эффекта. Мы можем проследить корни этой идеи в физике в XYIII веке. Lagrange впервые сформулировал принцип наименьшего действия. В первой половине XXвека эта теория в различных вариациях исследовалась Losh в экономической географии и Zipf в социальных науках. Она играет важную роль в системном анализе (как в концепции минимальной потенциальной энергии), так и в оперативном анализе (маршрут оптимального переноса или геодезическая линия). Экологические психологи также адаптировали её [193-195].

При применении концепции культурной адаптации возникает ряд острых проблем, в том числе градация адаптивных уровней для каждой адаптивной политики. В течение последних 40 лет антропологи обсуждали широкий спектр вариаций параметров. Среди них мы можем различить критерии, которые можно определить довольно точно, такие как конкретный балл чистой эффективности приобретения пищи, наряду с абсолютными абстрактными понятиями, такими как счастье, идентичность и т.п.

Рассмотрение процессов формирования новой идентичности основано на положениях общих теорий этноса.

Традиционно-адаптивная теория этногенеза (Ф.А. фон Хайек) говорит о том, что обычаи и традиции сыграли решающую роль не только в процессе этногенеза, но и при становлении порядка в совместной человеческой деятельности. Традиции и обычаи придают социальной эволюции человека ускоренный характер по сравнению с его биологической эволюцией [193,с. 304].

Также одной из таких теорий является с*истемно-статическая (компонентная)* теория Г.Е. Маркова и В.В. Пименова. В соответствии с ней этнос рассматривается как исторически возникшая и эволюционирующая сложная самовоспроизводящаяся и саморегулирующаяся социальная система, обладающая многосоставной композицией (структуой). Структурными образованиями высшего порядка являются компоненты, которые имеют сложное строение. Эти компоненты следующие: расселение этноса; его воспроизводство как части населения и свойственная ему демографическая структура; производственно-экономическая деятельность; система социальных отношений и институтов; язык; быт, обычаи, обряды; система личностного контактирования [194,с. 383].

Согласно представленному теории Г.Т. Тавадова «Этнос представляет собой биосоциальную общность людей, обладающую следующими этнодифференцирующими признаками:

1) этнонимом – самоназванием этноса;

2) этнокультурными особенностями, которые проявляются в языке, религии, обычаях, обрядах, народном искусстве и фольклоре, нормах этики и т.п.;

3) антропопсихологическими признаками, т. е. отличительными чертами во внешнем физиологическом облике и в психологическом складе характера человека;

4) единством территории, что сыграло в свое время важную роль в этногенезе и формировании современной этнической картины мира, но утратило свое этнодифференцирующее значение в настоящее время в силу массовых миграций.

В зависимости от определения этноса, понимание его сущности в каждой теории по-своему определяется его структурой» [196].

Репатрианты, ошибочно и незаконно называемые нами оралманами сейчас кандасы, теоретически, являются носителями казахской идентичности, компонентами которой являются:

- к*огнитивный* - обладание знаниями, представлениями об особенностях своей этнической группы и осознание себя как её члена, значимость своего места в этнической группе;

- а*ффективный* - оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость своего членства;

- *поведенческий* - проявление себя как члена этнической группы [197].

На протяжении более 30 лет Правительство Казахстана проводит политику этнической репатриации и поддерживает связи с зарубежными казахами, исходя из положения, что они являются диаспорой в странах проживания. Несмотря на то, что тема диаспор не относится прямо к нашему исследованию, для создания полной картины механизмов репатриации этнических казахов в Казахстан, нами были использованы положения теории диаспор (Г.М. Мендикулова, Ю.А. Полякова, Г.Я. Тарле, Г. Шеффер и др.) [198,199].

Главный признак диаспоры - это проживание части этноса вне своей исторической Родины, сохранение на протяжение нескольких поколений своей индивидуальности и общности, а также особое отношение к своей исторической Родине, на которую продолжают ориентироваться члены диаспоры [200]. Проблема диаспор в том, что им необходимо осознать себя меньшинством по сравнению с коренным этносом, пройти нелегкие стадии социальной эмансипации для того, чтобы противостоять ассимиляции и сохранить связи с исторической родиной и приверженность национальной самобытности. Из данных диаспор формируется контингент современных репатриантов.

Также к нашей проблеме применима теория Лакун, используемая в исследовании проблем межкультурного общения. В процессе межкультурного общения (непосредственного или опосредованного, текстового), независимо от целей взаимодействия, коммуниканты, как правило, знакомятся с «чужой» культурой, получают информацию о ее специфике. Необходимость взаимодействовать с психологически и культурологически новой/иной реальностью вступает в противоречие с возможностями восприятия, «приёма» специфической (неавтохтонной) информации инокультурным участником коммуникации. Лакунизированный характер информации, отражающий неконгруэнтность двух образов мира, затрудняет деятельность, направленную на понимание «чужой» культуры. Трудности понимания во многом обусловлены психологическими проблемами: получение новых знаний,

постижение «чужого» требует серьезных психических и интеллектуальных усилий по осмыслению различий, проявляющихся в условиях межкультурного диалога (Фрик Т.Б.) [200,с. 100].

Если учесть, что в 1954 году была опубликована книга E. Hall, D. Trager «Культура как коммуникация», и в ней впервые был предложен термин «межкультурная коммуникация», то можно сказать, что теория межкультурной коммуникации является одной из самых старых и основополагающих в проблеме адаптации репатриантов. «Своя» культура обеспечивает субъектов коммуникации внутри социума общностью миропонимания, готовыми поведенческими и когнитивными схемами, благодаря которым оказывается возможным взаимопонимание, а, следовательно, и совместная деятельность членов социума (С.В. Лурье, Е.Ф. Тарасов и др.) [201,202]. Взаимодействие в межкультурной ситуации требует осознанного усвоения «чужих» схем, что неизбежно означает привлечение дополнительных психических ресурсов.

Участники межкультурного взаимодействия вынуждены использовать резервы психики, затрачивать дополнительные усилия на выработку индивидуальных поведенческих (в широком смысле) решений, от принятия которых они освобождены, находясь в автохтонном социуме благодаря, в частности, регулятивной функции культуры (Т.Г. Стефаненко, А.Г. Асмолов) [203,204].

В условиях межкультурного общения психическая деятельность индивида вместо автоматизированного приобретает «затратный» характер: на осознаваемый уровень выводятся действия, которые «в норме» осуществляются неосознанно, что, как правило, придает существованию в чужой культуре в той или иной степени дискомфортный характер, создает угрозу психическому здоровью человека (В.В. Кочетков, Н. Лебедева, И.Ю. Марковина) [205-207].

В новой культурной реальности (культура по Л.С. Выготскому - это способ освоения социальных знаков) человек оказывается дезориентированным во «множестве символов социального окружения», утрачивает способность автоматически прогнозировать вербальное и невербальное поведение партнера по коммуникации в ситуациях повседневной жизни [206,с. 57]. Кроме этого, в соответствии с социально-психологическими механизмами межгруппового восприятия (этноцентризм, групповой фаворитизм и др.), как отмечали Б.Ф. Поршнев, И.С. Кон и Т.Г. Стефаненко, «своя» культура выступает в качестве некоего стандарта сравнения, эталона или «оптимума», в силу чего «свое» (это могут быть любые элементы автохтонной культуры: традиции, обычаи, нормы, роли, ценности, знания и др.) воспринимается как «естественное» и «правильное», «универсальное/ общечеловеческое», а элементы других культур оказываются на противоположном конце оппозиции как «неестественные» и «неправильные» [208,209].

Причиной стрессогенности столкновения с реальностью новой культуры, является необходимость существовать и взаимодействовать с людьми, обладающими иными знаниями и иным пониманием мира, действующими по иной «аксиологически ориентированной технологии» (термин В.Н.

Сагатовского), что свидетельствует об относительности (т.е. не универсальности) «своего» как «нормального», «правильного», «естественного», «необходимого» (И.Ю. Марковина, Т.А. Васильченко, М. Байрам [210], В.В. Кочетков, Н.Лебедева) [207,с. 217].

С психологической точки зрения попытка пройти «социализацию третьей степени» [200,с. 100], приобщиться к «другому большинству» (по аналогии с положением Л.С. Выготского о первичной и вторичной социализации), принять и усвоить новые ценности, установки, модели поведения, имеет двойственный эффект. С одной стороны, это требует преодоления «напряжения усилия адаптации», являющего результатом, как мы уже отмечали, переживания чувства потери и лишения, отверженности («психологической изоляции»), а также неспособности ориентироваться в ролевых ожиданиях и др., приводящих к проблемам с самоидентификацией и ощущению неполноценности, что сопровождается целым спектром негативных проявлений в отношении «чужой» культуры и ее носителей: от тревоги до отвращения и негодования [211]. При таких состояниях неизбежны в той или иной степени значительные затраты психологических, интеллектуальных и даже физических усилий. С другой стороны, готовность затратить усилия, желание принять новые ценности, установки, модели поведения и, как следствие, включить в «свою» картину мира новые составляющие - есть не что иное, как возможность развития, обогащения личности, приобретения новых качеств, выявление скрытых интеллектуальных и психологических потенциалов участников межкультурного общения (В.В. Кочетков; Н.Лебедева; И.Ю. Марковина; P. Adler, А.А Леонтьев [212]; М. Байрам). Именно таким представляется наиболее эффективный путь к достижению взаимопонимания в межкультурном диалоге.

Американской исследовательницей Y. Kim представлено концепция в контексте межкультурной коммуникации, рассматриваемая через призму теории адаптации. Данная теоретическая концепция детально исследует процесс адаптации индивида к чужой культурной среде, независимо от длительности его пребывания за рубежом – будь то краткосрочное пребывание или долгосрочная резиденция. Основополагающим положением этой теории является тезис о том, что адаптация является многогранным процессом, включающим множество элементов, и в ходе этого процесса индивид постепенно и нарастающим образом адаптируется к новому окружению и коммуникации. Динамическое взаимодействие между индивидом и новой культурной средой, именуемое динамикой стрессово-адаптационного роста, занимает центральное место в данной теории [213].

В результате вхождения в иную культуру (инкультурации) личность претерпевает глубокие изменения. M.J. Bennet предлагает развивающую модель, предусматривающую продвижение от этноцентрических стадий (изоляции и отрицания чужой культуры) к этнорелятивным стадиям: принятию чужой культуры через формирование уважительного отношения к моделям поведения и ценностным ориентирам; адаптации (эмпатии и плюрализму); интеграции. M.J. Bennet указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность

когнитивного, поведенческого и аффективного аспектов, однако предупреждает, что следует с известной долей условности рассматривать их как следующие друг за другом стадии одного и того же процесса [214].

Первой стадией является когнитивное развитие - выработка релевантных категорий, отражающих культурные различия. Реакция на когнитивное развитие - аффективная, так как познающий субъект чувствует угрозу своему устоявшемуся образу мира. Поведенческая стадия предполагает совместную деятельность коммуникантов, направленную к единой цели через консолидацию различий в универсальные категории и формирование межкультурных коммуникативных умений. M.J. Bennet полагает, что все три аспекта в конечном итоге трансформируются в так называемую «конструктивную маргинальность» [214,p. 21]. Трансформация может, с одной стороны, выражаться в постепенной утрате самобытных национально - культурных черт индивидуума и слепом подражании чужой культуре, с другой стороны - в поэтапном формировании межкультурной личности с различным уровнем культурно-языковой и коммуникативной компетенции: от монокультурной стадии через маргинальность к бикультурной или поликультурной стадии. Выделение стадий носит относительный характер, поскольку в современном мире практически невозможно замкнуться в рамках одной культуры, но и полная ассимиляция в неродной культуре вряд ли достижима [215].

Современный исследователь, американский антрополог D.C. Gladney значительное время изучал особенности идентичностей групп иммигрантов в Азии, Турции (казахов), КНР (уйгуры, дунгане, казахи) и на основе полученных в полевых условиях результатов представил теорию «тропы зависимости» или (pathdependency) для понимания реконструировать прошлое в новых местах обитания через сакрализацию генеалогии. «Pathdependence» (зависимость от предшествующего развития) - это концепт, инициирующий расстановку новых онтологических акцентов в социальных науках» [216].

В языковой и социокультурной адаптации этническая идентификация рассматривается рядом авторов как важнейшее звено, обеспечивающее взаимосвязь этих двух аспектов адаптации личности репатрианта или мигранта (З.К. Шаукенова [217]; Г.М. Мендикулова [218]; С.Ж. Тажибаева [219] и др.).

В соответствии с этим остановимся также на нескольких концепциях и моделях развития этнической идентичности, которые на наш взгляд являются основой психолого-педагогической адаптации репатриантов любого возраста. В них уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание этапов этнической идентичности.

J. Piaget рассматривает формирование этнической проблемы этнической идентификации как создание когнитивной модели, связанной с понятием Родина и выделяет три этапа формирования этнической идентичности у детей с учетом возрастных границ [220,221]. В теоретической модели, предложенной американской исследовательницей J. Finney, процесс становления этнической идентичности у подростков аналогичен процессу формирования личной

идентичности. Данный процесс разделен на три стадии, каждая из которых представляет определенный этап формирования идентичности у подростков:

На первой стадии, называемой «непроверенной идентичностью», которая характерна для младших подростков, наблюдается отсутствие интереса к вопросам своего этнического происхождения и членства в этнической группе. Подросток склонен проявлять предпочтение в пользу большинства.

Вторая стадия – «поиски этнической идентичности» - предполагает более активное проявление интереса к собственной этнической идентичности и её роли в жизни подростка. Важно отметить, что по словам J. Finney, этническое «пробуждение» у подростка зачастую связано с событиями дискриминации или унижения на национальной почве. На данной стадии происходит интенсивное вовлечение в культуру своего этнического наследия. Этот процесс осуществляется через различные деятельности, такие как чтение, обсуждения, посещение этнографических музеев и активное участие в событиях культурной жизни.

Третья стадия, названная «стадией реализованной этнической идентичности», свойственна старшим школьникам. На этом этапе формируется яркое и устойчивое ощущение незыблемости собственных этнических особенностей. Происходит глубокая привязанность к своей этнической общности и культуре. Эта стадия отражает завершение формирования «этнического Я», которое в свою очередь решает противоречия роста личности. J. Finney при эмпирической проверке своей модели сделала вывод, что «третья стадия этнической идентичности совпадает с достижением четкой личной идентичности» [222].

Глубокое и всестороннее изучение феномена адаптации рассматривается во взаимосвязи с проблемами развития и социализации личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, J. Piaget, C. Rogers, Z. Freud и др.), построения адекватных взаимоотношений с другими людьми (J.Mead, J. Piaget). В гуманистической психологии важными являются идеи о потенции человека к непрерывному совершенствованию себя (A. Maslow, K.Rogers и др.). Данные теории могут быть положены в основу понимания адаптации личности студентов младших курсов.

Остановимся на теориях инкультурации, также выступающих в качестве процессуальной основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов. На данную категорию теорий повлиял «этнический глобализационный парадокс» (У. Бек), заключающийся в том, что, в то время как все в мире становятся ближе друг к другу и барьеры между нациями стираются, увеличивается противодействие нивелированию, насаждению во всех регионах мира одних и тех же культурных норм, и стандартов, уничтожающих местные этнокультурные традиции и этническую самобытность [223]. Это вызывает стремление к сохранению уникальности своей культуры, к осознанию принадлежности к определенному этносу - своей этнической идентичности.

Социологами были разработаны модели транскультурации и энкультурации, которые играют роль промежуточных этапов между инкультурацией и социализацией. Термин «транскультурация» относится к процессу социокультурной адаптации мигрантов к новым местам компактного проживания, в то время как «энкультурация» представляет собой совокупность культурных норм и действий. Именно наличие таких промежуточных этапов между указанными моделями адаптации привело к научному дискурсу о различиях между инкультурацией и другими моделями приспособления, а также об их сходствах с социализацией [224]. Если под социализацией ученые понимают стратегию усвоения социальных ролей в обществе, культурная трансмиссия, то под *инкультурацией*-модель адаптации к культурным ценностям новой среды. Научные концепции различных научных школ доказали, что индивид инкультурируется на протяжении всей жизни, что не свойственно ни для одной модели. Процессы социализации и инкультурации на практике могут идти в одном направлении или развиваться в противоположных направлениях. При однонаправленности этих процессов, по мнению экспертов ИС РАН, индивид ускоренными темпами инкультурируется, при этом социализация протекает беспрепятственно. Это позволяет ученым конструировать идеальную модель адаптации- *«социализация - инкультурация»* - которая исключает в перспективе конфликтность мигранта/репатрианта в новой среде (Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин, Ф.И. Минюшев и др.) [224,с. 72].

Теория инкультурации профессора К. Уорд (президента Азиатской Ассоциации социальной психологии) основывается на значении высокого уровня эмоциональной зависимости человека от знакомого окружения, близких личных отношений, а также раздражения, неприятия, страха перед чужим обществом, окружением. Её можно назвать теорией эмоциональной зависимости. В изучении аккультурации внутренних мигрантов в США он обратил внимание на повышенную степень агрессивности мигрантов [188,с. 656].

Ряд экспертов Калифорнийского университета по проблемам адаптации мигрантов под руководством D. Matsumoto выявили наличие ряда уровней психологической адаптации от начальной аккомодации к завершающей стадии инкультурации. Причем, в этой цепи социокультурной адаптации именно социализация является механизмом комплексного освоения социальных норм, а инкультурация является готовым продуктом социализации [225].

Американский психолог M. Hard предложил два уровня инкультурации мигрантов, на каждом из которых мигрант обретает совокупность навыков для комфорта в новом окружении: детский и взрослый. На первом уровне инкультурации мигрант встраивается в «культурный айсберг», когда ребенок осознает роль труда в воспитании, становлении его как конкурентоспособной личности, полноправного члена общества, способного участвовать в социокультурной жизни. Если психологический потенциал позволяет мигранту или репатрианту принять и сохранить социальные шаблоны и стереотипы

нового общества, то мигрант инкультурируется на первой стадии. Представители социальной психологии допускают сдвиг культурной преемственности, когда новое поколение вырастает не похожим на родителей, с другими ценностными ориентирами [226].

Основатель феноменологической социологии A.Schutz внес значительный вклад в построение новой методологии социокультурной интеграции. Автор отталкивался от гуссерлевского «жизненного мира» и от веберовского понимания социального действия, которое по предполагаемому действующему смыслу соотносится с действиями других людей и ориентируется на него. Согласно A. Schutz интеграция анализируется с позиций концепции жизненного мира [228].

На основе анализа моделей адаптации выявлено, что успешная адаптация представляет собой не ассимиляцию с «чужой» культурой*: социокультурная адаптация* представляет собой процесс вхождения в новую «большую культуру», постепенное освоение иных норм, ценностей, образцов поведения. Одновременно истинная адаптация предполагает достижение социально-психологической интеграции с другой культурой без потери богатств собственной, т.е. социокультурная интеграция с сохранением собственных этнических идентичностей, без их политизации и радикализации и представляет собой наиболее желательный результат культурно-адаптационных процессов в современном мире [229]. Здесь модель освоения «чужой» культуры M. Bennett объединяет идеи культурного шока A. Farnham, S. Bochner, G. Triandis о стадийности процесса адаптации с выявленными стратегиями аккультурации J.W. Berry [25,p. 697]. Как мы уже упоминали выше сущность модели M. Bennett основана на представлении о том, что в межкультурном взаимодействии важную роль играет осознание и принятие индивидом кросс-культурных различий.На этом основании M. Bennett выделяет отрицательные этноцентристские этапы взаимодействия с иной культурой, которые в той или иной степени имеют результатом сепарацию и изоляцию, и положительные этно-релятивистские этапы адаптации, результатом которых становится гражданская общекультурная интеграция [204,с. 367].

Обратимся к одной из старейших теорий-теории социальной идентичности H.Tajfel которая основывается на предположении о существовании континуума социально - поведенческого взаимодействия между индивидами и представителями определенных социальных групп. В рамках этой теории межличностное взаимодействие активизирует формирование личностной идентичности, в то время как взаимодействие с представителями определенных социальных групп способствует формированию социальной идентичности. Основополагающим элементом теории является мотивация достижения позитивной самооценки, что приводит к тому, что человек ориентируется на межгрупповое поведение с целью укрепления своей социальной идентичности и достижения позитивной самооценки [229,p. 77].

Идентичность и типы идентичности - это, по словам П. Бергера и Н.Лукмана, «стабильные элементы объективной реальности», которые

выступают в качестве содержания «некой формы теоретизирования во всяком обществе, где они стабильны, а формирование индивидуальной идентичности проходит без особых проблем» [230]. По мнению Ю.П. Платонова, идентичность полиэтнической общности характеризуется равноценным отношением к нескольким этносам, «желанием одновременно пребывать в двух или нескольких культурных средах»; «трансэтнизмом», который определяется тем, что «личность, не причисляя себя ни к одному этносу, относит себя ко всему человечеству, выходя на надэтнический уровень представления о своем «Я» как о субъекте мирового сообщества (гражданин мира)» [231].

Согласно исследованиям Л.М. Дробижевой, «двойная, тройная и более идентичность в современном мире - частое явление». Будучи базовым элементом субъективной реальности, актом сознания, различные типы идентичности детерминированы социальным временем и культурным пространством и, следовательно, актуальны в разной степени. Это означает, что личность актуализирует вместе с осознанием идентичности всю социокультурную систему. Кризисная культурная среда порождает конфликтующие идентичности, что актуально при неправильной организации процесса психолого-педагогической адаптации репатриантов (в особенности в юношеском возрасте - когда формируется целостная идентичность) [232].

Как видим из анализа и обобщения существующих концепций и теорий адаптации, инкультурации, межкультурной коммуникации, а также социокультурной интеграции, социальной идентичности и т.д. содержание адаптационного процесса определяется спецификой субъектов адаптации, задающих направление его развития и характер взаимодействия.

Итогом адаптационного процесса можно считать удовлетворенность человека своим положением в обществе; равнозначное восполнение утерянных благ и ценностей способствует полноценной адаптации человека в новой культурной среде. То, несколько иная культура способна стать достойной альтернативой прежней в плане удовлетворения потребностей человека, определяет степень её прогрессивности, гуманности и жизнеспособности.

Итак, в результате обобщения проанализированных нами теорий адаптации и инкультурации (в качестве процессуальной основы организации психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза), мы можем обосновать, что теоретической основой нашего исследования являются фундаментальные положения антропоцентрированного характера, касающиеся проблем социальной адаптации личности и человеческого бытия в целом; положение о духовно-материальной сущности человека; идея о своеобразии юношества с его поиском своей Я-самости и стремлением к самоопределению; идеи социально ориентированной педагогики, а также в качестве системообразующего принципа нашего исследования выступают философские и психологические идеи гуманизма.

2.3 Сущность, содержание и структура психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в ЦПП

В настоящее время в науке большое внимание уделяется проблеме адаптации человека к постоянно изменяющимся социокультурным условиям жизнедеятельности. Однако, несмотря на значительные исследования, в психолого-педагогической науке и практике еще недостаточно изучены проблемы сущности, видов и структур феномена психолого-педагогической адаптации студента-репатрианта в условиях вузовского образования.

С точки зрения психологии реализация адаптивного процесса осуществляется согласно под воздействием объективных факторов окружающей среды психологическим механизмам аккомодации и ассимиляции. При этом, происходит перестройка психики индивида, приспособление человека к различным условиям окружающей его среды.

А.К. Болотов трактует понятие «адаптация» как «процесс приспособления деятельности человека в изменившихся условиях существования, как процесс активного взаимодействия личности и среды, активного приспособления к индивидуальным условиям жизнедеятельности» [231,с. 333].

В психологии под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [232,с. 336] Согласно современному положению «адаптация человека представляется не как процесс изменения отдельных физиологических и психологических функций и качеств, а как системная реакция организма и психики, единый процесс и результат достижения функционального соответствия требованиям внешней среды» (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев) [233].

Проблема адаптации и развития личности также тесно связана с социализацией и социальной адаптацией. Так, в исследованиях ученых И.С. Кона, Б.Д. Парыгина, Г.М. Андреевой, В.А. Сластенина, В.Т. Ащепкова, В Н. Гурова, И.Ф. Исаева, И.Б. Котовой, А.И. Мищенко, А.П. Растигеева и др., обосновано, что процесс социализация создает предпосылки для социальной адаптации личности. В психолого-педагогической литературе выделяются несколько видов адаптации: социокультурная, социально-психологическая, межкультурная, социально-профессиональная (таблица 2).

Таблица 2 - Виды адаптации личности

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ АДАПТАЦИИ			
Социокультурная адаптация	Социально-психоло-гическая адаптация	Межкультурная адаптация	Социально – профессиональная адаптация

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется *социокультурная адаптация*, под которой понимается процесс и одновременно результат, в ходе которого человек достигает состояния

соответствия и согласованности с новой культурной средой. И социокультурная адаптация включает в себя два взаимосвязанных аспекта: внутренняя сторона, выражающуюся в чувстве удовлетворенности, психологического комфорта, и внешнюю сторону, которая выражается в активном участии личности в общественной, культурной жизни новой группы.

Таким образом, социокультурная адаптация – это процесс и результат приспособления индивида (адаптанта) или группы к условиям новой социокультурной среды, т.е. к новым ценностям, нормам поведения, традициям, развитие способностей адаптанта к самостоятельной деятельности во всех сферах жизни.

Социально-психологическая адаптация - предполагает процесс приспособления личности к новой социальной среде, нормам поведения и установления межличностных взаимоотношений в новом коллективе. В процессе социально-психологической адаптации личность включается в систему групповых взаимоотношения, происходит принятие его традиций, норм жизни, ценностных ориентаций, правил поведения.

Разновидностью социально-психологической адаптации студентов является *межкультурная адаптация.* Так, по мнению Т.Г. Стефаненко межкультурная адаптация «процесс вхождения личности в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатства собственной» [232,с. 336].

Е.Д. Максимчук предполагает наиболее общее определение понятия «межкультурная адаптация – это сложный, многосторонний процесс вхождения индивида в новую социокультурную среду, освоение ее норм, ценностей, образцов поведения, результатом которого являются психическое здоровье, чувство удовлетворенности, ясное чувство личностной и культурной идентичности, участие в социокультурной жизни новой группы, эффективное взаимодействие с представителями различных культур» [233,с. 254].

Анализируя процесс межкультурной адаптации необходимо отметить выраженность ряда некоторых социально - психологических особенностей, в частности культурной дистанцией, «культурным шоком», этнической идентичностью, этнической толерантностью.

Особое научно-теоретическое значение для анализ теоретических подходов в исследовании проблемы адаптации личности к иной этно- и социокультурной среде имеют положения о том, что вхождение индивидов в иную культуру, сопровождается глубоким психическим потрясением, так называемым *«культурным шоком».* По мнению исследователей «культурный шок – это шок от встречи с новой и незнакомой культурой. Он почти всегда ощущается как неприятный отчасти потому, что он неожидан, а отчасти потому, что он может привести к негативной оценке собственной культуры» [234].

Исследователи P.S. Adler, K. David заявляют, что несмотря на связь культурного шока с отрицательными последствиями, в определенной мере он оказывает позитивное воздействие на личностный рост. Проявлением этого явления может быть приобретение новых ценностей, установок и моделей поведения. В процессе столкновения с иным культурным окружением индивид приобретает знания через личный опыт, что способствует осознанию источников собственного этноцентризма и формированию новых взглядов на сущность человеческого многообразия [179,p. 89].

Придерживаясь данного положения, можно утверждать о позитивной роли культурного шока в том случае, когда студенты-репатрианты готовы к принятию новых ценностей и моделей поведения и, в конечном счете, служит источником их саморазвития и самосовершенствования. Уровень выраженности «культурного шока» обычно выражается в следующих признаках: чувство расстерянности, неловкости, одиночества, отверженности, что он «чужой» в новой группе; чувство не сразу принятие нравственных норм, одежды, пищи; трудности самоопределения; боязнь контакта с людьми; языковой барьер; повышенная тревожность, страх, некомпетенность; ностальгия по родине, по близким.

Социальная адаптация представляет такой тип взаимодействия личности или группы с социальной средой, в ходе которого происходит согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды. Сущность социальной адаптации иностранцев, временно проживающих в стране, заключается в возможности сохранять и поддерживать привычный образ жизни, с существующим укладом, в принятии чужой культуры, не ассимиляции, а именно принятии, уважении к чужим законам, традициям, ценностям, нормам, к чужому менталитету

Социально-профессиональная адаптация студента-репатрианта – это сложный процесс включения личности в относительно новую для него социальную среду, предполагающий освоение культурных норм, социального и профессионального опыта, овладения культурой взаимоотношений и ценностями образовательно-равивающей среды. Движущей силой личностного и профессионального развития личности является разрешение противоречий между потребностями, способностями и нормами [235-238].

В рамках модели разработанной В.А. Комаровым, социально-профессиональная адаптация субъекта рассматривается как процесс перехода из зоны его актуального личностного и профессионального развития в зону потенциального развития. Успешность процесса социально-профессиональной адаптации в основном определяют три параметра: уровень личной активности и целеустремленности, уровень личностного и профессионального развития и особенности окружающей среды. Поскольку в процессе развития зоны актуального и потенциального развития постоянно меняются, то для успешного протекания адаптационных процессов необходимо всякий раз переходить из зоны актуального развития в зону потенциального развития, преодолевая

ограничения, связанные с особенностями окружающей среды и выражающиеся в уровне своеобразного адаптационного барьера между этими зонами [236,p. 5].

Современные исследователи сходятся во мнении, что адаптация личности в новой социальной среде часто проходит через четыре стадии, которые можно описать следующим образом:

1. Начальная стадия, характеризуется осознанием индивидом или группой необходимости изменить свое поведение в соответствии с новой социальной средой. Однако они пока не готовы полностью признать и принять ценности новой среды и продолжают придерживаться своей предыдущей системы ценностей.

2. Стадия терпимости, где индивид, группа и новая социальная среда проявляют взаимное терпение и уважение к различным системам ценностей и образцам поведения друг друга.

3. Аккомодация, которая предполагает признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой социальной среды, при этом оставляя место для сохранения некоторых ценностей индивида или группы, которые могут быть признаны новой средой.

4. Ассимиляция, где происходит полное совпадение систем ценностей между индивидом, группой и новой социальной средой [239].

Адаптация к образовательному процессу представляет собой процесс взаимодействия объекта с социальной и интеллектуальной средой вуза, способствующих формирование новых личностных качеств, профессиональную идентификацию, освоению новых социальных ролей, социального статуса, новых ценностей, а также осмысление значимости будущей профессии.

Мы придерживаемся представления об адаптации индивида к новым условиям окружающей среды или виду деятельности как о сложном многофакторном процессе согласования актуального уровня развития индивида, его возможностей с новыми требованиями среды (деятельности, зоны ближайшего развития), а также как о результате этого процесса.

Результат адаптации проявляется в дифиниции «*адаптированность»* личности или группы. По мнению В.П. Тугаринова «адаптированность можно определить, как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально - культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия» [237,с. 155].

Рассматривая адаптированность, как результат адаптации, то необхадимо остановится на критериях или показателях адаптации. Исследователи подразделяют на обьективные и субьективные (внутренние или внешние) показатели. Так, Л.Л. Шпак, анализируя субъективные признаки социокультурной адаптированности соотносит: удовлетворенность адаптантом своим положением в социально-культурной среде; осознанное принятие и поддержание норм, традиций новой социально-культурной среды; стремление к

взаимодействию. Объективными признаками адаптированности по мнению исследователя относится прежде всего это повышение уровня творческой активности в социально-культурных процессах среды и всего общества [238,с. 24]. Субъективные критерии адаптированности личности, установленные в ходе исследования, представляют собой изменения, происходящие на различных уровнях личностной сферы: когнитивном, эмоциональном, ценностном, поведенческом. В настоящее время в научной литературе выделяются следующие основные критерии адаптированности студента:

- сформированность познавательной самостоятельности;
- сформированность ценностных ориентаций;
- сформированность коммуникативных умений.

Основными признаками эффективной адаптации являются:

– *адаптированность в сфере «внеличности»,* проявляется в активности личности, в достижении новых знаний, умений и навыков, компетенции и профессионализма;

– *адаптированность в сфере личностных отношений*, проявляется установлением эмоциональных связей с другими людьми, социального взаимодействия, знание и понимание мотивов поведения, эмпатия, развитие эмоционального интеллекта.

Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко под адаптационным потенциалом человека или иначе «адаптивность» понимают совокупность свойств личности, отражающих ее возможности к успешной в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. И при разработке и подборе диагностических методов для проведения психолого-педагогической диагностики уровня адаптации личности студента к обучению в условиях университета рекомендуют комплексный подход и одновременную оценку различных показателей адаптации: физического, психического состояния; социальной активности и взаимодействия в новой среде. Согласно утверждению авторов, эффективность адаптации студентов к вузу возможно определить по обьективным и субьективным критериям:

а) объективные критерии – это успешность в учебной деятельности, оценки уровня учебных достижений студента (показатели успеваемости), стабильность в процессе учебы функционального состояния организма; выражается в отсутствие признаков утомления при выполнении учебной деятельности, стабилизация когнитивных процессов, сформированность основных академических знаний, умений, навыков; коммуникативность и уровень выраженности ситуативной и личностной тревожности;

б) субъективные критерии – отношение студентов к учебным дисциплинам, степень удовлетворенности образовательным процессом, отношение к получаемым знаниям, к будущей профессии, студенческому коллективу и взаимоотношениям в группе; активность или пассивность студентов в учебной и общественной деятельности. Также внешними и косвенными критериями успешности адаптации являются интеллектуальный и личностный потенциал студентов, их социально-психологический статус и его динамика в процессе обучения [90,с. 296].

В качестве *показателей успешной социально - психологической адаптации личности* в новых соцокультурных условиях существования на групповом уровне будут выступать:

- удовлетворенность отношениями с новым социальным окружением;
- позитивная социальная (этническая) идентичность;
- позитивный образ «Мы» и позитивный образ «Они»;
- межгрупповая толерантность.

В качестве показателей успешной социально-психологической адаптации индивида на личностном уровне можно рассматривать:

- актуализацию потребностей в самоуважении и самоактуализации;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации стремления к самоактуализации;
- удовлетворенность смыслом жизни, оптимистическая восприятие жизненной ситуации; ощущение наполненности и ценности жизни.

В настоящее время многие ученые процесс адаптации в условиях вуза рассматривают как этап личностного и профессионального развития личности студента (Л.К. Гришанов, В.Т. Лисовский, Л.А. Кандыбович, Г.Ю. Любимова, К.С. Мэнгэн и др). К примеру, В.Т. Хорошко, М.В. Яковлева и др. исследовали процесс адаптации первокурсников к обучению в вузе. К. Гришанова, В.Д. Цуркан рассмотрели структуры этого процесса, в исследованиях В.А. Климова, К.О.Сантросян выявлена зависимость протекания адаптации от типологических свойств нервной системы, личностных характеристик (И.К. Кряжева и др.).

А.М. Шевелева изучая адаптацию студентов первого курса обучения выделила следующие уровни *адаптации к учебе в вузе:*

- биологический (приспособление к новому месту, условиям проживания, к новому режиму);
- психологический (к появлению и удовлетворению новых мотивационно-потребностных комплексов, необходимости реализации новых форм поведения);
- профессиональный (учебно-профессиональный - к новому содержанию и организации обучения);
- социальный (к учебной группе, преподавателям) [240].

Л.А. Костина, Л.М. Миляева, анализируя социально-психологическую адаптацию студентов, по4д адаптацией студента к обучению в высшем учебном заведении подразумевают непрерывный процесс активного приспособления к условиям социальной среды, изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса, преобразование среды «под себя», выделили следующие ее компоненты: мотивационный, познавательный, коммуникативно-поведенческий [241].

Анализ психолого-педагогических источников позволил нам сделать вывод о том, что процесс адаптации к вузовскому обучению характеризуется объективностью, динамичностью, целостностью, на который влияют объективные и субъективные факторы. Вместе с тем адаптация имеет индивидуальный характер, что указывает на ее глубину воздействия на

личность студента-репатрианта. Главным в социально-психологической адаптации остается процесс психологической перестройки личности студента-репатрианта, его заинтересованности, а также умение и желание приспосабливаться к новой социальной среде, к условиям обучения в вузе.

Д.М. Ибрагимова исследуя социальную адаптацию иностранных студентов, выделяет следующие причины, определяющие уровень адаптации, условно разделив их на три категории:

1) объективные. Обусловлены учебной деятельностью и условиями жизнидеятельности студентов в отрыве от семьи и привычного социокультурного окружения. К ним относятся новые формы обучения и контроля занятий, адаптация к новой социальной и бытовой среде, к новому студенческому коллективу и т.п.;

2) объективно-субъективные. К ним относятся несформированные навыки самостоятельной работы, самоконтроля, дисциплины и т.д.);

3) субъективные. Это индивидуальные особенности личности студента, его мотивы учения, когнитивные и эмоциональные способности, застенчивость и др.) [242].

Критериями адаптации студентов-репатриантов могут являться их адаптация к условиям учебной деятельности:

1) наличие позитивной мотивационной направленности на обучение;

2) приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму учебного труда, самостоятельному образу жизни и т.д.

Для студента-репатрианта адаптация - это, прежде всего, самоактуализация в образовательной среде, представителем которой он является. Эффективность адаптации и адаптивного поведения студента-репатрианта определяется не только от его когнитивных способностей, развития эмоционального интеллекта, но и от системы мотиваций, которая формируется в ходе учебной деятельности. Проведенный анализ процесса адаптации студентов-репатриантов к условиям вуза выявили необходимость организация психолого-педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-репатриантов является важным процессом, который включает в себя взаимодействие всех участников образовательной сферы. Его целью является эффективное взаимодействие студентов - репатриантов с образовательной средой вуза, способствующего их профессиональному и личностному самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и саморазвитию.

В рамках педагогического сопровождения можно выделить следующие виды: индивидуальное, групповое и социальное сопровождение.

Индивидуальное педагогическое сопровождение осуществляется в основном в области личностной адаптации студента-мигранта. Здесь важно выявить затруднения и проблемы студентов и окозание своевременной помощи педагога, психолога в разрешении внутриличностных противоречий, конфликтов и прогнозирование индивидуальной траектории его личностного развития.

Групповое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-мигрантов направлено на формирование благоприятного психологического климата в группе и внутригрупповых отношений, взаимопонимания, предупреждение и конструктивное разрешение конфликтов.

Социальное педагогическое сопровождение направлено на успешную адаптацию студента-мигранта к условиям вуза и его активное участие в образовательной деятельности. Психологическая помощь необходима для формирования социальных качеств, способствующих успешной адаптации и коррекции поведения студента в образовательной среде вуза.

Таким образом, педагогическое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-репатриантов включает индивидуальное, групповое и социальное сопровождение, которые способствуют успешной адаптации студентов к образовательной среде, разрешению проблем и формированию необходимых социальных качеств.

Предметом исследования О.И. Михайленко выступает психолого-педагогическое сопровождение, способствующая успешной адаптации студентов-мигрантов к условиям жизнедеятельности в вузе. По мнению автора, адаптация к образовательному процессу обеспечивает адекватное взаимодействие объекта с социальной и интеллектуальной средой вуза, формирование новых качеств личности, профессиональную идентификацию, предполагает формирование нового социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости традиций будущей профессии. Адаптация студентов-мигрантов к новой образовательной среде является одним из способов приспособительного поведения человека к условиям проживания и обучения, имеющий общие структурные и функциональные характеристики с любым другим видом адаптационного процесса. При этом адаптация иностранных студентов к условиям обучения в вузе рассматривается как многокомпонентный процесс включения, развития и становления личности в образовательной системе, осуществляемый во взаимодействии двух ключевых сфер: межкультурной и информационно-функциональной [243].

Немаловажное значение в интеграции личности студента-репатрианта в образовательное пространство вуза имеет направленность самой личности, его поступки, поведение, источниками которых являются потребности, жизненные цели, а также социальные требования к личности. В данной структуре направленности личности особую значимость приобретает *система доминирующих мотивов*, проявляющихся в потребностях, интересах, целях, детерминирующих поведение и деятельность человека и *система ценностных ориентаций,* т.е. личностную значимость нравственных, социальных, культурных ценностей, идеалы, установки, убеждения, мировоззрение данном контексте можно рассматривать как духовные и ценностные ориентации самой личности [244].

Известный ученый M. Rokeach в своем труде «Природа человеческих ценностей» одним из первых в зарубежной психологии, исследовавший проблему ценностных ориентации, интерпретирует «ценностные ориентации как социально-детерминированную и зафиксированную в психике индивида направленность на цели и средства деятельности». Ценностью в данной парадигме выступает иерархия убеждений. Ценностные ориентации же рассматриваются как стремление, направленность на достижение цели и средства, посредством которых эти цели достигаются [245].

В.С. Мерлин под ценностными ориентациями понимает относительно устойчивое, избирательное отношение человека к духовным, материальным благам, к жизненным идеалам, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удов творения потребностей жизнедеятельности личности. Ученый указывает на динамический характер ценностных ориентаций человека, а также их значимую роль в качестве одного из регуляторов его деятельности и поведения, а, следовательно, и мотивационно - ценностной направленности личности [246].

Опираясь на результаты исследований вытекает положение, что формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые потребности и интересы, новые ценностные ориентации, а на их основе перестраиваются качества личности, характерные для предыдущего периода.

Таким образом, *ценностные ориентации студентов-репатриантов* связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе новых общественных отношений и выступают в качестве личностно-образующей системы. Ценностные ориентации, являясь важнейшим структурным компонентом личности отражают уровень сформированности мотивационно-ценностной направленности личности.

В последние годы исследователями отмечается, что адаптационное время и уровень адаптации во многом влияют на успешное усвоение образовательного процесса, психологический комфорт, удовлетворенность личности профессиональным выбором - на эффективность функционирования системы высшего образования (Д.А. Салманова) [135,с. 76]. При этом адаптацию не следует рассматривать односторонне - только как приспособление к иной этнокультуре.

Адаптация - это сложное, многоаспектное явление, разновидностями которой являются социальные, культурные, экономические и др. процессы. В её структуре различают три основных составляющих: адаптивную ситуацию, потребность и способность [247].

Важнейшим требованием адаптации является формирование у студентов-репатриантов *толерантности* - способности к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, социальных стандартов, уважение культуры, традиций другого народа. В Декларации принципов толерантности дается следующее определение: «Толерантность – это понятие,

означающее «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [248]. К примеру, С.А. Вихорев «толерантность» рассматривает как составляющую и как механизм социально-психологической адаптации [249].

Студенты-репатрианты - это особая возрастная и социальная категория населения, характеризующаяся целым спектром специфических проблем: изменение социального статуса и окружения, вхождение в новую этнокультурную среду, личная и материальная неустроенность, кризис идентичности; повышенная по сравнению с другими возрастными периодами значимость тесных взаимоотношений со сверстниками и др. Новая образовательная среда предъявляет довольно высокие требования к физическим, психическим и социальным качествам студентов-репатриантов.

Однако, как свидетельствует практика, в результате неправильных подходов к организации целостного педагогического процесса, направленного на решение задач психолого-педагогической адаптации репатриантов в условиях вузовского обучения, несогласованности взаимодействий и взаимо-сотрудничества преподавателей, недостаточного внимания к решению этой проблемы со стороны администрации вуза, адаптация студентов-репатриантов к учебно-воспитательному процессу происходит сложно.

Существует, помимо общих процессов адаптации, *специфика адаптационного вхождения студентов-репатриантов в образовательное поле казахстанских вузов.* Процесс адаптации и интеграции студентов-репатриантов в образовательный процесс казахстанского вуза представляет собой динамичную систему, основанную на представлениях об индивидуальном опыте и способах вхождения в другую культуру, и педагогически организованную деятельность, обеспечивающую осознание и понимание содержания социокультурной, образовательной и межкультурной ситуации.

Достижение результата обусловлено необходимостью использовать межкультурное общение как условие успешности овладения требованиями будущей профессиональной деятельности: мировоззренческими, нравственными и профессиональными.

Следует отметить, что психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов имеет и общие характеристики с адаптацией казахстанских студентов, когда как у тех, так и других изменяется социальное окружение (новый состав группы, новые преподаватели и система деятельности на новой ступени образования). Но, не следует забывать, что студент-репатриант находится в неродной среде, простые контакты даже на бытовом уровне оборачиваются для него проблемами, требуют значительных усилий. Следовательно, если для первых проблема психолого-педагогической адаптации к вузовской системе обучения уже не так значима (скорее, речь может идти о профессиональной адаптации), то для студентов-репатриантов - это одна из самых важных проблем, включающая социальный, культурологический, психологический и дидактический аспекты.

Сложность процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов дополнительно усиливается рядом объективных причин. Во-первых, репатрианты приезжают из разных стран, где разный климат, являются представителями разных социумов с различными культурами, традициями, системами норм и ценностей. Во-вторых, различные системы и методы обучения, язык обучения, что усложняет учебную деятельность. Следовательно, возникает объемный комплекс как внутренних, так и внешних конфликтов, что не позволяет студентам-репатриантам управлять ситуацией, находить адекватные и конструктивные способы их преодоления, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию учебного и профессионального роста [36,с. 160].

Адаптация студентов-репатриантов в условиях вуза – представляет собой сложный процесс, зависящий от множества факторов, в том числе от социального опыта, уровня развития интеллекта и креативности, стрессоустойчивости, личностных особенностей, специфики учебного заведения и т.д. Все эти факторы требуют тщательного анализа в конкретных условиях. В современных условиях, адаптация студентов-репатриантов к учебному заведению вызывает необходимость комплексной психолого-педагогической работы, направленной на создание благоприятных социально-психологического и образовательных условий обучения и жизнедеятельности [250-252]. Особый интерес представляет диссертация И.А. Гребенниковой, где определены и обоснованы педагогические условия, способствующие адаптации иностранных студентов в процессе их профессиональной подготовки, а также разработаны технологии по оказанию педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе и практической реализации модели педагогического сопровождения [253].

М.В. Раднаева, исследуя процесс адаптации студентов, определяет следующий комплекс *психолого-педагогических условий* эффективного прохождения процесса адаптации студентов на начальном этапе обучения:

- психолого-педагогическая диагностика;
- разработка дисциплин по выбору, факультативов, направленных на формирование навыков конструктивного взаимодействия, развитие самостоятельности, рефлексии;
- корректировка рабочих программ дисциплин, в содержание которых можно включить информацию об организации процесса в вузе, формах текущего, промежуточного и итогового контроля, организации самостоятельной работы студентов и т. д.;
- интеграция усилий института кураторов, деканатов, студенческого самоуправления, студентов и родителей;
- включение в программу воспитательной работы мероприятий, направленных на развитие молодежных инициатив, к числу которых она относит волонтерские движения, благотворительные акции, трудовые десанты и др [254].

Практический интерес представляет разработанный О.Г. Доморовской «Социально-педагогический портрет студента-мигранта», включающий следующие основные характеристики:

- социально-демографическая группа: включает гендер, возраст, социальное положение родителей, место проживания студента;
- уровень вовлеченности в образовательный процесс: уровень академической успеваемости, активности, выбор форм и методов обучения;
- ценностные ориентации, мотивы выбора профессии, цели и мотивы обучения и т.д.;
- социальное самочувствие: самоценность, активность в общественной жизни университета, толерантность;
- осознание собственной культурной идентичности [43,с. 122].

Исследования Е.Д. Максимчук направлены на изучение социально-психологических особенностей межкультурной адаптации иностранных студентов в вузе. Автором составлен *психологический портрет иностранного студента,* в качестве структурных компонентов которого выделяются социальные и индивидуальные психологические особенности.

I. *Социальные:*

1. Несформированность навыков социально-бытового самообеспечения в новых социокультурных условиях, недостаточность навыков планирования и организации своей деятельности.
2. Наличие определенной культурной дистанции со своими партнерами по взаимодействию – носителями русскоязычной и других этнических культур.
3. Недостаточный уровень развития межкультурной компетентности.
4. Ограниченность контактов с широкой социальной средой.

II. Психологические*:*

1. Сформированность устойчивого отношения к будущей профессии.
2. Устойчивый интерес к связанной с обучением предметной области и желание полностью овладеть лексикой специальности и языком страны пребывания.
3. Повышенный уровень тревожности как отражение страха перед новыми условиями окружающей среды, воспринимаемыми как угрожающие.
4. Состояние психологической напряженности, неопределенности и фрустрации.
5. Взаимосвязанный комплекс этнической толерантности и этнической идентичности.
6. Потребность в общении, посредством которой осуществляется познание себя и новой социокультурной действительности [235,с. 34].

На основе вышеизложенного по 2 разделу определили, ***критериями*** адаптации студента-репатрианта к социокультурной университетской среде, на наш взгляд, являются следующие показатели:

- удовлетворенность студентов–репатриантов своими учебными достижениями;
- способность оценивать условия окружения;

- умение контролировать свои потребности;
- овладение компетенциями, соответствующими требуемому уровню;
- одновременное осознание общности со студенческим коллективом и этно-национальная идентификация с окружением;
- владение коммуникативными способностями;
- готовность к самореализации в различных видах деятельности.

Адаптация к группе, как нам представляется, состоит из двух этапов:
- интернационализация групповых норм, целей, ценностей;
- соответствие групповым требованиям и ожиданиям.

На основе теоретического анализа сущности и содержания понятия «адаптация» мы разработали авторское определение: **«Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов -** это процесс и результат приспособления адаптанта к условиям новой образовательной среды, включающий социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, социально - профессиональную адаптацию, состоящий из системы компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного), обеспечивающий успешность учебно-профессиональной деятельности, эффективную межкультурную коммуникацию и личностное развитие».

Таким образом, на основе раскрытия сущности, содержания и структуры адаптации нами была разработаны и обоснованы ***компоненты и критерии адаптации студентов-репатриантов в ЦПП,*** которая позволяет нам провести диагностику адаптированности студентов-репатриантов в условиях реального функционирования целостного педагогического процесса университета, полученных нами в ходе опытно-экспериментальной работы (таблица 3).

Таблица 3 - Компоненты и критерии адаптации студентов – репатриантов

Компоненты	Критерии адаптации
1	2
Ценностные ориентации	1. Получение образования как ценность; 2.Освоение ценностей социокультурной среды учебного заведения;
Социально-психологическая адаптация	1.Способность к адаптации; 2.Приспособление к новым социо-психологическим условиям, нормам и культуре поведения и взаимоотношений коллективе сверстников и преподавателей; 3. Выраженность этнической идентичности;
Уровень выраженности «культурного шока»	- Чувство потери друзей и близких; - Чувство отверженности в чужой стране; -Не сразу принятие нравственных норм, привычной пищи, трудности самоопределения; - Страх перед контактом с людьми; - Языковой барьер; - Повышенная тревожность; - Тоска по родным местам; -Комплекс ощущений собственной неполноценности.

Продолжение таблицы 3

1	2
Толерантность	-Оотношение респондентов к представителям других национальностей; -Установки, определяющие межкультурную коммуникацию; -Готовность к межкультурному сотрудничеству
Адаптация к условиям учебной деятельности	1.Наличие позитивной мотивационной направленности на обучение; 2.Приспособление к новым формам и условиям преподавания, контроля и усвоения знаний, режиму организации образователь-ного процесса, самообразовательной деятельности, культуры умственного труда и т.д.;
Адаптация в студенческой группе	1.Включение в студенческий коллектив, усвоение его ценностей, правил, традиций; 2.Осознание общности со студенческим коллективом, проявление общественной активности;
Удовлетворенность	-Удовлетворенность своими учебными достижениями; -Способность оценивать условия окружения; - Умение контролировать свои потребности; -Овладение профессиональными компетенциями; -Владение коммуникативными способностями; - Готовность к самореализации в различных видах деятельности.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

3.1 Структурно-содержательная модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе

Приступая к моделированию процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза, мы опираемся на результаты представленного в первой главе анализа материалов исследования проблемы, который показал, что адаптация – это динамический процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации образовательной деятельности в условиях вуза. Психическая адаптация обусловлена с психической активностью личности, способностью эмоционально адаптироваться к новым условиям, и одновременное изменение в соответствии с собственными потребностями.

В современной психолого-педагогической науке большой интерес привлекают исследования В.А. Сластенина, Л.С. Подымова, исследующих адаптацию личности и разработавших модель адаптационного ресурса подрастающего поколения, на основе выделения внутренней и внешней структуры. *Внутренняя часть адаптационного ресурса,* которая включает: 1) уровень образования; 2) степень овладения профессией; 3) ценностные ориентации; 4) уровень активности и целеустремленности; 5) развитость критического мышления; 6) культура жизнедеятельности в социуме и микросоциуме; 7) потребность в личностном и профессиональном росте; 8) состояние здоровья; 9) возрастные психологические характеристики.

Внешняя часть адаптационного ресурса предполагает: 1) качество и разнообразие реализуемых образовательных программ; 2) досуговые возможности молодежи; 3) уровень жизни населения региона; 4) наличие вакантных рабочих мест; 5) характеристика окружающей среды; 6) ценности социума; 7) валеологические характеристики среды; 8) характеристика состояния здоровья молодежи и его динамики; 9) культура социальной среды; 10) возможность получения и выбора профессии в соответствии с индивидуальными задатками и склонностями; 11) уровень профессионализма педагогов и мастеров; 12) производственная структура региона и перспективы ее развития [255].

С точки зрения психологии реализация адаптивного процесса осуществляется согласно психологическим механизмам *аккомодации* и *ассимиляции,* при этом адаптивные изменения могут носить как управляемый (сознательный), так и неуправляемый характер.

Мы придерживаемся представления об адаптации индивида к новым условиям окружающей среды или виду деятельности, как о сложном многофакторном процессе согласования актуального уровня развития индивида, его возможностей с новыми требованиями среды (деятельности, зоны ближайшего развития), а также как о результате этого процесса.

Социально-профессиональная адаптация студента-репатрианта – это процесс его вхождения в относительно новую социокультурную и образовательную среду, в ходе которого адаптант осваивает социальный и профессиональный опыт, нормы и ценности среды, ее культурные особенности. Значительным фактором личностного и профессионального становления студента-репатрианта выступает разрешение внутренних противоречий между его потребностями, индивидуальными возможностями и требованиями среды. Следовательно, уровень противоречий между потребностями, потребностями и нормами характеризует состояние, и процесс адаптации в любой момент времени, на каждом этапе развития личности.

Можно выделить несколько исследований, посвященных анализу социально-профессиональной адаптацию студентов в вузе. Так, С.М. Редлих предлагает рассматривать социально-профессиональную адаптацию во времени как частный случай развития, а именно развитие на очень короткий промежуток времени, как бы мгновенный снимок процесса развития. И в этом смысле адаптация – процесс непрерывный, имеющий место в любой момент времени [256]. В рамках модели разработанной В.А. Комаровым, социально-профессиональная адаптация субъекта рассматривается как процесс перехода из зоны его актуального личностного и профессионального развития в зону потенциального развития. Успешность процесса социально-профессиональной адаптации в основном определяют три параметра: уровень личной активности и целеустремленности, уровень личностного и профессионального развития и особенности окружающей среды [257].

Адаптация предполагает активную деятельность и одновременно является необходимым условием ее эффективности, успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

В настоящее время исследователями представлены следующие формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) Формальная адаптация: обусловлена необхадимостью студентов освоить когнитивно-информационные аспекты новой образовательной среды, ознакомление с содержанием и организацией обучения, к предьявляемым требованиям, нормам и обязанностям;

2) Общественная адаптация: как процесс объединения, взаимодействия студентов-первокурсников внутри группы и интеграция этих же групп со студенческим сообществом в целом;

3) Дидактическая адаптация: овладение навыками самостоятельной работы, ознакомление новыми формами и методами учебной работы в высшей школе. Итак, три формы адаптации совместно охватывают разнообразные аспекты адаптационного процесса студентов - первокурсников в высшем учебном заведении. Они взаимодействуют и взаимоподдерживают друг друга, создавая комплексный пласт адаптационных стратегий, способствующих успешной интеграции и развитию студентов в университетской среде [257].

Согласно исследованиям, на адаптацию студентов в образовательном процессе значительно влияют внешние и внутренние факторы.

К *внешним факторам* соотносят, все то, что связанно с внешним воздействием, такие как функционирование вуза, особенности учебно – воспитательного процесса и пр., а *внутренние факторы* связанны с личностными и психическими процессами, особенностями опыта социолизации самой личности студента. К примеру, И.Ю. Мильковская выделила три основных факторов, влияющих на адаптацию студентов: психологический, педагогический и социологический, где под понятием «фактор» автор подразумевает как движущая сила, причина в каком-либо процессе [258]. Процесс адаптации студентов-репатриантов в вузе включает несколько аспектов:

- адаптация к условиям учебной деятельности (различные методы обучения, критерии оценки и ожидания в обучении, ответственности и т.д.);
- адаптация в студенческой группе (процесс включения систему межличностных отношений, в студенческий коллектив, усвоение его ценностей, правил и т.д);
- адаптация к будущей профессиональной деятельности (овладение профессиональными знаниями, компетенции, формирование профессиональной мотивации).

Таким образом, адаптация к образовательному процессу осуществляется как взаимодействие объекта с социальной и интеллектуальной средой вуза, формирование новых качеств личности, профессиональную идентификацию, предполагает формирование нового социального статуса – роли студента, проявления социальной и академической активности, приобретение новых ценностей, осмысление значимости традиций будущей профессии.

В последние годы исследователями отмечается, что адаптационное время и уровень адаптации во многом влияют на успешное усвоение образовательного процесса, психологический комфорт, удовлетворенность личности профессиональным выбором - на эффективность функционирования системы высшего образования [135,с. 76].

С.Н. Мельник указывает, что «адаптацию не следует рассматривать односторонне - только как приспособление к иной этнокультуре. Адаптация - это сложное, многоаспектное явление, разновидностями которой являются социальные, культурные, экономические и др. процессы. В её структуре различают три основных составляющих: адаптивную ситуацию, потребность и способность» [247,с. 99].

Адаптация студентов - репатриантов к учебной среде высшего учебного заведения является многогранным и сложным процессом, обусловленным множеством факторов, включая социальный опыт, уровень интеллектуального и творческого развития, устойчивость к стрессу, индивидуальные характеристики личности, особенности учебного заведения и т.д. Все эти факторы требуют тщательного анализа в конкретных условиях. В современных условиях, адаптация студентов-репатриантов к учебному заведению вызывает необходимость актуализации и важность реализации комплексного психолого-педагогического подхода к адаптации студентов-репатриантов, направленного

на создание оптимальных социально-психологических и образовательных условий обучения и жизнедеятельности в условиях поликультурной среды, целенаправленное воздействие на психологический аспект адаптации, учитывая уникальные особенности каждого индивида и его предыдущий опыт.

В научной литературе обоснованы сущность понятий «поликультурная образовательная среда» и «поликультурное образовательное пространство», определяемых в качестве синонимов (О.В. Гукаленко, А.А. Демчук и Е.А.Пугачева). О.В. Гукаленко анализируя определение понятия «*поликультурное образовательное пространство»* описывает как особую территориально социокультурную среду, в состав которых входят учреждения, специально организованные для воспитания и образовании подрастающего поколения (дошкольные организации, школы, профессионально–технические заведения и т.д.), а также социальные системы и феномены. К ним автор соотносит социальные институты, предметно-пространственную среду, межличностные взаимотношения людей, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации, т.е. все то, что формирует основу значительных изменений в сфере образования современного многокультурного общества» [259]. А.А. Демчук, Е.А. Пугачева поликультурную образовательную среду вуза рассматривают с позиции культурно-интеграциионой функции образовательного процесса и деловых, межличностных контактов, в приобщении к духовным и общечеловеческим ценностям [260].

В казахстанской науке большое внимание данной проблеме уделяли такие ученые как Ж.И. Намазбаева и Ш.С. Демисенова. В частности, профессор Ж.И. Намазбаева дает следующее определение понятию мультикультурное образовательное пространство «как формы жизнедеятельности, которая выводит учебное заведение в широкий мир этнической и мировой культуры, значительно расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития, самореализации и самоопределения» [261].

В своей исследовательской работе, Ш.С. Демисенова обращается к изучению поликультурной среды в контексте её роли в процессе саморазвития студентов. Автор предоставляет определение понятия поликультурной среды в вузе, рассматривая её как особую информационную среду, которая выступает в роли эффективного катализатора социального опыта в области развития профессиональных ценностей и культуры студентов. Эта среда способствует развитию важных аспектов, таких как адаптивность, толерантность и многогранность личности [262]. По сути, исследование Ш.С. Демисеновой подчеркивает значимость создания поликультурной среды в вузе, как инструмента для саморазвития студентов-репатриантов, где в рамках образовательного процесса будет не только освоение академических знаний, но и активное формирование адаптивных навыков, толерантности, а также обогащение личности через взаимодействие с различными культурами.

Д.Ж. Тектибаева предлагает следующую интерпретацию понятия поликультурной среды вуза, которая основывается на центральной роли

личности студента. Поликультурная среда вуза представляет собой поле межличностного образовательного взаимодействия между субъектами, являющимися представителями различных культур и общечеловеческих глобальных ценностей. Это создает условия для накопления и преобразования разнообразного опыта и смыслотворческой творческой деятельности студентов-субъектов в образовательном взаимодействии, также служит условием саморазвития студентов в поликультурной среде [263].

Процесс адаптации и интеграции студентов-репатриантов в образовательный процесс казахстанского вуза представляет собой динамичную систему, основанную на представлениях об индивидуальном опыте и способах вхождения в другую культуру. Педагогически организованная деятельность обеспечивает осознание и понимание социокультурной, образовательной и межкультурной ситуации и ожидаемые результаты требует использования межкультурного общения как условия успешного овладения требованиями будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с данными этапами и критериями психолого педагогической адаптации студента-репатрианта к университетской среде, мы сформулировали *феноменальные характеристики наличия адаптационного процесса:*

1.Оптимальное взаимодействие студентов-репатриантов с представителями принимающей культуры.

2.Трансформация социальной и культурной идентичности студента-репатрианта.

3.Толерантное отношение к принимающей культуре в условиях образовательной среды.

4. Атрибутивные показатели принятия титульной культуры: позитивное эмоциональное состояние, ношение элементов национальной одежды, демонстрация ценностно-значимого отношения к титульной культуре и языку и т.п.

5.Стремление к самоактуализации в образовательном процессе и удовлетворенность учебно-познавательной деятельностью в стенах высшего учебного заведения.

В результате успешно организованного процесса психолого-педагогической поддержки студентов-репатриантов обобщенным позитивным результатом адаптации является *адаптированность личности.*

Адаптированность включает в себя совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые обеспечивают наибольшую успешность деятельности в новых условиях жизнедеятельности, особенно в отношении значимой для данного индивида деятельности. Она связана с положительным самоотношением и отношением к этой значимой деятельности, а также эмоционально-нравственной удовлетворенностью профессиональным обучением в целом. Успешная адаптация студентов-репатриантов проявляется в их активном творческом приспособлении к условиям высшей школы. В ходе адаптации формируются навыки и умения в организации умственной

деятельности, развивается положительное отношение к выбранной профессии, устанавливается рациональный коллективный и личный режим труда, отдыха, быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию, которая способствует развитию профессионально значимых качеств личности.

Моделирование процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов осуществлялось нами с опорой на *теорию моделирования*, описанную в работах Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, С.И. Архангельского и др. В данных подходах модель трактуется как аналог конкретного фрагмента природной или социальной реальности, возникающей в процессе развития человеческой культуры, концептуально-теоретического образования - оригинала модели [264,265].

Моделирование является важной частью общего процесса научно-педагогического поиска и теоретического осмысления проблемы процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, является значимым этапом подготовки опытно-экспериментальной работы, так как создание модели позволяет осуществить предварительное детальное рассмотрение различных аспектов объекта-оригинала и возможность получения об объекте новой значимой информации. Разработанная модель представляет вероятность отобразить, воссоздать объект исследования, с целью осознания особенностей его функционирования и дальнейшей успешной реализации на практике. Использование метода моделирования позволяет изучать педагогические явления и процессы, выявить его существенные характеристики, закономерности функционирования на специально сконструированном социальном объекте - модели, через которую обеспечивается взаимосвязь между элементами и подсистемами исследуемой системы, обеспечивает возможность экпериментальной проверки гипотезы исследования.

Разработанная нами ***«Модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов в вузе» включает:***

- определение цели, задач, модулей, факторов, условий, критериев определения уровня адаптированности студентов-репатриантов к условиям вуза и мониторинг (рисунок 1).

Цель: создать систему процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе.

Задачи:

1. Создание оптимальных педагогических условий для адаптации студентов-репатриантов в ЦПП вуза;

2. Способствовать формированию и развитию у студентов репатриантов межкультурной коммуникации;

3. Формирование у студентов-репатриантов ценностных риентаций и мотивации в досижении успеха;

Разработка модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов представила перед нами проблему определения

теоретико-методологических оснований исследования, на основе которых раскрывается сущность изучаемого явления и его основные характеристики.

Методологические основы и инструментарий к исследованию проблемы процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, как показало наше исследование на теоретическом этапе, могут строиться с учетом использования системно-средового, личностно-деятельностного, личностно-информационного, коммуникативно-социокультурного, компетентностного подходов.

Концептуальной основой разработки «Модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов в вузе» является теория целостного педагогического процесса, разработанная известным казахстанским ученым, доктором педагогических наук, профессором Н.Д. Хмель [266].

Опираясь на данную теорию, можно описать следующие структурные компоненты процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях ЦПП: субъекты образовательно-воспитательного процесса (студенты-репатрианты и преподаватели), цель (учитывающую особенности адаптации), задачи, содержание (учебное, внеучебное, включающее и учитывающее контент адаптационного процесса), средства (виды деятельности, соответствующие реализуемой цели), формы (индивидуальные, групповые, коллективные), методы и приемы (соответствующие достижению цели), задания (учитывающие специфику адаптации), результаты (достижение высокого уровня адаптивности студентов-репатриантов).

В разработанной нами «Модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе» включает в себя нижеследующие блоки:

- целевой;
- методологический;
- диагностический;
- содержательный;
- процессуальный;
- рефлексивно-оценочный блок;
- результативный блок.

Целевой блок включает мотивационно-ценностный компонент, который определяет мотивационно-ценностные позиции и функциональные роли студентов- репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Методологический блок отражает базовые методологические подходы к организации и осуществлению процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов и принципы реализации этого процесса:

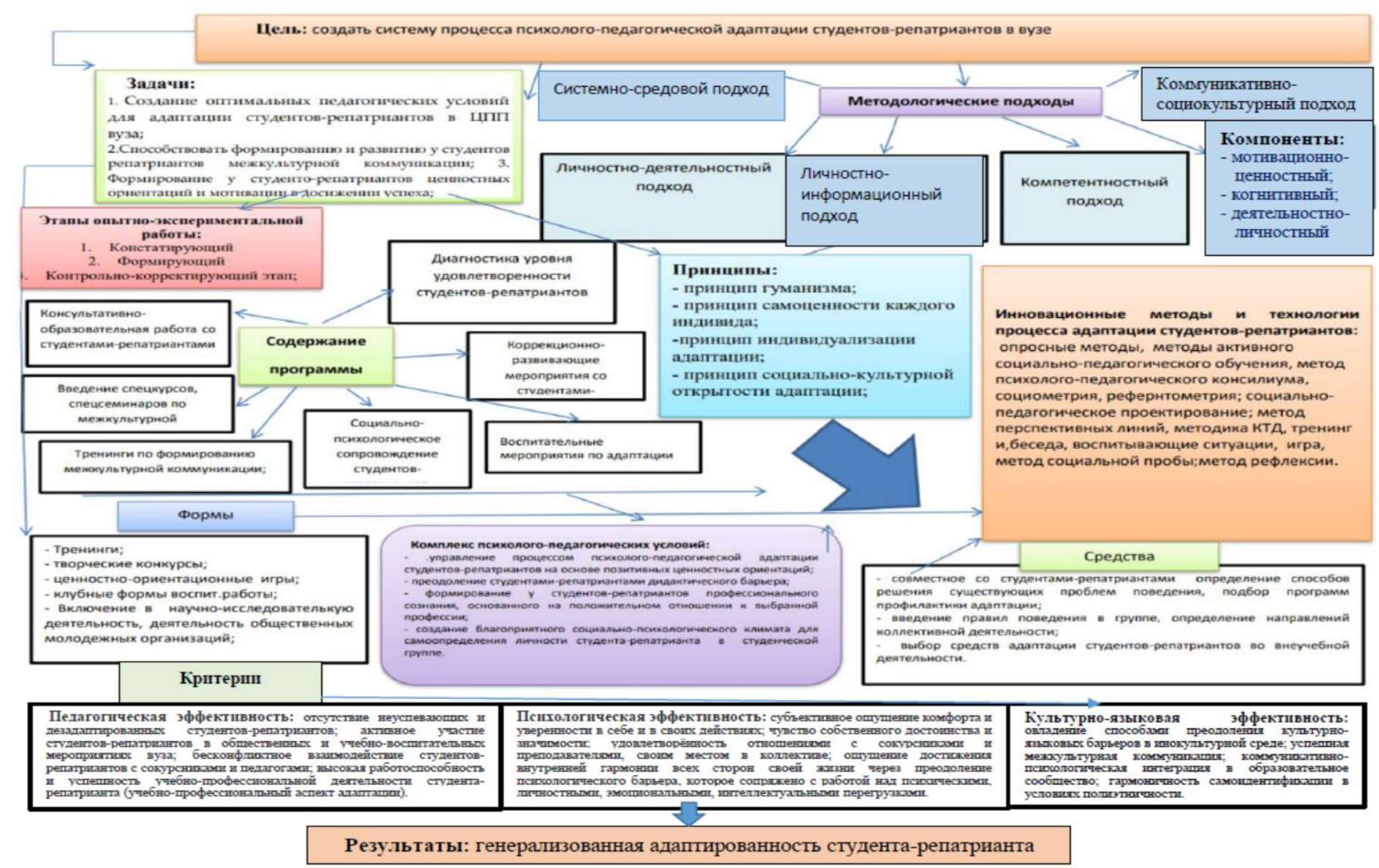

Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза

В совокупности эти подходы предполагают соблюдение в процессе психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов следующих ***принципов:***

- принцип *гуманизма*, проявляется в уважении и доброжелательности к студенту-репатрианту;

- принцип *самоценности* каждого индивида, который основан на использовании возможностей интеллектуального, духовного, физического потенциала личности, на реализации развития у репатрианта определенных способностей, при этом можно опираться на достигнутые успехи его личностного, профессионального развития в родной стране, что создает предпосылки успешного перехода человека на другую ступень развития;

- принцип *индивидуализации адаптации*, который основан на проявлении самобытности и творческих возможностей каждого отдельно взятого студента-репатрианта;

- принцип *социально-культурной открытости адаптации*, который заключается в открытости коренных жителей, людей, проводящих адаптацию репатриантов по отношению к изменяющемуся миру, уважении к нормам и национальным традициям различных культур, поддержании инициатив всех субъектов адаптационного пространства (родственников мигранта, учащихся, учителей, коллег в новом окружении и др.) [267].

Вышеуказанные принципы предоставляют возможность выбора оптимальных форм, методов и технологий процесса обучения и воспитания студентов-репатриантов, тем самым, создавая эффективные условия для комплексного решения проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе.

В ***содержательном блоке*** рассматриваются компоненты психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-личностный) и направленное на их формирование содержание курсов учебного плана, апробацию разработанных нами спецкурсов, программ тренинговых занятий.

Процессуальный блок реализуется через включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности в урочное и внеурочное время целостного педагогического процесса вуза.

Процессуальная реализация модели психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов предполагает понимание данного процесса как динамического явления, требующего системного подхода.

Блок включает социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов, предполагающее системную и последовательную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий с учетом факторов межкультурной адаптации. Данный блок включает в себя различные формы организации деятельности студентов репатриантов в ЦПП вуза:

- тренинги;
- творческие конкурсы;
- ценностно-ориентационные игры;

- клубные формы воспитательной работы;

-включение в научно-исследовательскую деятельность, деятельность общественных молодежных организаций.

Также данный блок включает использование *инновационных методов и технологии процесса адаптации студентов-репатриантов:* опросные методы, методы активного социально-педагогического обучения, метод психолого-педагогического консилиума, социометрию, референтометрию; социально-педагогическое проектирование, метод перспективных линий, методику КТД, тренинг, беседу, воспитывающие ситуации, игру, метод социальной пробы; метод рефлексии и т.д.

Диагностический блок процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов нацелен на определение уровня мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного компонентов, которые может быть осуществлены методами тестирования, опроса, анкетирования, экспертной оценки, изучения документации с использованием уровневой шкалы. Показатели представлены в каждой методике и сведены нами к единой системе шкал. Критериями оценки являются: полнота, глубина, системность. Уровни оцениваются по уровневой шкале: очень высокий, высокий, допустимый, критический, недопустимый. Диагностический блок включает экспресс-диагностику адаптационного потенциала студентов-репатриантов, тест «Адаптивность».

Результативный блок включает: высокий уровень удовлетворенности студентами-репатриантами процессом обучения и воспитания в вузе, удовлетворенность своими учебными достижениями. Высокий уровень адаптированности в сфере межличностных отношений, выражающееся в межкультурной коммуникации.

Все блоки и компоненты «Модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза» разрабатывались:

1. В соответствии современной личностно-ориентированной образовательной парадигмы, предполагающей изменение базовых принципов конструирования содержания образования, взаимодействия педагогов и обучающихся, усвоения норм и ценностей высшего образования.

2. В контексте принципов Болонской декларации, требующих адаптации студентов-репатриантов к особенностям обучения в условиях кредитной системы обучения, рейтинговой системе оценивания учебных достижений

3. С учетом различных факторов, влияющих на процесс адаптации студентов-репатриантов. В частности, социализации личности, процесса, который позволяет студенту-репатрианту приобрести новый статус в студенческом коллективе.

Разработанная нами «Модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза» предполагает поэтапную организацию учебно-воспитательной работы. Такое поэтапное структурирования процесса адаптации студентов-репатриантов

обеспечивается тем, что на четырех этапах преимущественный акцент делается на создание педагогических условий для формирования ценностно-мотивационной ориентации и коммуникативной межкультурной коммуникации.

Модель предусматривает: процессы управления (анализ образовательного потенциала студентов-репатриантов, разработка образовательных программ, мобилизация ресурсов, мониторинг внедряемых спецкурсов и спецсеминаров по межкультурной коммуникации) и процессов обеспечения (информационно-аналитическое обеспечение, нормативно-правовое обеспечение, научное, организационно-методическое обеспечение, кадровое обеспечение, финансовое, материально-техническое обеспечение).

Данная Модель позволил нам достаточно точно демонстрировать целенаправленный процесс психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, показать организацию данного процесса, изучить взаимодействие между его элементами и выделить ***психолого-педагогические условия,*** *обеспечивающие эффективность адаптации студентов - репатриантов в вузе:*

- управление процессом психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов реализовывать на основе позитивных ценностных ориентации;

- деятельность преподавательского коллектива будет ориентирована на преодоление студентами-репатриантами дидактического барьера, на овладение ими методами самостоятельной познавательной деятельности в условиях высшей школы;

- система профессионального обучения в высшей школе будет нацелена на формирование у студентов-репатриантов профессионального самосознания, мотивации, на основе положительного отношения к выбранной профессии;

- психолого-педагогическая диагностика с целью выявления индивидуально-личностных характеристик студентов-репатриантов и разработки практических рекомендаций к организации работы по адаптации студентов-репатриантов в вузе;

- реализация адаптационного подхода в обучении студентов-репатриантов, предполагает предупреждение или смягчение отрицательных проявлений адаптационных кризисов у первокурсников, путем целенаправленного создания условий, содействующий активному функционированию психологических механизмов на когнитивном, эмоциональном, поведенческом, смысловом уровнях их личности;

- технологии адаптации студентов-репатриантов к обучению в вузе, содержание в которых входят организационные, процессуальные, методические особенности, обеспечивающие их адаптацию в ЦПП вуза;

- включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности вузе являются одним из приоритетных условий их самореализации, самовыражения и самоутверждения;

- для успешной социально-психологической адаптации студентов-репатриантов к условиям казахстанского вуза необходима организация психолого-педагогического сопровождения

Проектируя «Модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза», мы получили возможность не только анализировать и прогнозировать предполагаемые результаты данного процесса, но и осуществлять целенаправленное управление процессом адаптации студентов-репатриантов в учебно-воспитательном процессе вуза. Ход и результаты апробации модели дали нам исходный материал и информацию, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, а также сформулировать выводы и предложения, излагаемые в заключении.

3.2 Опытно-экспериментальная работа по апробации структурно-содержательной модели организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза

Итак, в предыдущем разделе мы обосновали, что адаптация студентов, и в особенности студентов-репатриантов к обучению в вузе, как важный этап их личностного и профессионального развития, характеризуется сложными противоречиями социально-культурных явлений, обусловленными не только новой для выпускников школ образовательной средой высшего учебного заведения. Из проведенного нами анализа, мы установили, что термин «адаптация» введен в научный обиход и активно интегрирован в терминологическую практику применения не только психологами, но и физиологами, социологами, педагогами и др., причем в достаточно широком контексте со стабильным акцентом на феномены психофизиологического и социально-психологического плана.

Психологи акцентируют исследовательский интерес на внутриличностных аспектах адаптационного процесса и специфике межличностных отношений в контексте адаптации, социологами изучаются компоненты микро- и макросоциальных эффектов, которые обуславливают способность тех или иных социальных общностей эффективно адаптироваться к изменениям в социуме, физиологи изучают функциональные состояния организма и нетипичные реакции в рамках адаптации. Например, термин «адаптация» применяется в практике для описания прежде всего приспособления к имеющимся изменениям, а также для создания алгоритмов приспособления отдельных субъектов и групп в новых условиях за счет аккумулирования внутренних ресурсов. Характеризуя термин «адаптация» как абстрактное понятие, есть шанс столкнуться с увеличением многозначности его интерпретаций. Так, адаптация может трактоваться как нечто, генерируемое организмом, или же нечто, имеющееся изначально для эффективного функционирования в новых изменяющихся условиях [268-270].

Мы же интегрируем этот термин с различной смысловой нагрузкой, объединяя психофизиологический, личностный, социально-культурный и

другие аспекты. Рассматривая адаптацию в контексте гармоничного равновесия, ради достижения которого осуществляется мощная перестройка функционирования разных систем и подсистем организма, а также сквозь призму изменений характеристик личности, которые могут иметь функциональные связи с различными сферами личности, мы не должны забывать и обэмоционально-чувственном состоянии личности студента-репатрианта, и о возможной перестройке характеристик поведения, проявляющейся в формировании социальных установок, связанных с изменениями статусно-ролевых характеристик субъекта и группового субъекта, необходимых для включения в новую социально-культурную среду.

Так, характерные для студентов-репатриантов психологический дискомфорт; проблемы самооценки и сознательного саморегулирования; наличие проявлений ксенофобии (ненависти, неприязни или нетерпимости в отношении кого-либо или чего-либо неизвестного, чужого, непривычного); отсутствие или недоразвитие коммуникативных качеств, обеспечивающих оптимальные межличностные отношения в студенческой среде; активной жизненной позиции и др., что существенно затрагивает как операциональную, так и личностную сферу студента, являются факторами их дезадаптированности.

Результаты современных научных исследований по проблематике социально-психологической адаптации студентов выявили, что у значительной части студентов, поступивших на первый курс, явно выражен высокий уровень тревожности, проявляется неуверенность в своих силах, неудовлетворенность своей деятельностью в новых условиях, что в последующем влечет за собой дезадаптацию [27,с. 195]. Проблема адаптации студента, который, переехав в другой город и столкнувшись с новыми для себя социально-культурными обстоятельствами и окружением, должен надеяться теперь только на себя и свои силы, привыкать к ритму жизни мегаполиса с его законами и сложными системами коммуникации, адекватно и быстро реагировать на изменения и вызовы, с которыми он встречается, включая позитивные и негативные соблазны большого города, особенно актуальна для студентов с иной среды, так называемых репатриантов. В случае, когда процесс адаптации не происходит успешно, и студент не способен эффективно приспособиться к новым условиям, возникают дополнительные трудности, которые могут повлиять на овладение предметом деятельности, а в некоторых случаях даже привести к нарушению регуляции этой деятельности. Важным аспектом для нас было обеспечить каждого студента-репатрианта возможностью осознания собственных ресурсов, формирования положительной Я-концепции, а также определения собственных способностей и потенциала для успешного обучения в данном учебном заведении. Вместе с тем необходимо выделить варианты адаптированности, такие, как генерализованная или частная (ситуативная). Под частной (ситуативной) адаптированностью подразумевается адаптированность как результат изменения поведения, которое опирается на уже имеющиеся отдельные индивидные, когнитивные и личностные свойства. Релевантность

поведения субъекта требованиям среды наличествует лишь в ситуациях, которые классифицируются как идентичные, при этом характер адаптированности- частный, не влияющий на системные свойства и автономность личности.

Генерализованная адаптированность рассматривается как результат естественного процесса генерализации адаптивных реакций, происходящего в ходе того, как перестраиваются в изменяющихся условиях жизни и деятельности функциональные структуры и системы личности. Мы должны учесть и эти варианты адаптированности, хотя, несомненно для нас важна генерализованная адаптированность студента-репатрианта - как результат его психолого-педагогической адаптации в целостном педагогическом процессе вуза.

Итак, процесс психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза - сложный, синтетический процесс, реализуемый на основе взаимодействия различных педагогических и психологических компонентов. Это комплексное явление. Поэтому при изучении отдельных компонентов нельзя не учитывать всего многообразия форм и трудностей, влияющих на процесс адаптации в целом.

Как мы обозначили в предыдущих параграфах, сведений, касающихся методически разработанного содержания процесса, облегчающего и поддерживающего эффективную адаптацию студентов-репатриантов к условиям вуза, недостаточно, несмотря на то, что многие исследователи отмечают значительные трудности адаптационного процесса данной категории студентов [114,p. 173].

В связи со всем этим возникает необходимость разработки и апробации методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Опираясь на разработанную в 3.1 модель (процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе) и понимая под психолого-педагогической адаптацией студента-репатрианта в целостном педагогическом процессе вуза непрерывный процесс активного приспособления к условиям обучающей, воспитывающей и социально-культурной среды; изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса, преобразование среды «под себя», мы выделили следующие ее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-личностный.

Мотивационно-ценностный компонент психолого-педагогической адаптации указывает на мотивационно-ценностные позиции и функциональные роли студентов - репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза, т.е. насколько адекватно студент-репатриант воспринимает и оценивает себя и свои социально-культурные связи, ценности общества и общечеловеческие ценности, соизмеряет свои потребности и возможности, осознает мотивы своего поведения в новой среде, соизмеряя их с ценностями общества. Также данный компонент ориентирован на умение определять зоны

культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения, способность к их конструктивному разрешению.

В рамках данного исследования было выделено три уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента у студентов-репатриантов: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень проявляется тем, что студент-репатриант неадекватно оценивает себя, слабо осознает мотивы своего поведения, не соизмеряет свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями. Не развитое умение определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов (в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения) порождает конфликты, ксенофобию и дисгармоничность развития личности студента-репатрианта.

Средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента у студентов-репатриантов характеризуется наличием определенных затруднений в оценке себя и своих способностей. Студент в данном случае обладает ограниченной способностью осознания мотивов, лежащих в основе его поведения. студент эпизодически соотносит свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями. Слабо выраженное умение определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения порождает противоречия в развитии личности и в его коммуникации.

Высокий уровень характеризуется в способности студента – репатрианта адекватно оценивать себя, обладать пониманием своих потребностей и возможностей, а также четко осознавать мотивы, которые лежат в основе его поведения в наличии мотивационно-ценностной позиции в Ц.П.П. и в осознании своей функциональной роли в искомом процессе. Кроме этого высокий уровень проявления данного компонента характеризуется наличием умения определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения и способности к их конструктивному разрешению.

Когнитивный компонент выражается через осведомленность о составляющих образовательной, воспитательной, социокультурной и ценностной среды, в которой индивиду предстоит адаптироваться, а также в совершенствовании способности ориентироваться в этой среде. Когнитивные процессы содействуют осознанию личностью своей принадлежности к определенной социокультурной группе.

В рамках нашего исследования было выделено три уровня сформированности когнитивного компонента:

Низкий уровень характеризует студентов, у которых имеются ограниченные знания о окружающей их среде, в которой необходимо адаптироваться. Они испытывают трудности с ориентацией в данной среде и не осознают свою интеграцию с социальным окружением.

Средний уровень обозначает степень осведомленности студентов-репатриантов о среде, в которой они будут обучаться и проживать. Они имеют эпизодические знания о событиях и условиях среды, могут ориентироваться в некоторых аспектах, но осознание их причастности к окружающим людям частично ограничено.

Высокий уровень когнитивного компонента свидетельствует о том, что студенты-репатрианты обладают глубокими знаниями о среде адаптации, способны легко ориентироваться в различных аспектах этой среды и осознают свою полную причастность к социальному окружению.

Деятельностно-личностный компонент выражается в способности личности анализировать и решать социальные задачи, воплощать деятельностные и поведенческие стратегии. Он включает в себя навыки установления конструктивных взаимоотношений как с отдельными индивидами, так и с группой, к которой человек адаптируется; осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп.

Было выделено три уровня сформированности деятельностно-личностного компонента. На *низком уровне* студенты-репатрианты обнаруживают отсутствие способности к анализу и разрешению социально-психологических и социально-культурных задач, а также затруднения в управлении собственным поведением в общественных ситуациях. Студенты данного уровня сталкиваются с значительными трудностями в установлении взаимодействия с отдельными индивидами и с группой, в которую им предстоит интегрироваться.

Средний уровень указывает на некоторые затруднения в анализе и решении социально-психологических и социально-культурных задач, а также в регулировании собственного поведения. Умение устанавливать конструктивные отношения как с отдельными личностями, так и с группой, к которой происходит адаптация, проявляется эпизодически и не всегда стабильно. Умения осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп проявляются у данной кетегории студентов эпизодически или слабо выражены.

Высокий уровень отражает способность студентов-репатриантов анализировать и решать большинство социально-психологических и социально-культурных задач самостоятельно, выстраивать и осуществлять целесообразные деятельностные и поведенческие стратегии, уметь устанавливать конструктивные отношения как с отдельными личностями, так и с группой, к которой адаптируется студент-репатриант; осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп. Всё это способствует открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур; выстраиванию личностно-деловых связей с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению.

В итоге, мы сформулировали поуровневую характеристику сформированности компонентов психолого-педагогической адаптации

студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза, которая позволит репрезентативно определить уровни ее сформированности у студентов данной категории и смоделировать процесс, позволяющий более успешно сформировать перечисленные выше компоненты их психолого-педагогической адаптации.

Поскольку целостность любой системы достигается взаимосвязью между структурными и функциональными компонентами, психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза была представлена нами как поэтапный динамический процесс, целью которого является оптимальное соответствие личности (студента-репатрианта) и окружающей среды (целостного педагогического процесса вуза). В данном процессе выделены диагностический, информационный, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы. Каждый из этих этапов включал в себя совокупность компонентов: *цель - содержание - организация - результат.*

С учетом деятельностного подхода учебно-воспитательный процесс должен проектироваться в соответствии с психологической структурой деятельности, включающей выделенные этапы. На каждом из этих этапов студент должен выступать как субъект деятельности, осуществлять совместную деятельность с преподавателем и сокурсниками.

Были выделены следующие структурные компоненты процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях ЦПП: субъекты образовательно-воспитательного процесса (студенты-репатрианты и преподаватели), цель (учитывающую особенности адаптации), задачи, содержание (учебное, внеучебное, включающее и учитывающее контент адаптационного процесса), средства (виды деятельности соответствующие реализуемой цели), формы (индивидуальные, групповые, коллективные), методы и приемы (соответствующие достижению цели), задания (учитывающие специфику адаптации), результаты (достижение высокого уровня адаптивности студентов-репатриантов).

В соответствии с этим и на основании разработанной нами в 3.1 нашего исследования «Модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов -репатриантов в вузе» методика организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза состоит из следующих блоков: целевой; методологический; диагностический; содержательный, процессуальный; рефлексивно-оценочный; результативный.

Целевой блок охватывает мотивационно-ценностный компонент, который выявляет мотивационно-ценностные установки и функциональные роли студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Методологический блок представляет базовые методологические подходы, которые лежат в основе организации и осуществления процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов, а также отражает принципы, по которым осуществляется данный процесс.

Содержательный блок включает детальное рассмотрение компонентов

психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-личностный). Здесь также описывается содержание курсов, специально разработанных для формирования данных компонентов, и включение их в учебный план, включая специализированные курсы и тренинговые программы.

Процессуальный блок осуществляется через вовлечение студентов-репатриантов в разнообразные виды деятельности как в учебное, так и во внеурочное время в рамках всего педагогического процесса вуза.

Блок включает социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов, предполагающее структурированное и последовательное осуществление комплекса коррекционно-развивающих мероприятий, учитывающих множество аспектов, связанных с процессом межкультурной адаптации. Процессуальный блок реализуется через нижеследующие формы организации деятельности студентов - репатриантов в ЦПП вуза:

- ценностно-ориентационные игры;
- тренинги;
- творческие конкурсы;
- клубные формы воспитательной работы;
- включение в научно-исследовательскую деятельность, а также в деятельность общественных молодежных организаций.

Диагностический блок процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов нацелен на определение уровня мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного компонентов, которое может быть осуществлено методами тестирования, опроса, анкетирования, экспертной оценки, изучения документации с использованием уровневой шкалы.

Рефлексивно-оценочный блок выполняет важную функцию, позволяя студентам осознать свою уникальность и индивидуальность, а также оценить уровень достижения желаемого результата, что способствует глубокому осмыслению собственных проблем и выбора траектория для последующего саморазвития и самосовершенствования.

Результативный блок отражает степень удовлетворенности студентов-репатриантов процессом обучения и воспитания в вузе, своими учебными достижениями.

Выделенные выше диагностический, информационный, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в соотнесении с разработанными компонентами искомой адаптации студентов-репатриантов и указанными блоками методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза представлены нами в таблице 4.

Таблица 4 - Соотнесение основных аспектов процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в методике организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Этапы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Компоненты психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Блоки методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Методы и методики
Диагностический	-мотивационно-ценностный; -когнитивный; -деятельностно-личностный.	- целевой; - методологический; - диагностический; - содержательный; - процессуальный; -рефлексивно-оценочный; - результативный.	методы тестирования; опроса; анкетирования, экспертной оценки, изучения документации с использованием уровневой шкалы.
Информационный	когнитивный	- содержательный	включение в различные виды деятельности;информационно-ориентационный цикл занятий, направленных на познание совокупности мира ценностей, значимых для
			общества, понимание ценности человеческой жизни; -информационные часы (по типу политинформации интеллектуальные методы и приемы обучения на занятиях.
Организационно-деятельностный	деятельностно-личностный	процессуальный	- тренинги; -творческие конкурсы; -ценностно-ориентационные игры-клубные формы воспитательной работы; -включение в научно-исследовательскую деятельность, деятельность общественных молодежных организаций.
Рефлексивный	-мотивационно-ценностный, -когнитивный, -деятельностно-личностный.	рефлексивно-оценочный; результативный	Эдвайзерские (кураторские) часы в форме ролевых игр, групповых дискуссий, анализа жизненных ситуаций, тренингов и т.п.;специальные рефлексивные процедуры.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом учебно-воспитательный процесс в период психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов должен способствовать развитию целостной личности и быть направленным на становление студента как активного субъекта, реализующего себя в учебно-воспитательном процессе и в профессии.

При этом необходимо учитывать психические и физиологические перегрузки-акклиматизацию, аккультурацию, информационные и коммуникативные трудности, проблемы дидактического характера, связанные с новой системой обучения, языковой барьер, усложняющий процесс получения информации, бытовые проблемы, связанные со сменой привычных условий жизни.

В связи с этим в качестве ***критериев*** эффективности методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза мы выделяем:

1) педагогическую эффективность, которую соотносим с требованиями ГОСО к личности студента и уровню его учебных достижений:

- отсутствие неуспевающих и дезадаптированных студентов-репатриантов;
- активное участие студентов-репатриантов в общественных и учебно-воспитательных мероприятиях вуза;
- бесконфликтное взаимодействие студентов-репатриантов с сокурсниками и педагогами;
- высокая работоспособность и успешность учебно-профессиональной деятельности студента-репатрианта (учебно-профессиональный аспект адаптации).

2) психологическую эффективность, которую определяем по субъективным состояниям и представлениям студентов-репатриантов:

- субъективное ощущение комфорта и уверенности в себе и в своих действиях;
- чувство собственного достоинства и значимости;
- удовлетворённость отношениями с сокурсниками и преподавателями, своим местом в коллективе;
- ощущение достижения внутренней гармонии всех сторон своей жизни через преодоление психологического барьера, которое сопряжено с работой над психическими, личностными, эмоциональными, интеллектуальными перегрузками.

3) культурно-языковую эффективность, которую определяем по языковой и социокультурной адаптированности студентов-репатриантов:

- овладение способами преодоления культурно-языковых барьеров в инокультурной среде;
- успешная межкультурная коммуникация;
- коммуникативно-психологическая интеграция в образовательное сообщество;
- гармоничность самоидентификации в условиях полиэтничности.

Исходя из данных критериев и вышеупомянутых уровней сформированности каждого из компонентов психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного), на основе обобщения и систематизации всех параметров, мы выделили три уровня проявления искомой адаптации (таблица 5).

Таблица 5 - Уровни проявления процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Уровень	Характеристика уровня
1	2
Низкий	Студент-репатриант неадекватно оценивает себя, слабо осознает мотивы своего поведения, не соизмеряет свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями. Не развитое умение определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов (в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения) порождает конфликты, ксенофобию и дисгармоничность развития личности студента-репатрианта. Минимальные знания о среде, в которой им предстоит адаптироваться порождают неумение ориентироваться в ней и мешают осознать свою причастность к окружающим их людям. В результате проявляется отсутствие способности анализировать и решать социально-психологические и социально-культурные задачи и вести себя в обществе, появляются значительные затруднения во взаимодействии с отдельными личностями и группой, в которой предстоит адаптироваться. Проявляются затруднения в оценке себя, в осознании мотивов поведения, студент эпизодически соотносит свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями.
Средний	Слабо выраженное умение определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения порождает противоречия в развитии личности и в его коммуникации. Эпизодические знания о среде, в которой им предстоит жить и учиться позволяют ориентироваться лишь в отдельных событиях среды и осознавать причастность к окружающим их людям лишь в некоторых ситуациях. Всё это порождает некоторые затруднения в анализе и решении социально-психологических и социально-культурных задач и поведении. Способность эффективно устанавливать конструктивные отношения как с индивидуальными личностями, так и с группой, к которой адаптируется студент, проявляется нерегулярно, из-за этого «хромают» продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп.
Высокий	Адекватное оценивание студентом себя, четкое осознание своих потребностей и возможностей, мотивов поведения, наличие мотивационно-ценностной позиции в ц.п.п. и осознание своей функциональной роли в искомом процессе; наличие умения определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения

Продолжение таблицы 5

1	2
	и способности к их конструктивному разрешению. Это даёт возможность хорошо узнать среду, в которой предстоит адаптироваться, легко ориентироваться в ней и осознавать свое единение с окружающими людьми. Способность анализировать и решать большинство социально-психологических и социально-культурных задач независимо, разрабатывать и осуществлять целесообразные стратегии деятельности и поведения, а также умение установления конструктивных взаимоотношений как с отдельными индивидами, так и с группой, к которой адаптируется студент-репатриант; репатриант; осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп. Всё это способствует открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур; выстраиванию личностно-деловых связей с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению.

Анализ известных в практике методик и программ сопровождения иностранных студентов или студентов-мигрантов в период адаптации показал, что создание в вузе интеграционной среды и развитие специальных программ дружеской поддержки (BuddyProgram) приводит к хорошим результатам, но вместе с тем именно для студентов-репатриантов в целостном учебно-воспитательном процессе вуза почти не созданы условия для безболезненного вхождения и интеграции в новую образовательную и социокультурную среду [271]. Взяв за основу успешные практики наших коллег из России (Финансовый университет при Правительстве РФ), Германии (Frankfurt School of Finance and Management), мы всё-таки попытались разработать уникальную методику организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза [268,с. 5].

Итак, переходим к описанию содержания методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза (далее – Методика).

Для выявления компонентов психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно - личностного, а также с целью изучения динамики адаптации нами были подобрана батарея из следующих методик:

1. Методика «Социометрия» Дж. Морено.
2. Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси.
3. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (апробированная Г.Г. Румянцевым).
4. Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В. Янковского.
5. Методика «Диагностика учебной мотивации студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой.

6. Методика «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» А.А. Реана.

7. Опросник «Степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе».

8. «Шкала адаптации к университетской жизни, разработанная S.Aslan.

10.«Диагностика базисных убеждений личности», Р. Янофф-Бульман в модификации М.А. Падун и А.В. Котельниковой.

Представим краткую характеристику валидизированных психодиагностических методик, использованные нами в данном исследовании:

1. Методика «Социометрия» Дж. Морено [272], разработанная известным психологом Дж. Морено, нацелена на изучение межличностных, эмоциональных, коммуникативных, внутригрупповых отношений, анализ и оценку взаимоотношений и влияния между индивидами в рамках социальных групп. С целью изучения структуры социальных связей и предпочтений внутри группы путем коллективного голосования участников, можно выявить основную структуру социальных взаимодействий. Респондентам предлагается задание или вопрос, цель которого заключается в выявлении их личных предпочтений относительно других членов группы. Это может быть связано с выбором партнера для совместной деятельности, обсуждением темы или принятием решений. Участники группы проходят процедуру голосования, выражая свои предпочтения и выборы в соответствии с заданным контекстом. Голоса могут быть открытыми (голосование с явным упоминанием имени) или анонимными (голосование без упоминания имени). Собранные данные подвергаются статистическому анализу, который позволяет выделить ключевые фигуры или лидеров, а также группы с высокой степенью взаимодействия. Анализ может включать вычисление центральности участников, определение подгрупп и выявление структурных особенностей взаимоотношений. Интерпретация результатов позволяет понять мотивации, лидерские динамики, социальные роли в группе и т.д. Результаты социометрического анализа могут быть использованы для оптимизации взаимодействий внутри группы, для управления конфликтами, формирования команд или даже для прогнозирования социальных изменений.

2.Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [273], разработана известным советским психологом в 1970 г., направлена на количественное исследование самооценки личности. Целью методики является изучение индивидуального восприятия и оценки собственных психологических характеристик, компетенций и черт, на основе представлений о себе и представление Я идеале. Тест состоит из 48 утверждений, из которых испытуемому необходимо выбрать 20 ответов. Метод направлен на уточнение связи между ранговых качеств личности, выявление «Я-идеальное» и «Я-реальное», которое устанавливается посредством коэффициента ранговой корреляции или показатель уровня самооценки личности. Перед исследованием проводится пилотное тестирование инструментов на небольшой выборке испытуемых. Этот этап помогает выявить возможные проблемы с формулировкой вопросов, неоднозначности интерпретации, а также позволяет

внести необходимые коррективы. Главный этап методики связан с сбором данных от широкой группы испытуемых. Испытуемые заполняют предложенные инструменты, выражая свои суждения о собственных характеристиках и способностях. Обеспечение репрезентативности выборки является ключевым аспектом данного этапа, чтобы результаты были статистически значимыми и обобщаемыми на более широкую популяцию. Собранные данные анализируются с применением статистических методов. Этот анализ позволяет выявить закономерности, тенденции и связи между разными аспектами самооценки. Интерпретация результатов включает в себя анализ выявленных паттернов и их соотнесение с существующими теоретическими моделями самооценки. Это позволяет получить более глубокое понимание внутренних механизмов самооценки и их влияния на поведение и психологическое благополучие индивида.

3.Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (апробированная Г.Г. Румянцевым) [274-277] Методика «Sacks sentence completion test, SSCT» «Незаконченные предложения» разработана авторами J.M. Sachs, S. Levy 1950 году, является проективной методикой исследования личности и имеет несколько видоизменений и адаптаций. Цель методики заключается в выявлении психических расстройств, осознаваемых и неосознаваемых установок личности, диагностировать степень нарушения межличностных отношений, самовосприятия и др. Участникам предлагается высказывания из нескольких набора слов, которые необходимо завершить предложениями и несколькими словами в соответствии с их собственными ассоциациями, мыслями и переживаниями. В обработке результатов выводится характеристики, выявляют отношения как положительную, отрицательную, безличную. Интерпретация результатов основывается на структурных и семантических характеристиках завершений предложений, что позволяет выявить скрытые психологические аспекты личности.

4.Опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского [272,с. 416] разработан в 2004 году, адаптирован и апробирован 2005 году В.В. Константиновым. Данный опросник основан на психологических исследованиях, нацеленных на понимание процессов социокультурной адаптации и их воздействия на психологическое состояние и поведение индивида. Методика диагностирует уровни и типы адаптации индивида к изменениям в новой социокультурной среде, также ее динамики и особенности, психологические стратегии и ресурсы. Кроме того, методика выявляет различные аспекты адаптации, такие как взаимоотношения с новым окружением, культурные приспособления, эмоциональное состояние и самооценка в новой среде. Опросник содержит 96 утверждений, относящихся к 6 шкалам: шкала адаптивности, шкала конформности, шкала интерактивности, шкала депрессивности, шкала ностальгии, шкала отчужденности. Испытуемый должен определить степень согласия или несогласия с ними, сопоставив их с приведенными утверждениями. Суммируя различным образом баллы, можно определить уровень адаптации: высокий, средний, низкий и преобладающий

тип адаптивности.

5. Методика «Диагностика учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В.А.Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [278]. Цель - диагностика мотивов учебной деятельности и ценностных ориентаций студентов. Тест состоит из 34 утверждений. Испытуемый должен определить степень значимости по 5-балльной шкале. Утверждения формируют 7 шкал: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы. Именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха связывают продуктивный творческий тип активности личности в учебной деятельности.

6.Авторский опросник «Степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе» (Приложение А) [186,с. 92]. Опросник разработан с целью определения степени адаптированности студентов–репатриантов к учебной деятельности в университете, что позволит созданию условий для повышения качества обучения и принятия эффективных решений по организации учебно – воспитательного процесса вуза. Представлен набор из 16 суждений, по отношению к которым студенты-репатрианты должны выразить степень своего согласия или не согласия. Выделены 2 шкалы: адаптированности к учебной группе, адаптированность к учебной деятельности. Методика прошла психометрическую проверку, и она была применена для исследования различий в адаптированности студентов-репатриантов, а также для изучения адаптированности студентов разных курсов обучения. Для обеспечения надежности методики была осуществлена проверка с использованием метода «расщепления» и последующего расчета соответствующих коэффициентов. Для оценки надежности и точности по обеим шкалам была задействована формула Рюлона. Коэффициенты надежности-согласованности были вычислены с применением формул Спирмена-Брауна и Кронбаха. В результате этих вычислений все полученные показатели находились в диапазоне значений от 0,90 до 0,92. Валидность теста подверглась проверке. Конструктивная валидность была оценена по коэффициентам корреляции между общим результатом, полученным по данной методике, и уровнями социально-психологической адаптированности по методикам К. Роджерса и Р. Даймонда. В результате данной проверки коэффициент корреляции для 64 испытуемых составил 0,82 (α <0, 001).

7.Опросник«Brief Psychological Adaptation-6(BASE-6) Scale» R.A. Cruz [279].

Методика, разработанная 2019 году, исследователями университетов (США) R.A. Cruz, A.P. Peterson, нацелена на измерение и оценки личности человека, исследование общей психологической адаптации личности. Эта шкала является одномерной, состоит из 6 пунктов и оценивает ощущения респондентов за прошедшую неделю, исследуя симптомы стресса, дезадаптации с точки зрения депрессивного настроения, гнева, злости напряжения, страха, беспокойство, раздражительность, подавленности, влияния эмоционального

стресса на отношения, а также влияния эмоционального стресса на способность работать на работе, учится в школе, и т.д. Ключевые измерения: нарушения, связанные с самооценой, межличностными отношениями, и профессиональные отношения (работа, академическая успеваемость). Оценивается восприятие респондентов эмоционального стресса (элементы: депрессии, тревоги, гнева), контроль над благополучием и т.д. Данный тест приемлем в простоте использования и участники воспринимают (BASE-6) более простым, могут выполнять еженедельно. Перевод и когнитивное интервью позволили достичь максимально близкой языковой и культурной эквивалентности методики специфике, интересующей нас выборки. Адаптирована автором на казахский и русский языки, изучена факторная структуру инвариантности измерений шкалы и проверена ее надежность. Для проверки надежности и достоверности была сформирована тестовая группа из студентов университета в возрасте от 18 до 26 лет. Подтверждающий факторный анализ (CFA) показал, что однофакторная структура казахской формы шкалы подтверждается в этом образце. Результаты мультигруппового анализа CFA показали, что измерение инвариантность между обычными и студентами репатриантами группами студентов университета. С помощью α-Кронбаха определили, что шкала имеет достаточную надежность внутренней согласованности для общей структуры факторов. Согласно к анализу коэффициент внутренней согласованности шкалы был рассчитан как 0,77 в казахскоязычной форме. Переведенная методика на казахский, русский языки, показали положительную внутреннею согласованность, высокую надежность и внешнию валидностью. Можно использовать (BASE-6) для надежного и достоверно измеряют общую психологическую адаптацию респондентов, варианты шкалы типа Лайкерта имеет 5-балльную шкалу. Высокие баллы по шкале свидетельствуют о высоком уровне общепсихологической адаптации респондентов.

Диагностический этап Методики был представлен разработанной нами анкетой, социометрией, полупроективными методиками, конкретными психодиагностическими методиками и методами статистической обработки данных. Учитывая то, что студента-репатрианта отличает низкий уровень адаптации к групповому взаимодействию и отсутствие социального опыта коммуникативного общения для выявления положения студента-репатрианта в системе межличностных отношений в студенческом коллективе была использована социометрия, разработанная *Дж. Морено*. С целью изучения самооценки личности будет использованаметод *С.А. Будасси*, которая позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, т.е. ее измерение. Студентам предлагается список из 48 слов, которые отражают различные свойства личности. Из этого списка они должны выбрать 20 слов, которые наиболее полно характеризуют их представление об эталонной личности или «идеале». Важно отметить, что в этом списке могут присутствовать и негативные качества. Этот метод основан на предположении о том, что статистическое расхождение между реальным представлением о себе и идеальной я-концепцией является нормой. В психологии обычно выделяют две

формы я-концепции: реальную и идеальную. Реальная я-концепция представляет собой представление личности о самом себе, о том, каким она является на самом деле. Идеальная я-концепция, или идеальное «Я», представляет собой представление личности о себе в соответствии с желаемыми характеристиками, то есть «каким бы я хотел быть». Несоответствие между реальной и идеальной Я-концепцией может стать источником как серьезных внутриличностных конфликтов, так и саморазвития личности. Величина этого расхождения и его восприятие внутри личности могут оказывать существенное влияние на процессы самоопределения. Рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стимулировать внутренние противоречия и конфликты, но также может служить стимулом для саморазвития и самореализации личности. Важную роль в этом процессе играет степень расхождения между реальной и идеальной Я-концепцией, а также внутриличностная интерпретация этого расхождения.

Для изучения типа адаптации студентов-репатриантов, их отношения к новой жизненной ситуации, сверстникам, взрослым будет использоваться полупроективная методика незаконченных предложений *Сакса-Леви*. Методика Сакса и Леви была разработана для изучения специфических кластеров аттитюдов человека или областей его жизни. Нами используется версия, содержащая 40 пунктов с двумя субшкалами (межличностные отношения и Я - концепция), каждая из которых измеряется по 10 различным аттитюдам, таким, как страхи, чувство вины, жизненные цели и пр [277,p. 366].

Одним из субъективных критериев эффективности психолого-педагогической адаптациитакже является уровень и тип адаптации репатриантов к новой социокультурной среде, который был нами проанализирован с помощью «Опросника адаптации личности к новой социокультурной среде» *Л.В. Янковского* и составленной анкеты. Здесь мы учли тот момент, что в зависимости от типа расселения (проживания) студентов-репатриантов могут видоизменяться, корректироваться, трансформироваться социально-психологические характеристики принимающего общества, создающие внешние условия для успешной адаптации репатриантов. Также учитывая то, что успешность адаптации зависит от социального статуса семьи студента-репатрианта, его социально-психологических, индивидуально-личностных характеристик, а также социально-психологических характеристик коренных местных жителей (наличие этнических стереотипов, толерантность/интолерантность, принятие/непринятие, культурное и этническое многообразие, дружелюбие/агрессивность), мы в анкете предусмотрели указание всех вышеназванных факторов и показателей.

Для исследования мотивационной структуры и ценностных ориентаций студентов-репатриантов мы использовали методику «Диагностика учебной мотивации студентов» *А.А. Реана, В.А. Якунина* в модификации Н.Ц. Бадмаевой, а также методику «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» А.А. Реана [280,281]. Для выявления психологической эффективности Методики (исходный и контрольный срезы), которую будем

определять по субъективным состояниям и представлениям студентов-репатриантов проводится диагностика базисных убеждений личности с помощью одноименной методики Р. Янофф-Бульман в модификации методики М.А. Падун и А.В. Котельниковой [282].

В соответствии с концепцией *Р. Янофф-Бульман*, различные события, в которые вовлечены люди, интерпретируются ими с позиции безопасности окружающего мира. Это состояние базируется на соотношении доброжелательности и враждебности всего окружающего по отношению к личности, оценке справедливости происходящих событий, а также на восприятии самого себя. Различные психотравмирующие ситуации нарушают целостность восприятия существующей картины мира и искажают состояние безопасности - вносят неуверенность и дезинтеграцию, формируют тревогу и страх. В соответствии с этим проводимые два среда сопоставлялись. Все методики адаптированы с учётом выборки респондентов (студентов-репатриантов казахской национальности). Достоверность предмет выявления динамичных изменений в базисных убеждениях студентов-репатриантов и обоснованность результатов диагностического этапа определяются методологической валидностью и непротиворечивостью теоретических положений, выдвинутых в первоначальных разделах нашей работы.

Надежность полученных результатов обеспечена корректным сочетанием качественного и количественного анализа, использованием комплекса методов, адекватных поставленной цели и задачам, репрезентативностью выборки, валидным и статистически надежным методическим инструментарием, соотнесением полученных результатов с известными имеющимися данными отечественных и зарубежных исследователей.

На информационном этапе реализации Методики (целевой блок) необходимо включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности по самореализации и саморазвитию в новой социально-культурной среде, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям. Для этого организуется в первую очередь информационно-ориентационный цикл занятий, направленных на познание совокупности мира ценностей, значимых для общества, понимание ценности человеческой жизни. Помимо этого, предполагается справочник-путеводитель университета Есенова для студентов, которые позволят ознакомиться со структурой вуза, правилами внутреннего распорядка, организацией учебного процесса, людьми, организующими учебный процесс, и памяток для ознакомления с культурой принимающего общества, с объектами культуры и образования и т.п.

Кроме этого куратором-эдвайзером организуются своего рода Информационные часы (похожие на старый приём Политинформации), направленные на формирование научных представлений о процессах глобализации, особенностях профессионального взаимодействия в разных странах, культурном своеобразии и разнообразии мира, о специфике развития коммуникаций, состояния науки, культуры, образования в разных регионах и

странах и т.п. Теория и практика поликультурного воспитания требуют от учебного заведения, чтобы оно помогло студентам пережить личностные различия, научиться решать проблемы межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества. Студенты-репатрианты должны понимать, что ни одна культура не может считаться лучше или хуже другой, поскольку обладает значимым для развития человечества ценностным содержанием. Материалы и выступления на этих информационных часах поочередно готовят все студенты.

Кроме этого на данном этапе будет организовано включение интеллектуальных методов и приемов обучения на занятиях. Здесь можно сказать о необходимости изменения традиционной структуры практического занятия по конкретной учебной дисциплине. К числу структурных компонентов занятия должны быть отнесены: входная диагностика; обсуждение ее результатов и постановка учебных задач; самостоятельная работа студентов по решению типовых задач, представленных на специальных бланках (в материалах с печатной основой); диагностика на «выходе» из темы; индивидуальная или дифференцированная работа со студентами-репатриантами на фоне самостоятельно работающей группы.

На *организационно-деятельностном этапе* реализуется процессуальный блок Методики, который включает социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов, предполагающее системную и последовательную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий с учетом факторов межкультурной адаптации. Кроме этого планируется проведение тренингов; творческих конкурсов; ценностно-ориентационных игр; клубных форм воспитательной работы; включение студентов в научно-исследовательскую деятельность и деятельность общественных молодежных организаций. Целью данного этапа является решение сложных социально-культурных задач, когда требуется объединение усилий всех студентов, а также организация личностного и межгруппового общения всех студентов, независимо от типа социально-культурной идентичности, менталитета и др. особенностей для создания единого ценностно-смыслового образовательного пространства [283-289]. Всё это будет реализовано в рамках разработанной нами *программы спецкурса «Мы вместе»,* направленной на объединение студентов, в т.ч. репатриантов в целостном образовательном процессе вуза.

Суть данного этапа основывается на деятельностном подходе, что позволяет раскрыть положение о том, что личность не может рассматриваться вне контекста её деятельности и процесса взаимодействия с окружающим миром, поскольку сама личность формируется в системе этих отношений. Тренинги будут направлены на снятие телесных зажимов, активизацию эмоциональной сферы личности, актуализацию умений, знаний по выходу из примитивного, бытового лексического взаимодействия.

Ценностно-ориентационные игры будут направлены на формирование у студента ценностного отношения к окружающему миру, к среде, в которой они пребывают, к культуре и ее образцам, которые они оценивают или, напротив, не замечают. Это связано с тем, что зачастую студенты-репатрианты, высоко

оценивая культурные ценности принимающей их страны, их настоящей Родины, вместе с тем низко оценивают культуру людей принимающего общества из-за предвзятого отношения к городским студентам (многие из которых действительно не воспитывались в народной культуре, получили современное, а не национальное воспитание и т.п.). Всё это порождает противоречия в отношениях с другими студентами и в восприятии студентами-репатриантами ценностей исконной культуры народа, которая на их взгляд, должна в неизменном виде культивироваться данным обществом. Этот факт мы учли на основе исследований, в которых доказано, что личность адаптанта обладает системным дуальным свойством открытости/сопротивления к культурным феноменам среды адаптации, то есть свойством, обуславливающим склонность как принятия культурных норм и ценностей принимающего общества, так и оказания сопротивления им [288,с. 412].

Переходим к описанию рефлексивного этапа Методики.

Рефлексия - внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье или, как в нашем случае, этнической группе. Отождествление - процесс соотнесения человеком себя с другим человеком, этнической группой, образцом [289,с. 207]. Обособление. Для нашего исследования является продуктивной идея В.С. Мухиной неразрывной связи механизма отождествления (идентификации) с механизмом обособления [290]. Единым с процессом отождествления, а также противоположным и дополняющим его является обособление. В межэтнических отношениях потребность в личном обособлении трансформируется в потребность дифференциации своей этнической общности от других, реализация которой способствует поддержанию этнической идентичности.

Учитывая то, что рефлексивные процессы - самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого не развиваются стихийно, была предусмотрена определённая работа на данном этапе. Эдвайзерские (кураторские) часы могут способствовать осознанию студентами себя и их индивидуальных особенностей, а также развитию восприятия и понимания психических состояний других людей, коррекции и формированию индивидуализированных навыков общения. Для достижения этих целей могут использоваться различные методы, такие как ролевые игры, групповые дискуссии, анализ жизненных ситуаций и тренинги.

Важно отметить, что специальные рефлексивные процедуры учитывают не только самоосознание субъекта, но и то, как другие люди воспринимают и понимают этого человека в процессе рефлексии. Это включает в себя анализ личностных особенностей, эмоциональных реакций и познавательных представлений. Рефлексия не ограничивается только самопознанием, но также включает взаимодействие с другими людьми и их восприятие рефлексирующего субъектаКогда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения. На них и будут ориентированы

специальные рефлексивные процедуры, куда входят упражнения, отработка приёмов и рефлексивные игры.

На эдвайзерских часах будут создаваться условия для активизации взаимодействия студентов друг с другом, приобретения ими опыта межличностных отношений, рефлексии собственных действий, осознания себя в роли студента. При выборе тематики и форм подобных мероприятий мы опирались на опыт вузовских психологических служб в организации сопровождения адаптации студентов [257,с. 424].

Для стимулирования активного участия студентов в обсуждении проблем, эффективным подходом является обращение к их собственному опыту и сравнение собственных переживаний с чувствами других людей, особенно сверстников, о которых они узнали из проблемных ситуаций или бесед. Предлагаемые ситуации, которые требуют поставить себя на место другого человека, способствуют формированию осознания и понимания переживаний других людей. Это помогает студентам развивать эмпатию и сострадание, расширяет их понимание различных жизненных ситуаций и позволяет увидеть мир глазами других людей. Подобный подход активно включает студентов в процесс обсуждения, позволяет им делиться своими собственными опытами и взглядами, а также принимать во внимание мнения и опыт других. Это способствует развитию критического мышления и способности видеть ситуации из разных перспектив.

Подводя итоги данного параграфа, и обобщив все пункты методики, можно выделить следующие моменты, в комплексе обеспечивающие реализацию процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза:

- включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности по самореализации и саморазвитию в новой социально-культурной среде, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям (информационно-ориентационный цикл занятий, направленных на познание совокупности мира ценностей, значимых для общества, понимание ценности человеческой жизни);
- подготовка справочника-путеводителя и памяток для студентов-репатриантов, которые позволят ознакомиться со структурой вуза, людьми, организующими учебный процесс, с культурой принимающего общества, с культурой самостоятельной работы в вузе, с объектами культуры и образования;
- организация куратором-эдвайзером Информационных часов (похожих на старый приём Политинформации), направленных на формирование научных представлений о процессах глобализации, особенностях профессионального взаимодействия в разных странах, культурном своеобразии и разнообразии мира, о специфике развития коммуникаций, состояния науки, культуры, образования в разных регионах и странах и т.п.
- включение интеллектуальных методов и приемов обучения на занятиях, изменение традиционной структуры практического занятия по конкретной

учебной дисциплине;

- социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов, предполагающее системную и последовательную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий с учетом факторов межкультурной адаптации;

- реализация программы спецкурса «Мы вместе», направленной на объединение студентов, в т.ч. репатриантов, в целостном образовательном процессе вуза, основанной на тренингах, творческих конкурсах; ценностно-ориентационных играх; клубных формах воспитательной работы; включении студентов в научно-исследовательскую деятельность и деятельность общественных молодежных организаций;

- проведение эдвайзерских (кураторских) занятий с использованием методов ролевых игр, групповых дискуссий, анализа реальных жизненных сценариев и тренингов предполагает создание обстановки, способствующей решению задачи осознания студентами собственной личности и индивидуальных особенностей;

- занятия способствуют развитию способности к восприятию и пониманию психологических состояний других людей, а также коррекции и формирования индивидуализированных навыков эффективного общения;

- реализация психолого-педагогической поддержки социокультурной адаптации в мультикультурном социуме, проведение тренингов этнической толерантности; проведение специальных рефлексивных процедур, куда входят упражнения, отработка приёмов и рефлексивные игры.

3.3 Результаты и перспективы опытно-экспериментальной работы по апробации методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Если опираться на выделенные в науке критерии многообразия субъектов в образовательной среде (к которым относятся: этническая принадлежность и обусловленные ею язык, национальные традиции, культура, менталитет; религиозная приверженность; состояние здоровья, психофизические особенности; социальный статус обучающегося и его семьи; интеллектуальный и творческий потенциал; социально-эмоциональные характеристики; субкультурные установки, то можно сказать, что студенты-репатрианты занимают значительную часть от этой кагорты, при этом кроме этнической принадлежности зачастую разнятся и социальный статус студентов, и их религиозная приверженность (традиционные или нетрадиционные религиозные взгляды и убеждения) [276,с. 151].

При проведении опытно-экспериментальной работы по апробации методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза мы должны были учесть социально-педагогические и психологические характеристики данной категории студентов (которые описаны нами в предыдущих параграфах), в числе которых: 1) нарушение процесса социализации; 2)

трудности в приобщении к новой культуре на фоне стремления сохранить собственную идентичность (этнические казахи из разных стран); 3) сложности в процессе психолого-педагогической и социокультурной адаптации в различных жизненных ситуациях; 4) отставание студентов в изучении отдельных учебных дисциплин в условиях новой образовательной среды; 5) ксенофобия и асоциальное поведение как следствие дезадаптации; 6) психические, психосоматические, соматические нарушения состояния здоровья; 7) состояние эмоционального, финансового, физического и социального ущерба (адепты религиозных культов); 8) культурная маргинальность.

Учитывая эти факты, а также богатое социальное и культурное представительство различных наций, социальных и культурных групп в Каспийском университете технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова в искомой опытно-экспериментальной работе приняли участие обучающиеся студенты-репатрианты 1-4 курсов, различных образовательных программ дневного, дистанционного обучения - 225 человек, приехавшие с Узбекистана, Туркменистана, России, Китая, Ирана. Опытно-экспериментальная работа по апробации методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза была проведена в период с 2019 по 2023 гг., добровольно участвовали студенты-репатрианты мужского и женского пола, возраст респондентов 18 - 26 лет.

При отборе методик для *диагностического этапа* мы исходили из того, что они должны быть достаточно простыми, не требующими проведения специальных лабораторных экспериментов, но в то же время и достаточно надёжными. При этом обработка результатов должна быть доступна любому преподавателю, не имеющему специальной психологической подготовки.

Для изучения социометрического статуса студента-репатрианта, т.е. его положения в системе межличностных отношений в студенческом коллективе была использована социометрия, разработанная Дж. Морено. Она даёт достаточно надежные данные о системе внутригрупповых межличностных отношений. Главным здесь для нас было не сколько измерение степени сплоченности-разобщенности в группе, а в большей степени выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы (а именно студентов-репатриантов) по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый».

Важным условием высокой эффективности применяемого метода является установление доверительных отношений с респондентами, создание открытой психологической атмосферы, мотивирование участников на совместную работу. Этой цели мы достигли, на наш взгляд, через грамотно сформулированное обращение к респондентам: им было сказано, что данная процедура поможет установить потенциал их группы на индивидуальном уровне и в дальнейшем предложить определенные тренинги для каждого её члена в зависимости от результатов метода.

Следует отметить, что для определения оптимального количества выборов

в зависимости от численности группы имеется формула, предложенная Дженингс:

$$P(A)=\frac{d}{N-1},$$

где d – количество выборов (социометрическое ограничение);

P – вероятность случайного события (выбора);

N – число человек в группе

Использование формулы представилось затруднительным, т.к. количество студентов-репатриантов в студенческих группах было различным. Была использована таблица величины ограничения социометрических выборов (таблица 6).

Таблица 6 - Величины ограничения социометрических выборов

Число членов группы	Социометрическое ограничение	Вероятность случайного выбора P (A)
5–7	Один	0,20–0,14
8–11	Два	0,25–0,18
12–16	Три	0,25–0,19
17–21	Четыре	0,23–0,19
22–26	Пять	0,22–0,19
27–31	Шесть	0,22–0,19
32–36	Семь	0,21–0,19

В результате проведенного исследования социометрических статусов в группах с 1 по 4 курса выявили, что больше всего эмоциональной непривлекательности, изолированности членов группы наблюдается на втором курсе и постепенно, начиная с третьего, выравнивается к четвертому в положительную сторону (рисунок 2). А именно, увеличивается количество «предпочитаемых», уменьшается количество «пренебрегаемых», «отвергаемых» и «изолированных». Это может также определяться и удовлетворенностью своим положением в группе, в том числе эмоциональной удовлетворенностью группой, в которой обучается студент-репатриант. А, следовательно, успешной адаптацией к новым социально-культурным условиям. Кроме того, мы предполагаем, что это является результатом их частичной адаптации к новой социально-культурной среде, что непосредственно отразиться на восприятии студентами себя, отношением к себе и другим, т.е. на их самооценке.

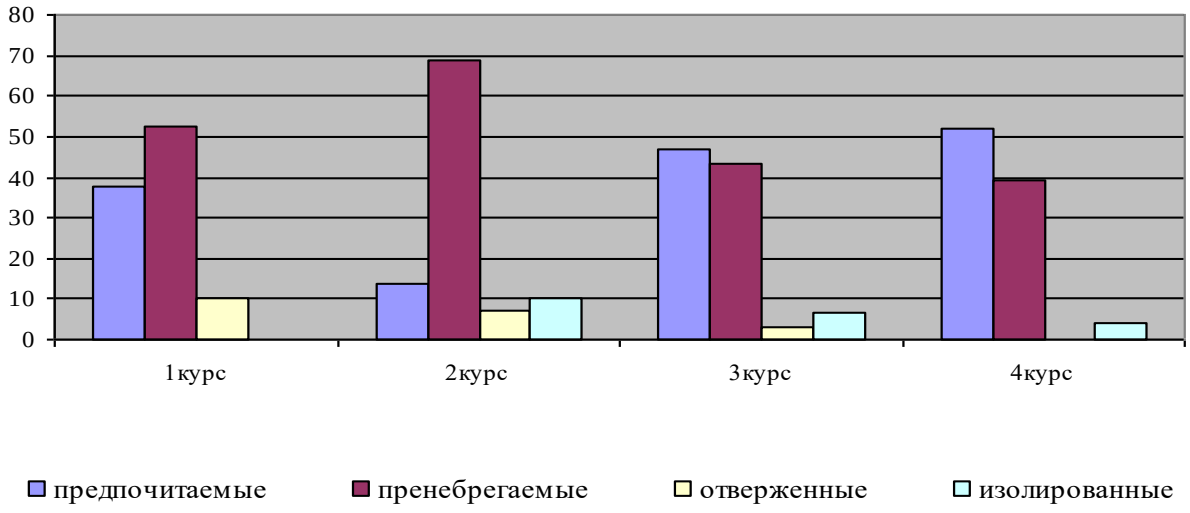

Рисунок 2 – Процентное распределение социометрических статусов, занимаемых студентами-репатриантами в своих студенческих группах

Вместе с тем мы наблюдаем, что это стихийный процесс. Психолого-педагогическая адаптация относительно социометрического статуса студента-репатрианта не наступает сама собой. Ему приходится очень долго мириться с тем, что он «чужак», приходится каждый раз заново выстраивать цепочку своих коммуникативных взаимодействий, доказывая, что он компетентен, затрачивая значительные эмоционально-волевые усилия, испытывая постоянно тревогу и неудовлетворённость за неудачи в общении.

Как мы видим из рисунка 2, наблюдается не ярко выраженная динамика улучшения социального аспекта, затрагивающего взаимодействие со средой и привыканием к новому коллективу, что отражено в эмоционально-волевом, коммуникативном и мотивационном компонентах адаптации. Педагогический аспект, связанный с особенностями приспособления студентов к новой системе обучения вызывает наибольшие затруднения у студентов-репатриантов в межкультурном взаимодействии.

Социометрическая методика будет повторно проведена после всех этапов нашей опытно-экспериментальной работы.

С целью изучения самооценки личности студента-репатрианта был использован метод С.А. Будасси. Данный метод основан на представлении о том, что статистической нормой является закономерное несовпадение реальной и идеальной Я-концепции. Всем студентам был предложен список из 48 слов (на готовых бланках), обозначающих свойства личности, из которых им было необходимо выбрать 20, в наибольшей степени характеризующих эталонную личность (назовем ее «идеал») в их преставлении. Студенты были предупреждены, что в этом ряду могут найти место и негативные качества. Выбранные ими качества студенты помечали знаком «+». Все бланки ответов были обработаны, но для анализа в нашем исследовании были отобраны бланки

только студентов-репатриантов. Остальные бланки были переданы психологу образовательного учреждения.

Обработка результатов проводилась следующим образом: в колонке d записывалась разница между данными колонок Идеал, и Я-Реальное (из большего числа вычитается меньшее). Далее находятся значения d^2, S d^2

Таблица 7

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
d																				
d^2																				

В колонке d^2 эта разница возводится в квадрат. После этого числа из колонки d 2 суммируются. S d^2 это сумма d квадратов. Самооценка определяется по формуле Роджерса (по коэффициенту корреляции рангов):

r =1 - (6 S $d^2/(n^3 - n)$), где d – разность номеров рангов, n – число рассматриваемых свойств (20).

Если:

- r стремится к +1, то это указывает на завышенную самооценку;
- r стремится к –1, то это указывает на заниженную самооценку;
- при –0,5 <r <+0,5 - самооценка нормальная.

По результатам анализа количественного выражения уровня самооценки было выделено 3 уровня проявления самооценки (рисунок 3): заниженная, адекватная и завышенная самооценка.

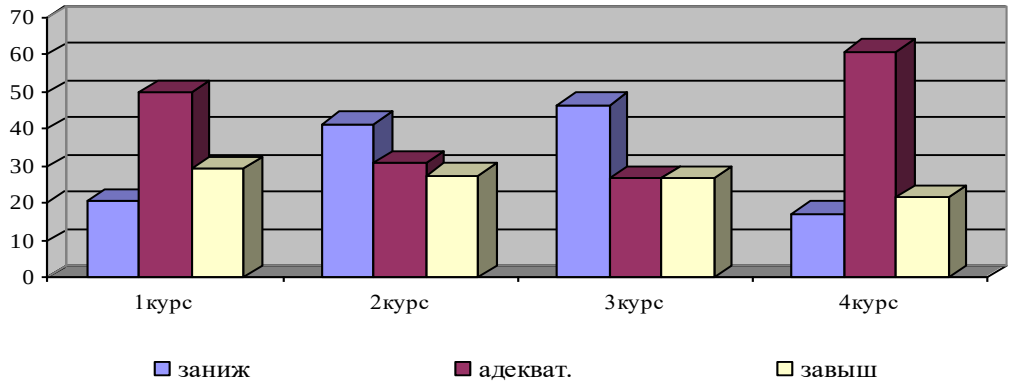

Рисунок 3 - Количественное выражение уровня самооценки по методу исследования самооценки С.А. Будасси у студентов-репатриантов 1-4 курсов

На первом курсе у 50% студентов-репатриантов наблюдается адекватная самооценка, что свидетельствует о среднем уровне проявления самооценки. Этот уровень отражает соответствие представлений студентов о себе объективным основаниям. Однако на втором и третьем курсах преобладает

заниженная самооценка. Студенты-репатрианты с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой низкие цели, считая, что они неспособны достичь больших успехов, и переоценивают значение неудач. Заниженная самооценка приводит к чрезмерной неуверенности в себе, что является устойчивым качеством личности. Эта неуверенность часто необоснована объективно и способствует развитию черт, таких как смирение, пассивность и «комплекс неполноценности». Студенты-репатрианты с низкой самооценкой чаще пропускают занятия и имеют сниженную успеваемость. Это связано с их негативным отношением к себе и неуверенностью в своих способностях. Таким образом, уровень самооценки у студентов-репатриантов варьирует, и заниженная самооценка оказывает отрицательное влияние на их академическую успеваемость и учебную активность.

На всех курсах практически одинаковое количество студентов-репатриантов проявляет завышенную самооценку. Люди с завышенной самооценкой искаженно оценивают свои достоинства и ставят перед собой цели, которые превышают их реальные возможности. У них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным способностям. Это приводит к чрезмерной самоуверенности. На первом курсе преобладает адекватная самооценка у половины студентов-репатриантов, что свидетельствует о положительной связи между идеальным «Я» и реальным «Я». Адекватная самооценка также наблюдается у большей половины студентов-репатриантов на четвертом курсе. Однако на втором и третьем курсах преобладает заниженная самооценка, что указывает на отрицательную связь между идеальным «Я» и реальным «Я». Это расхождение между представлениями о том, каким человек хочет быть и каким он на самом деле является. Студенты-репатрианты с низкой самооценкой имеют большее количество пропущенных занятий и сниженную успеваемость. Таким образом, завышенная самооценка преобладает на всех курсах у студентов-репатриантов, а заниженная самооценка проявляется преимущественно на втором и третьем курсах. Низкая самооценка связана с негативными последствиями, такими как пропуск занятий и снижение успеваемости. Причем у лиц с завышенной самооценкой также снижается успеваемость с «хорошей» оценки на «удовлетворительную». Достаточно низкая самооценка наблюдается у студентов-репатриантов, обучающихся на первом курсе практически по всем составляющим. От курса к курсу наблюдается динамика в изменении самооценок в сторону индифферентности до положительной по эмоциональному компоненту.

В целом расположение результатов имеет незначительное отклонение от кривой нормального распределения в сторону высокого уровня самооценки. Именно высокий уровень самооценки считается наиболее оптимальным, в отличие от среднего.

Чем ниже уровень самооценивания, тем уязвимее студент к критике, тем больше проявляется склонность к самообману, доминирование мотивации самоутверждения, высокое развитие различных форм психологической защиты. Самооценивание также определяет характер межличностных отношений. Чем

больше студент не уважает себя, тем более не ценит и боится других, проявляет стремление к самоутверждению. Низкая самооценка проявляется как чувство малой значимости, скрывающееся за самоуверенностью, впоследствии выливающейся в систематическое принижение собственных возможностей, самоуничтожение, ожидание от окружающих либо агрессивных проявлений по отношению к ним, либо похвалы.

В связи с этим в качестве ***экспериментальной группы*** были определены студенты-репатрианты с разных курсов, имеющие заниженную самооценку 123 респондентов. Именно на этой группе студентов далее будет апробирована вся методика организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов.

Контрольную группу составили оставшиеся 102 респондента с адекватной и завышенной самооценкой.

Одной из самых характерных особенностей самооценки является ее лабильность. В связи с этим особую ценность будет иметь повторный её замер чтобы отследить особенности ее становления у одних и тех же лиц на протяжении определенного времени в результате опытно-экспериментальной работы. Для сравнения при повторном проведении теста С.А. Будасси динамику самооценивания будем отслеживать по результатам экспериментальной группы (т.к. вероятнее всего в контрольной группе эти результаты останутся неизменными).

Для изучения типа адаптации студентов-репатриантов через их отношения к новой жизненной ситуации (образовательная среда Вуза), сокурсникам, взрослым (в том числе к преподавателям) была использована полупроективная методика незаконченных предложений Сакса-Леви (апробирована Г.Г.Румянцевым). Также методика Сакса Леви позволила выявить признаки внутриличностных и межличностных конфликтов, нарушение общих отношений личности, характер которых затем уточнялся в индивидуальной беседе. Для каждой группы предложений выводилась характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную.

Исследованию методом «незаконченные предложения» предшествовало установление контакта с обследуемым для получения искренних, естественных ответов. Но даже если тестируемый рассматривал исследование как нежелательную процедуру и, стремясь скрыть мир своих глубоких переживаний, давал формальные, условные ответы, опытный психолог извлекал массу информации, отражающей систему личностных отношений студента-репатрианта.

Методика предполагалаизучение специфических кластеров аттитюдов человека или областей его жизни. Нами использовалась версия, содержащая 40 пунктов с двумя субшкалами (межличностные отношения и Я-концепция), каждая из которых измеряется по 10 различным аттитюдам, таким, как страхи, чувство вины, жизненные цели и пр. [277,p. 366]. Предполагалось (как это характерно для проективных методов), что при этой процедуре как бы

возникает своеобразный эффект экрана, когда человек «проецирует» свои внутренние личностные особенности вовне под воздействием этих стимулов, т.е. в неопределенной ситуации человек прибегает к наиболее привычным для него формам реагирования. При групповом проведении данной методики фиксировалось время, в течение которого каждый студент справился с тестом в целом. На прямой вопрос экспериментатора о жизненной проблеме студента-репатрианта, которая является его болевой точкой, он не всегда может ответить, потому что решение проблемы часто находится вне его сознания. Незаконченное предложение вызывает его спонтанный ассоциативный ответ, который реально или метафорически может содержать ключ к пониманию причин данной проблемы. Преимущество данного методического приема в том, что он выявляет болевые точки и трудности данной категории студентов естественно, не включая их обсуждение в беседу с экспериментатором, поскольку это может быть болезненно для студента-репатрианта, или он не понимает причин своих трудностей, или он просто не хочет ни с кем обсуждать свои проблемные зоны.

Инструкция данной методики была предъявлена, не раскрывая респондентам истинную цель исследования. Основной мотивировкой было изучение памяти, внимания и их тренировка в учебном процессе. Перед респондентами-студентами поставили задачу работать как можно быстрее, завершать начало предложений не раздумывая, вписывать те ответы, что первыми пришли в голову. Анализ и обработка большого объема данных, полученных в ходе опроса по данной методике связаны с определенными трудностями: невозможно «напрямую» обработать статистическими методами набор ответов, представленных респондентами на естественном языке. Требовалось произвести контент-анализ, т.е. привлечь экспертов-психологов, которые на основе своего понимания текста оценили бы каждый ответ по заданной шкале. Анализ ответов и отнесение их к категориям происходил следующим образом. Продолжение предложения оценивалось экспертом-психологом по следующей шкале: -2 (резко негативное высказывание), -1 (негативное высказывание), 0 (нейтральное высказывание), +1 (позитивное высказывание), +2 (очень позитивное высказывание). Оценка «-2» - крайне негативные высказывания. Содержит слова: слишком или очень в применении к негативно окрашенным глаголам, ненавижу, несчастный, и тому подобные эмоционально насыщенные слова. Оценка «-1» - негативные высказывания. Фразы, содержащие следующие слова: было бы лучше, могла бы исправить, грустный, плохо, и тому подобные высказывания. Сюда же засчитывается «уход от ответа» и «штампы». Оценка «0» - нейтральные, неэмоциональные, неинформативные высказывания. Оценка «+1» - позитивно окрашенные высказывания. Фразы, содержащие следующие слова: хорошо, меня устраивает, любить, нравиться. Оценка «+2» - крайне позитивно окрашенные высказывания. Фразы, содержащие следующие слова: «очень», «слишком» и подобные им в применении к позитивно окрашенным глаголам и словам, перечисленным в пункте для «+1» [273,с. 138]. В нашем исследовании в

большей степени нас интересовали ответы на незаконченные предложения, связанные с негативным переживанием, страхами и опасениями. На рисунке 4 представлены основные проблемные зоны студентов-репатриантов экспериментальной группы (имеющих заниженную самооценку по тесту С. А. Будасси (таблица 8).

Таблица 8 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале негативных переживаний, страхов и опасений в экспериментальной группе респондентов

Группа	Экспериментальная группа
Переживания в общении с сокурсниками	27,4 %
Страхи по поводу непонимания меня	21,2 %
Боязнь слухов и лжи обо мне	18,1 %
Вероятность обсуждений меня за спиной	11,7 %
Чувство подозрительности	8,6 %
Вероятность выставления меня на посмешище	13 %

Качественное изучение данной группы предложений показало следующий результат. Ответы были разделены на категории: 1) страхи и опасения, не связанные с учебой в Вузе - 87 % опрошенных студентов; 2) переживания и опасения, связанные с учебой в Вузе -13 % респондентов. При этом вариантов ответов во второй категории - опасение не сдать какой-либо экзамен наблюдаются у 11,7% (из 13%) респондентов (рисунок 4).

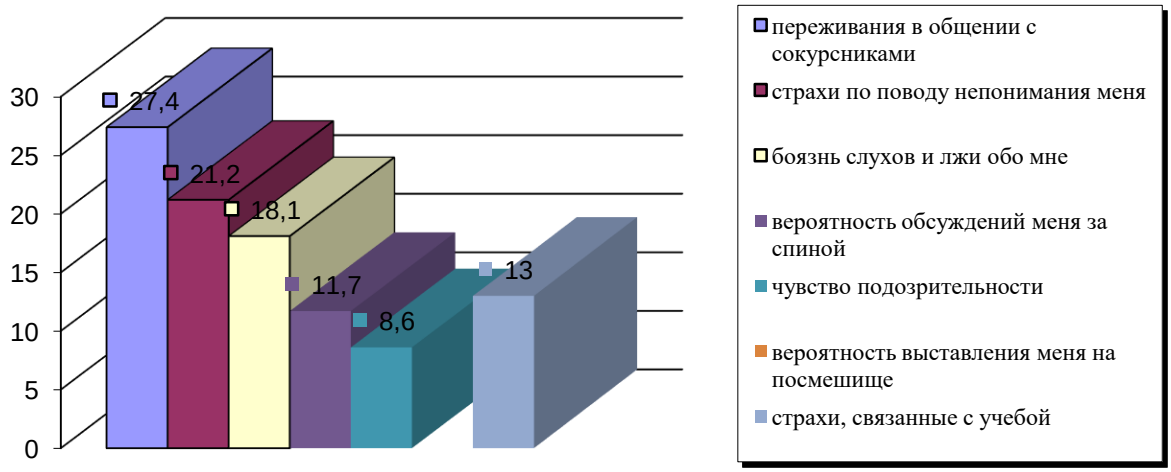

Рисунок 4 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале негативных переживаний, страхов и опасений в экспериментальной группе респондентов

В контрольной и экспериментальной группах студентов-репатриантов на основе обработки данной методики также выявлены внутриличностные

переживания и конфликты. Данная информация наглядно представлена в гистограммена рисунке 5, таблица 9.

Таблица 9 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале внутриличностных переживаний в контрольной и экспериментальной группах респондентов

Группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Неопределенные жизненные цели	45%	53%
Неуверенность в будущем	12%	25%
Нереализованные возможности в учёбе	7%	17%
Нереализованные возможности в общении с сокурсниками	6%	9%
Нереализованные возможности в общении с противоп.полом	2%	4%

Как видим из рисунка 5, в экспериментальной и контрольной группах разнятся результаты по многим параметрам внутриличностных переживаний. Так в экспериментальной группе больше половины студентов-репатриантов (53%) имеют неопределенные жизненные цели, хотя они и поступили в Вуз и при условии даже среднего уровня обучения - они выйдут дипломированными специалистами. Также в экспериментальной группе высок показатель неуверенности в будущем (25% - это четвертая часть респондентов), на наш взгляд - это главнейший показатель наличия внутриличностного конфликта студента-репатрианта. Несмотря на то, что респонденты контрольной группы имеют адекватную и завышенную самооценку почти половина из них (45%) также не имеют чётких и определённых жизненных целей.

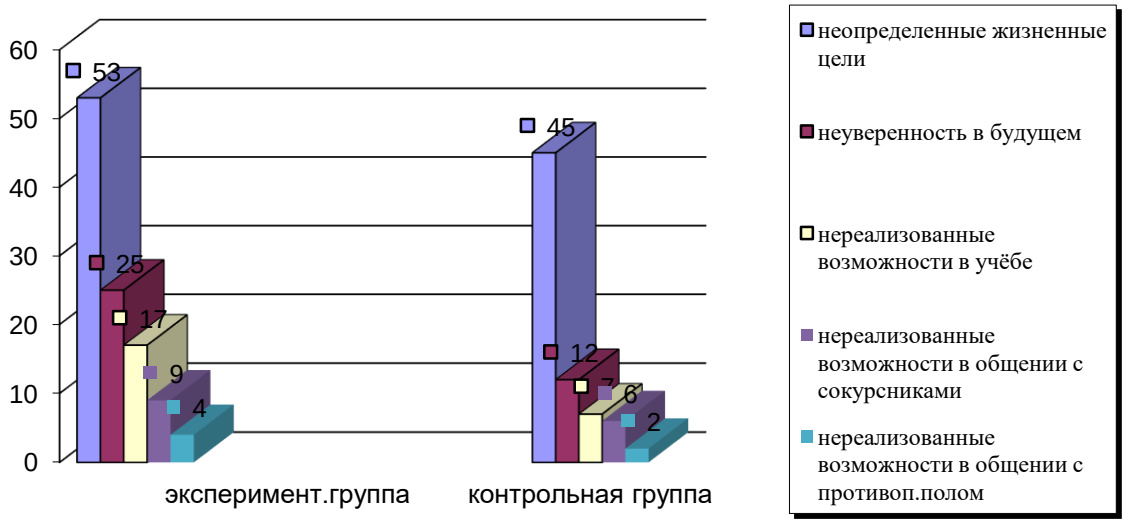

Рисунок 5 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале внутриличностных переживаний в контрольной и экспериментальной группах респондентов

Эти два примерно одинаковых показателя свидетельствуют о невысоком уровне адаптации студентов-репатриантов в целостном учебно-воспитательном процессе. Т.е. несмотря на разный уровень самооценки этих групп студентов, у них явно выражены внутриличностные переживания, ведущие к внутриличностным конфликтам и дисгармоничности личности. Переживания, связанные с нереализованными возможностями в учёбе относительно высоки в экспериментальной группе (в сравнении с контрольной), что на наш взгляд говорит о том, что в контрольной группе адекватная и завышенная самооценка студентов-репатриантов – следствие их хорошей успеваемости в Вузе. Тогда как экспериментальная группа видимо имеет проблемы в обучении и невысокую успеваемость. По шкале отношения к субъектам образовательной среды методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви получена картина, говорящая в целом о позитивном восприятии большинством студентов-репатриантов остальных субъектов образовательного процесса (рисунок 6, таблица 10).

Таблица 10 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале отношения к субъектам образовательной среды

Группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Негативное отношение к себе	29,6%	38%
Негативное отношение к педагогам	0%	3,3%
Негативное отношение к куратору	2%	10,2%
Негативное отношение к сотр студ отдела	0%	2,7%
Негативное отношение к сокурсникам	29,9%	2,7%
Негативное отношение к партнеру по парте	1%	0%
Мне никто не нужен	0	1%

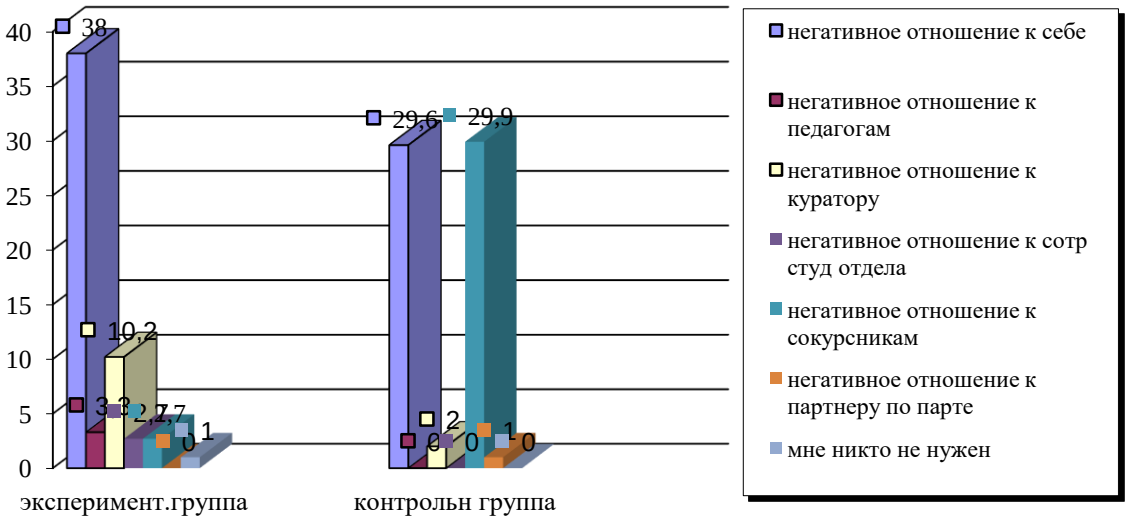

Рисунок 6 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале отношения к субъектам образовательной среды

Как видим из рисунка 6 в контрольной группе (т.е. у респондентов, имеющих адекватную и завышенную самооценку) в большей степени превалирует негативное отношение к своим сокурсникам (у 29,9% студентов-репатриантов), тогда как в экспериментальной группе (т.е. у студентов-репатриантов, имеющих заниженный уровень самооценки) по данному параметру негативное отношение демонстрируют только 2,7% респондентов.

В экспериментальной группе выше чем в контрольной показатель негативного отношений к куратору (10,2%). На наш взгляд это вызвано тем, что как видно из рисунка 4 в данной группе высокий уровень переживаний, связанных с нереализованными возможностями в учёбе. Видимо это напрямую связано с тем, как куратор оказывает содействие данному студенту-репатрианту в искоренении неуспеваемости. Т.е. здесь налицо стихийная деятельность куратора-эдвайзера, не осуществляющего индивидуально-дифференцированный подход в содействии студентам в процессе их обучения в Вузе. Студенты контрольной группы, имеющие адекватную и завышенную самооценку, и как видим из рисунка 4, обладающие хорошей успеваемостью, сами справляются со своими проблемами (поэтому и нейтральны показатели по отношению к куратору). А вот студенты-репатрианты из экспериментальной группы остро нуждаются в помощи и поддержке куратора-эдвайзера, и не только по вопросам обучения. Результаты в *контрольной* и *экспериментальной группах* студентов-репатриантов в целом по данной шкале (отношение к субъектам образовательной среды) указывают на положительное отношение большинства студентов-репатриантов к субъектам образовательной среды. Исключение составляет отношение к себе в вузе у студентов-репатриантов экспериментальной группы (негативное отношение у 38% студентов-репатриантов). Данное отношение к себе характерно для молодых людей, имеющих внутриличностные конфликты, нереализованные возможности, дезадаптированность. Это как раз и подтверждается всеми остальными шкалами методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (рисунки 5, 6).

В целом данная методика помогла установить, что экспериментальная группа отобрана нами правильно и дальнейшая работа с ней должна предполагать комплексное преодоление всех проблем данной группы с учётом всех выделенных аспектов модели процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов в вузе.

Далее ***диагностический этап*** предполагал выявление субъективных критериев эффективности психолого-педагогической адаптации, для этого определялся уровень и тип адаптации студентов-репатриантов экспериментальной группы к новой социокультурной среде на основе «Опросника адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В.Янковского (рисунок 7) и составленной анкеты (рисунок 8). Согласно типологии Л.В. Янковского, три типа межкультурной адаптации (адаптивный, конформный и интерактивный) являются успешными, и три типа (депрессивный, ностальгический и отчужденный) - неуспешными.

Анализ данных, полученных по методике «Адаптация в новой социокультурной среде» Л.В. Янковского, показал, что студенты-репатрианты экспериментальной группы имеют в основном достаточный уровень социокультурной адаптивности. Т.е. большинство студентов-репатриантов (60,9%) экспериментальной группы чувствуют себя психологически и физически защищенными, хотя и не ощущают принадлежности к данному обществу и сопричастности с ним. Они не проявляют активность в установлении новых социальных контактов в образовательной среде (скорее замкнуты в пространстве своих давних знакомств), лишь частично принимают и разделяют нормы и традиции казахстанского общества, испытывая при этом психологический дискомфорт. Шкала адаптивности выявляет уровень адаптации, а шкала интерактивности говорит об уровне принятия среды и позитивном настрое на взаимодействие с ней, вере в свои силы. Таким образом, адаптация в новой социокультурной среде зависит не столько от времени пребывания в новой стране, сколько от личностных характеристик респондента, а именно готовности принять нормы и правила новой среды, о позитивном настрое, вере в собственные силы. Выявленный у 37,7% студентов-репатриантов контрольной группы адаптивный тип приспособления к инокультурной среде характеризируется тем, что студенты чувствуют себя комфортно в данной образовательной среде, положительно относятся к ее нормам и традициям, принимают и разделяют их, сохраняя при этом традиционные для их «бывшей» культуры ценностные установки. В то же время, стоит отметить, что довольно много и тех студентов-репатриантов, у кого был выявлен ностальгический тип адаптации к инокультурной среде - 22,6%. Они ощущают потерю связи с родной культурой, внутреннее смятение, в основе которого лежит чувство разъединенности с традиционными ценностями и нормативами и невозможности обрести новые, бесприютность, тоска, меланхолия, опустошенность. Было также установлено что имеются студенты-репатрианты, у кого преобладает отчужденный тип межкультурной адаптации (11,3% - в экспериментальной группе и 8,7% - в контрольной). Это крайний вариант негативного пути прохождения адаптации к инокультурной среде, когда студент-репатриант не принимает новое общество и его устои, обладает низкой самооценкой в отношении способности приспособиться к нему, проявляет озабоченность своей идентичностью и статусом; убежденность, что предпринимаемые усилия не могут повлиять на процесс адаптации. Они ощущают панику, опустошенность, нетерпеливость. Стоит отметить, что среди студентов-репатриантов встречаются и те, у кого преобладает депрессивный тип вхождения в иную этносреду (15,6% и 12,4%).

Из проведенного исследования следует, что у некоторых студентов наблюдается стремление к идентификации со студенческой средой и положительная мотивация к учебной деятельности. Они активно стремятся приспособиться к студенческой среде и проявляют желание обучаться, полностью погружаясь в языковую среду. Однако эти студенты также отмечают, что они еще не привыкли к новым социокультурным условиям и

испытывают боязнь не справиться с новыми бытовыми условиями, что приводит к низкой адаптированности в данной среде. Дополнительные данные исследования указывают на тенденцию формирования лояльного отношения к инокультурному обществу и объективную оценку студентами своего места в этом обществе. На основе вышеизложенных данных построена гистограмма на рисунке 7, таблица 11.

Таблица 11 - Проявление уровня и типа адаптации у студентов-репатриантов с 1по 4 курсы обучения к новым социокультурным условиям
по результатам методики Л.В. Янковского

Группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Шкала адаптивности	37,7 %	23,2%
Шкала интерактивности	22,6%	21,4%
Шкала конформности	7,8%	16,5%
Шкала депрессивности	12,4%	15,6%
Шкала ностальгии	42,1%	47,3%
Шкала отчуждённости	8,7%	11,3%

Как видим из гистограммы показатели по шкале интерактивности в процентном эквиваленте достаточно низкие и в контрольной (22,6%), и в экспериментальной (21,4%) группах, это говорит о пассивном вхождении респондентов в новую социальную среду, о недостаточной готовности к изменениям и наращивании социальных связей. Показатели по шкале конформности говорят об ориентации достаточного количества студентов-репатриантов (16,5% и 7,8%) на социальное одобрение и зависимость от группы, стремление поддерживать отношения в любых условиях. Поведение студентов-репатриантов в данном случае формируется под воздействием ожиданий группы и является достаточно зависимым от социально одобрения окружающих. Высокие показатели по шкале ностальгиив обеих группах (47,3% и 42,1%) говорят о чувстве утраты связи с «бывшей» культурой репатрианта, о смятении и чувстве разрыва с теми традициями, которые «канули в лету» и невозможностью познать новые. Студент-репатриант чувствует себя «не на своем месте» и становится мечтательным и опустошенным (рисунок 7).

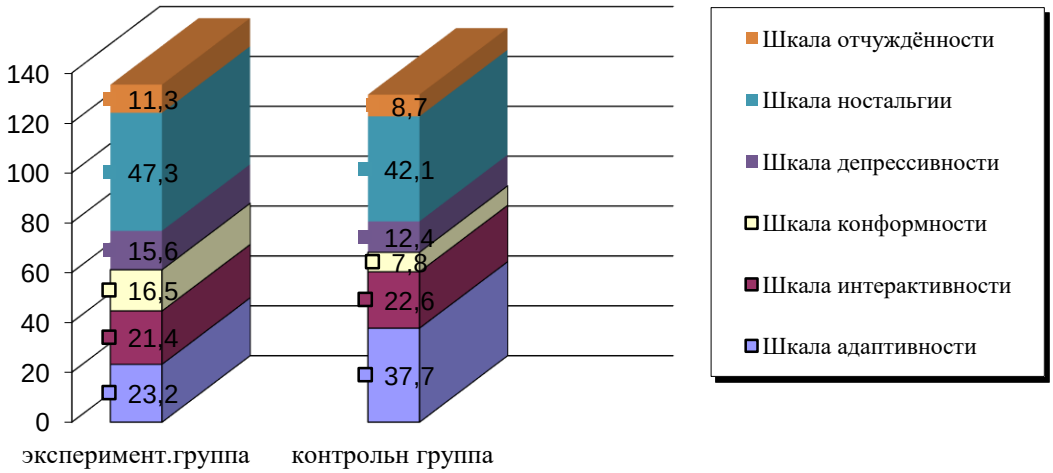

Рисунок 7 - Проявление уровня и типа адаптации у студентов-репатриантов с 1по 4 курсы обучения к новым социокультурным условиям по результатам методики Л.В. Янковского

Анализ данных по шкале депрессивности показал, что процент таких респондентов не большой, но он сигнализирует о дисгармонии личности: мир кажется без смысла и ценностей, ощущение беспомощности перед возникающими трудностями, тревожность относительно своей социальной и профессиональной идентичности. Возможно даже чувство вины за прошлые события, непринятие себя и других, опустошенность и изоляция.

На основе данных методики Л.В. Янковского в целом можно сказать, что адаптация в новой социокультурной среде не зависит от времени пребывания в стране, здесь мы отмечаем прямую зависимость от личностных характеристик респондента, а именно готовности принять нормы и правила новой среды, о позитивном настрое, вере в собственные силы. Как мы уже отмечали выше студенты экспериментальной группы видимо имея проблемы в обучении и невысокую успеваемость, имеют более высокие показатели по «негативным» шкалам адаптации (по Л.В. Янковскому). Это напрямую связано и с их переживаниями, выявленными с помощью методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале внутриличностных переживаний. Также как мы упоминали выше с помощью незаконченных предложений мы выявляли, что респонденты контрольной группы имеют адекватную и завышенную самооценку, при этом почти половина из них (45%) также не имеют чётких и определённых жизненных целей. Это, наш взгляд и определяет высокий уровень их показателей по шкале ностальгии, свидетельствующий о неумении рефлексировать свой опыт применительно к новой социокультурной среде. Следовательно, успешной адаптации способствуют не только развитие социальных навыков взаимодействия, но и их сочетание с активным процессом рефлексии. Итак, на рисунке можно видеть следующее соотношение типов социально-психологической адаптации у студентов-репатриантов.

1. Адаптивный тип – 60,9%
2. Интерактивный тип – 44%

3. Ностальгический тип – 89,4%
4. Конформный тип – 24,3%
5. Отчужденный тип – 20%
6. Депрессивный тип – 28%

Таким образом, можно выделить три преобладающих типа адаптации у студентов-репатриантов экспериментальной и контрольной групп: ***ностальгический, адаптивный и интерактивный.***

Ностальгический тип адаптации характеризуется отчужденностью от новой среды и культуры, тоской по «бывшей родине». Студенты-репатрианты ощущают себя «не в своей тарелке», отсутствует чувство защищенности. Под «ностальгией» в данном случае подразумевается естественное чувство тоски по тому, что было ранее родным и близким, но было утрачено.

Адаптивный тип характеризуется высокой активностью в достижении целей, чувством принадлежности и сопричастности к обществу, уверенностью в отношениях с социальным окружением, возможностью планирования будущего учитывая пережитый опыт. Студенты-репатрианты в данном случае адаптируются за счет намерения в достижении поставленных целей, уверенности в своих силах, а также за счет своего мировоззрения и принятия сложившихся обстоятельств.

Интерактивный тип адаптации характеризуется активным вхождением в новую социальную среду и наращиванием в ней связей. Направленность на материальное благополучие и независимость, контроль поведенческих реакций для социального одобрения. Такие студенты-репатрианты адаптируются за счет установления социальных контактов и исполнения своей социальной роли в группе. Далее выявление субъективных критериев эффективности психолого-педагогической адаптации экспериментальной группы к новой социокультурной среде проводилось на основе анкетирования (с помощью, разработанной нами анкеты – Приложение А).

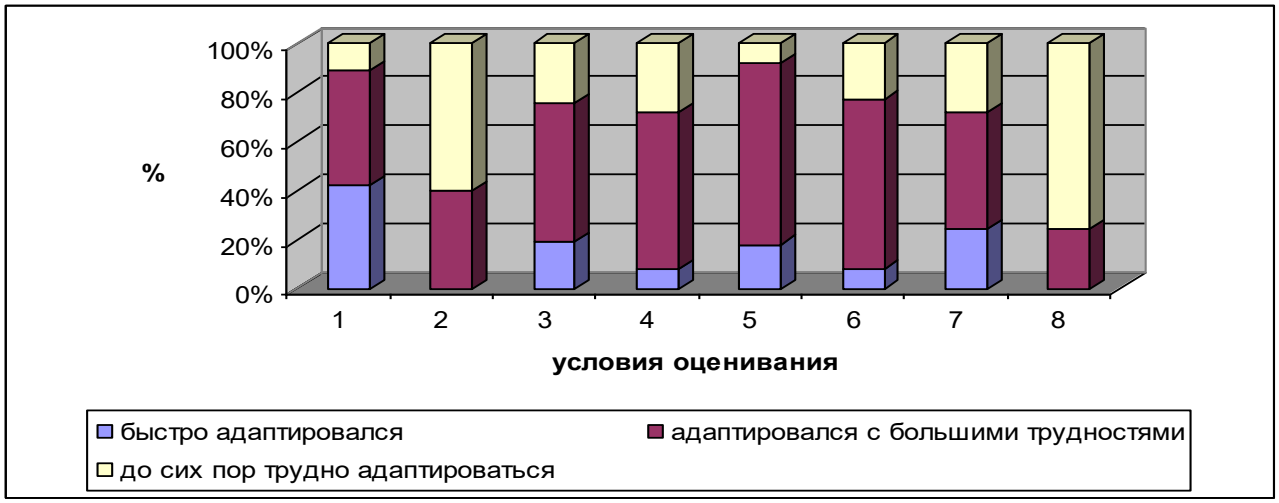

Рисунок 8 - Результаты анкеты на выявление субъективных критериев эффективности психолого-педагогической адаптации экспериментальной группы

Анализируя уровень адаптации студентов-репатриантов в новых социокультурных условиях и типы адаптации, можно отметить значительное снижение дезадаптивных проявлений. Однако, в некоторых случаях наблюдается тенденция к проявлению интерактивного типа адаптации. На третьем курсе это наблюдается у 20% репатриантов, а на четвертом курсе – у 15,4%. У этих студентов проявляется слабая активность вхождения в социальную среду, и они не проявляют большого стремления к установлению социальных связей, предпочитая оставаться в своих сообществах и группах. Также наблюдается недостаточный контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и социальных установок данного общества или группы, где репатриант пребывает в настоящее время. Однако можно предположить, что эти проявления являются остаточными на начальных этапах обучения (1-2 курсы). На старших курсах обучения (3-4 курсы) студенты-репатрианты начинают чувствовать себя более уверенно, получать удовлетворение от своего положения и статуса, стремиться к установлению социальных связей и развитию партнерских отношений. Повышается их самооценка и уверенность в своих возможностях.

Для исследования мотивационной структуры и ценностных ориентации студентов - репатриантов мы использовали методику «Диагностика учебной мотивации студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц.Бадмаевой, а также методику «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» А.А. Реана. Методика «Диагностика учебной мотивации студентов» разработана на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познаательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа [270,с. 344]. Как видно в таблице ярко выражено следующие показатели мотивов обучения: для 1-2 курсов характерно мотивы избегания, социальные мотивы, мотивы престижа, для 3-4 курсов характерно учебно-познавательные, профессиональные мотивы обучения (таблица 12).

Таблица 12 – Преобладающие типы мотивов по курсам обучения

Мотивы обучения в Вузе	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Коммуникативные мотивы	3,5	3,6	3,9	3,9
Мотивы избегания	3,9	3,9	3,6	3,6
Мотивы престижа	3,6	3,8	3,6	3,6
Профессиональные мотивы	3,8	3,8	4,0	4,2
Мотивы творческой самореализации	3,2	3,2	3,6	3,8
Учебно - познавательные мотивы	3,7	3,9	4,2	4,4
Социальные мотивы	4,5	4,0	3,6	3,2

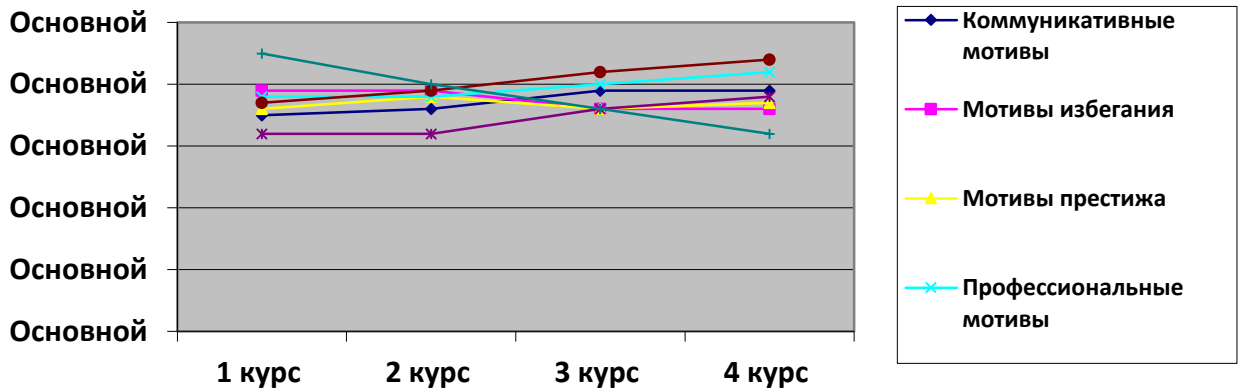

Рисунок 9 - Доминирующие мотивы студентов-репатриантов по методике «Диагностика учебной мотивации студентов»

Для выявлениядоминирующего типа мотива обучения - коммуникативного, профессионального, учебно-познавательного, широкого социального, а также творческой самореализации, избегания неудачи и престижа, мы разделили всех испытуемых на три группы в соответствии с этим уровнем.

Анализируя полученные результаты исследования из таблицы 11 видно, что у студентов-репатриантов с низким и средним уровнем учебной мотивации сильно выражен мотив избегания неудачи. Как правило, люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются низкой уверенностью в себе и своих силах, низкая самооценка. И наоборот, высокий уровень мотивации достижения характерен для студентов, которые уверены в себе, ответственны, инициативны, активны, целеустремлены и настойчивы в достижении цели,

По результатам исследования, проведенного ранее, установлено, что мотив достижения оказывает наибольшее влияние на академические успехи. Мотивация достижения является доминантой в формировании направленности на успешную профессиональную деятельность. Она организует целостное поведение студента, способствует личностному росту студентов, влияет на постановку целей и выбор путей их достижения, способствует их самореализации. На этой основе у него формируется мотив достижения успеха, развивается умение ставить цели и достигать их, что даёт ему возможность успешной самореализации в будущем.

Студенты-репатрианты с низким и средним уровнем учебной мотивации вторым мотивом в обучении является *коммуникативный.* Он связан с естественной для человека этого возраста потребностью в обмене знаниями, мнениями, эмоциями со своими сверстниками. Преобладание данного мотива можно объяснить тем, что на данном этапе обучения студенты находятся на стадии поиска новых знакомств, людей с близкими интересами и единомышленников. В основе данной мотивации лежит потребность студентов в общении, понимании, поддержке со стороны других, преодоление коммуникативного дефицита или просто расширение круга общения.

Необходимо смещать акценты у студентов 2 курса с коммуникативных на учебно-познавательные и профессиональные мотивы, которые доминируют у студентов с высоким и средним учебной мотивации, в то время как у студентов с низким уровнем готовности - профессиональные мотивы находятся на 4 месте, а учебно-познавательные - на 5 месте. У студентов со средним уровнем учебной мотивации также доминирует коммуникативная мотивация, а профессиональный мотив занимает второе место. Учебно-познавательный мотив у студентов с высоким и средним уровнем способностик саморазвитию занимает в системе мотивации третье место в то время как у студентов с низким уровнем саморазвития - 5 место.

Учебно-познавательные мотивы ориентируют студента в первую очередь на усвоение полученных знаний. Только собственное желание стать успешным профессионалом может обеспечить высокую результативность обучения. Студент должен быть заинтересован в том, чтобы самостоятельно добывать информацию и учиться находить решения возникающих в процессе обучения проблем.

Профессиональную мотивацию студента необходимо рассматривать в двух аспектах: как объективное, динамическое состояние личности, меняющейся с его развитием, и как одну из важнейших целей вузовского обучения. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор профессионально - личностного развития, так, как только на основе высокого уровня сформирования, возможно высокое качество подготовки специалистов.

Социальные мотивы доминируют у студентов с низким уровнем способности к саморазвитию. Они характеризуют их стремление учиться ради исполнения долга перед родителями или значимыми людьми, осознанность общественного значения избранной профессии, а также понимание того, что от успехов в учебе зависит уровень их материальной обеспеченности в будущем. На третьем месте у них находятся мотивы престижа, которые характеризуют стремление студентов быть на хорошем счету у преподавателей, желание добиться одобрения родителей и окружающих, достичь карьерного роста в будущей профессиональной деятельности. У студентов с высоким и средним уровнем учебной мотивации мотивы престижа менее развиты. Обращает на себя *внимание низкий уровень мотивации творческой самореализации***,** характерный для большинства студентов. Поэтому необходимо во время обучения студентов – репатриантов вовлекать в различные виды творческой деятельности, что предполагает активное участие студентов - репатриантов в разнообразных формах научно-исследовательскойработы (конференции, рефераты, доклады, форумы, участие в конкурсах и т.д.). Формированию мотивации творческой самореализации способствует также использование методов проблемного обучения, основой которых является самостоятельное разрешение противоречий между имеющимися у студентов знаниями и новой ситуацией или задачей, которые возникают в образовательном процессе. Для исследования системы ценностей студентов разработан опросник «Исследование важных ценностей и принципов». Следует отметить, что

система ценностей студентов от первого курса к четвертому курсу подверглась изменениям. К наиболее важным ценностям студенты первого и четвертого курса относят удовлетворенность жизнью, обеспечение своего будущего, саморазвитие личности, развитие своих сил и способностей, обеспечение материального комфорта. Что же касается наличия ценностей, то следует отметить, что студенты и второго, и четвертого курса выделяют такие ценности как развитие своих сил и способностей, саморазвитие личности, удовлетворенность жизнью [179,p. 89].

Обращает на себя внимание, что на четвертом курсе значимыми для студентов становятся такие ценности как достижение профессионального успеха (3 место), повышение уровня мастерства и компетентности (4 место), в то время как у студентов второго курса они занимали 11 и 12 места. Такое изменение ценностей у студентов четвертого курса говорит о формировании профессиональной мотивации и наполняет их познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для целеполагания и его осуществления. Благодаря постановке конкретных целей студент может лучше организовать свою деятельность и спланировать работу, связанную с овладением будущей профессией.

Далее для исследования уровни адаптации студентов-репатриантов использовалась «Шкала адаптации к университетской жизни», разработанная S.Aslan [179,p. 89] и адаптированная на казахский язык. Шкала, оцененная с помощью пятибалльной методики Лайкерта, состоит из 60 пунктов, включая измерение «Личная адаптация» (20 пунктов), измерение «Социальная адаптация» (20 пунктов) и измерение «Академическая адаптация» (20 пунктов). В анализе, проведенном с данными, собранными в рамках исследования адаптации, коэффициенты дисперсии объяснили 0,77 для личной адаптации и 24,69% дисперсии, принадлежащей ULAS, соответственно. Для измерения социальной адаптации он варьировался от .33 до .71 и объяснял 20.48% дисперсии, относящейся к ULAS. Для измерения академической адаптации он варьировался от .40 до .73 и объяснял 22.99% дисперсии, относящейся к ULAS. Было отмечено, что 78.16% дисперсии шкалы адаптации к университетской жизни было объяснено. В исследовании адаптации шкалы коэффициенты внутренней согласованности были рассчитаны как .92 для измерения личной адаптации, .89 для измерения социальной адаптации и .93 для измерения академической адаптации. В текущем исследовании коэффициент внутренней согласованности всей шкалы был найден равным .93. Это значение показывает, что шкала, используемая n исследование, является надежным.

Для измерения психологической адаптации студентов репатриантов была применена шкала, разработанная R.A Cruz, A.P. Peterson и др. [177,p. 205], адаптированная к казахскому языку. Шкала, имеющая одномерную структуру и состоящая из шести пунктов, как правило, является инструментом самоотчета для психологической адаптации. Пункты оцениваются с помощью 5-балльной шкалы (от 1 = Совсем нет до 5 = Крайне). Каждый пункт оценивает, как участник чувствовал себя на прошлой неделе. Высокое среднее значение из

полученных общих баллов считается высоким уровнем психологической адаптации. Исследовательский факторный анализ, проведенный на казахской форме шкалы, выявил одномерную структуру. Уровень объяснения этого единственного измерения как дисперсии составил 49,8%. Коэффициент внутренней согласованности альфа Кронбаха, проведенный на элементах шкалы, был рассчитан как 0,90. Шкала педагогической компетентности для студентов университетов. Repatriate - это 5-балльная шкала типа Лайкерта, разработанная для измерения педагогических компетенций студентов университетов. В процессе разработки шкалы, прежде всего, был проведен всесторонний обзор литературы и был создан пул элементов путем изучения статей, доступных в академических базах данных, и особенно педагогических компетенций, разработанных казахстанским высшим учебным заведением. Затем были проведены исследовательские факторные анализы для определения валидности и надежности шкалы. Шкалы, который включал 25 элементов, должен был отметить, измеряют ли элементы педагогическую компетентность, принимая во внимание определение педагогической компетентности, путем создания 5-балльной оценки как «полностью измеряет, измеряет, частично, не измеряет, определенно не измеряет». В результате факторного анализа был получен проект шкалы из 15 пунктов, в котором факторные нагрузки пунктов были собраны в одном измерении. Дисперсия, объясняемая этим единственным фактором относительно шкалы, составила 51,62%. Мера адекватности выборки K-M-O шкалы составила 0,906; значение теста сферичности Бартлетта (2290,654), которое является индикатором того, есть ли значимая корреляция между пунктами, было признано статистически значимым ($p<0,001$), а собранные данные были признаны пригодными для факторного анализа. Факторные нагрузки пунктов в окончательной форме из 15 пунктов варьировались от 0,38 до 0,76. Коэффициент внутренней согласованности Альфа Кронбаха шкалы педагогической компетентности студентов университета был рассчитан как 0,91. Для анализа данных использовалась программа SPSS 26.0. Во-первых, были проверены предположения нормального распределения и регрессионного анализа, прежде чем перейти к анализам. Согласно результатам теста Колмогорова-Смирнова, было видно, что переменные ($p>.05$) показали нормальное распределение (таблица). Согласно тесту Левена, было видно, что данные, относящиеся к шкалам адаптации к университетской жизни, педагогической компетентности и психологической адаптации студентов-репатриантов, имели однородное распределение (таблица 13). В этом контексте коэффициент корреляции Пирсона использовался для определения взаимосвязей между переменными адаптации к университетской жизни, педагогической компетентности и психологической адаптации. T-тест использовался для определения того, различаются ли переменные в зависимости от пола, F-тест использовался для сравнений в зависимости от уровня класса, а регрессионный анализ использовался для объяснения взаимосвязей между переменными.

Таблица 13 - Анализ результатов тестов на критерий нормальности и однородность оценок студентов-репатриантов по шкалам адаптации к университетской жизни, педагогической компетентности и психологической адаптации

Аспекты	Критерий Колмогорова-Смирнова			Тест дисперсии Левена	
	Статистика	df	Sig.	F	Df
Социальная адаптация	0,063	225	0,073	3,885	0,054
Педагогическая адаптация	0,055	225	0,104	3,065	0,079
Индивидуальная адаптация	0,058	225	0,102	2,627	0,091
Общая адаптация	0,059	225	0,101	3,512	0,073
Психологическая адаптация	0,061	225	0,093	2,624	0,089
Учебная самостоятельность	0,062	225	0,085	1,158	0,283

Значения VIF (variance inflation factor) и толерантности (коллинеарность) были рассчитаны, чтобы определить, была ли проблема с мультиколлинеарностью для независимых переменных (педагогическая компетентность и психологическая корректировка) в модели, созданной для множественного регрессионного анализа. Было установлено, что значения допуска составляли 0,951, а значения VIF были между 1-3 в желаемом диапазоне, и было установлено, что независимые переменные не имеют проблемы с мультиколлинеарностью (таблица 14).

Таблица 14 - Коллинеарность и значения VIF в отношении независимых переменных педагогической компетентности и психологической адаптации

Собственное значение	Индекс состояния	Пропорции дисперсии			Статистика коллинеарности	
		(Константа)	Психологическая Адаптация	Педагогическая самодостаточность	Толерантность	VIF
2,877	1,000	0,01	0,01	0,01		
0,082	5,927	0,02	0,38	0,82	0,951	1,051
0,042	8,318	0,97	0,61	0,17	0,951	1,051
Зависимая переменная: адаптация к университетской жизни						

В этом разделе включены описательный анализ адаптации репатриации студентов к жизни университетской жизни, психологической адаптации и педагогической компетентности, а также выводы о том, различаются ли они в зависимости от гендерных и классовых переменных (таблица 15).

Таблица 15 - Описательный анализ студентов-репатриантов адаптация к жизни университета, психологической адаптации и уровни педагогической компетентности

Аспекты	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Sd
Социальная адаптация	225	1,38	5,00	3,34	0,89
Педагогическая адаптация	225	1,14	4,71	3,24	0,88
Индивидуальная адаптация	225	1,14	4,57	3,09	0,83
Общая адаптация	225	1,55	4,36	3,22	0,73
Психологическая адаптация	225	1,00	5,00	3,38	1,06
Учебная самостоятельность	225	1,00	5,00	3,04	1,11

В таблице 15 показана описательная статистика, касающиеся баллов, полученных студентами репатриантами университетов из масштабов адаптации к жизни университета, психологической адаптации и педагогической компетентности. Когда средние оценки оцениваются, видно, что средние значения предмета обычно составляют от 3,00 до 3,40. Этот диапазон обычно считается средним уровнем в 5-балльных инструментах измерения типа Лайкерта. Согласно этим выводам, видно, что адаптация к университетской жизни, психологической адаптации и педагогической компетентности студентов-репатриантов находится на среднем уровне (таблица 16).

Таблица 16 - Сравнение адаптации студентов–репатриантов

Аспекты	Курс	N	$\bar{X}$ ср. арифм	Sd	F	p
Социальная адаптация	1	46	3,05	0,88	8,665	
	2	50	3,11	0,76		
	3	62	3,19	0,76		
	4	67	3,84	0,92		
Педагогическая адаптация	1	46	2,79	0,71	9,768	0,000
	2	50	3,04	0,72		
	3	62	3,08	0,72		
	4	67	3,84	0,92		
Индивидуальная адаптация	1	46	2,88	0,78	7,200	0,000
	2	50	3,02	0,75		
	3	62	2,96	0,78		
	4	67	3,45	0,85		
Общая адаптация	1	46	2,91	0,63	8,441	0,000
	2	50	3,05	0,60		
	3	62	3,07	0,61		
	4	67	3,71	0,78		

При рассмотрении таблицы 16, чтобы определить, существуют ли различия между оценками корректировки по шкале жизни в университете в соответствии с различными уровнями обучения, средством личной корректировки, социальной адаптации и оценки академической адаптации сравнивались с односторонним дисперсионным анализом (ANOVA) для

независимых образцов. Учитывая анализ, значительные различия были обнаружены в соответствии с уровнем курса обучения во всех подшкалах и шкале в целом (P<0,05). Согласно анализу тестирования Тьюки, уровни корректировки к студентам-репатриантам, обучающимся на четвертом курсе, значительно выше, чем у первокурсников (таблица 17).

Таблица 17 - Сравнение психологической адаптации студентов репатриантов университета в соответствии с курсами обучения

Аспекты	Курс	N	X̄	Sd	F	p
Психологическая адаптация	1	46	3,10	1,10	3,344	0,020
	2	50	3,31	1,06		
	3	62	3,31	1,01		
	4	67	3,70	1,01		

При рассмотрении таблицы 17 средние показатели шкалы сравнивались с F-тестом, чтобы определить, были ли различия между оценками шкалы психологической адаптации в соответствии с различными курсами обучения. Согласно анализу, значительные различия были обнаружены в шкале психологической адаптации в соответствии с уровнем курса (p <0,05). Согласно анализу тестов Тьюки, было обнаружено, что уровни психологической адаптации учащихся репатриантов, обучающихся на четвертом курсе, значительно выше, чем у студентов -первокурсников (таблица 18).

Таблица 18 - Сравнение педагогических компетенций студентов-репатриантов университета

Аспекты	Курс	N	X̄	Sd	F	p
педагогические компетенции	1	46	2,64	1,22	5,413	0,001
	2	50	2,90	1,07		
	3	62	3,02	1,15		
	4	67	3,43	0,87		

При рассмотрении таблицы 18 средние оценки шкалы сравнивались с F - тестом, чтобы определить, были ли различия между оценками шкалы педагогической компетентности в соответствии с различными уровнями курсов. Согласно анализу, в шкале педагогической адаптации были обнаружены значительные различия в соответствии с уровнем курса (P <0,05).

Согласно анализу тестирования Тьюки, педагогические компетенции студентов -репатриантов, обучающихся на четвертом курсе, были обнаружены значительно выше, чем у студентов- репатриантов первокурсников (таблица 19).

Таблица 19 - Результаты корреляционного анализа, показывающие психологическую адаптацию, педагогическую компетентность и адаптацию в университете студентов-репатриантов

Аспекты		Социальная адаптация	Педагогическая адаптация	Индивидуальная адаптация	Общая адаптация	Психологическая адаптация	Учебная самостоятельность
Социальная адаптация	-r-	1	,658**	,498**	,855**	,202**	,153*
	-p-		0,000	0,000	0,000	0,002	0,022
Педагогическая адаптация	-r-	,658**	1	,569**	,879**	,334**	,183**
	-p-	0,000		0,000	0,000	0,000	0,006
Индивидуальная адаптация	-r-	,498**	,569**	1	,805**	,241**	,225**
	-p-	0,000	0,000		0,000	0,000	0,001
Общая адаптация	-r-	,855**	,879**	,805**	1	,306**	,220**
	-p-	0,000	0,000	0,000		0,000	0,001
Психологическая адаптация	-r-	,202**	,334**	,241**	,306**	1	,220**
	-p-	0,002	0,000	0,000	0,000		0,001
Учебная самостоятельность	-r-	,153*	,183**	,225**	,220**	,220**	1
	-p-	0,022	0,006	0,001	0,001	0,001	

Рассматривая на отношения между адаптацией студентов-репатриатов к жизни университета и другими переменными, очевидно, что социальная адаптация к университету положительна и значительно коррелировала с психологической адаптацией (r=0,202, p<0,05) и педагогической эффективностью (r=.153, p<0,05). Также установлено, что существует положительная и значительно коррелированная между академической адаптацией в университете и психологической адаптацией (r = 0,334, p <0,05) и педагогической эффективностью (r=0,183, p<0,05). Также положительно и значительно коррелирована между личной адаптацией в университетской жизни и психологической адаптации (r= 0,241, p<0,05) и педагогической эффективностью (r= 0,225, p <0,05). Наконец, было отмечено, что существует положительная и очень значимая связь между общими оценками адаптации к университетской жизни - общей корректировке и психологической адаптацией (r = 0,306, p <0,05) и педагогической компетентностью (r = 0,220, p <0,05) (таблица 20).

Таблица 20 - Результаты множественного регрессионного анализа относительно прогнозирования психологической адаптации и педагогической компетентности при корректировке в университетской жизни студентов репатриантов

Аспекты	Нестандартизирован-ные коэффициенты		Стандартизирован-ные коэффициенты		
Уровень	β	Std. Error	β	t	P
(Constant) пост. величина	2,264	0,183		12,373	0,000
Психологическая адаптация	0,188	0,045	0,270	4,184	0,000
Учебная самостоя-тельность	0,106	0,043	0,160	2,476	0,014
a. Зависимая переменная: Genel Uyum					
R=0.343; R2=0,118;F=14,82; p<0,05					

При рассмотрении таблицы 20 видно, что психологическая адаптация и педагогическая компетентность являются значимыми показателями адаптации к университетской жизни (R: .343, R2 = .118, F = 14.82). Можно утверждать, что 11.8% общей дисперсии относительно адаптации к университетской жизни объясняется психологической адаптацией и педагогической компетентностью.

Согласно коэффициентам β, как психологическая адаптация, так и педагогическая компетентность влияют на адаптацию студентов-репатриантов к университетской жизни на очень высоком и значительном уровне [283,p. 31].

Таким образом результаты данного исследования показывают, что студенты-репатрианты демонстрируют средний уровень психологической адаптации, педагогической адаптациии и адаптации к университетской жизни.

Здесь мы возвратившись к разработанной в 3.1 модели (процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в вузе) и опираясь на выведенное положение о том, что под психолого-педагогической адаптацией студента-репатрианта в целостном педагогическом процессе вуза мы видим непрерывный процесс активного приспособления к условиям обучающей, воспитывающей и социально-культурной среды; изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса, преобразование среды «под себя», мы суммировали данные методик для выделения компонентов искомой адаптации (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-личностный). Обобщая все данные проведённых методик (на основе методов статистической обработки данных), мы соотнесли их с уровнями проявления процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза (таблица 2 в 3.2 нашего диссертационного исследования) и выделили преобладание среднего уровня (таблица 20). В таблице 20 представлено компонентно-уровневое значение психолого-педагогической адаптации студентов-

репатриантов, которое свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по блокам Методики.

Как видим из таблицы 21 по всем трём компонентам психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов наблюдается преобладание среднего уровня, примерно одинаковое процентное соотношение студентов-репатриантов данного уровня свидетельствует о том, что стихийно процесс адаптации не проходит.

Таблица 21 - Компоненты и уровни психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов на диагностическом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Компоненты психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Уровни	Методики выявления	Проявления	% студентов
1	2	3	4	5
Мотивационно-ценностный	Низкий	Социометрия, разработанная Дж. Морено; метод выявления С.А. Будасси; самооценки «Диагностика учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц.Бадмаевой;	Неадекватно оценивает себя, слабо осознает мотивы своего поведения, не соизмеряет свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями, не развито умение определять зоны культурно-ценностных противоречий возможных конфликтов (в сфере межэтнического, поликонфессионального) и других типов общения).	22,7 %
	Средний	«Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» А.А. Реана.	Затруднения в оценке себя, осознании мотивов поведения, студент эпизодически соотносит свои потребности и возможности с ценностями общества и общечеловеческими ценностями, слабо выраженное умение определять зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения.	68,9 %

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4	5
	Высокий		Адекватное оценивание себя, четкое осознание противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения и способности к их конструктивному разрешению	7,4 %
Когнитивный	Низкий	Полупроективная методика незаконченных предложений Сакса-Леви; разработанная Анкета	Минимальные знания о среде, в которой им предстоит адаптироваться, не могут ориентироваться в ней и не осознают свою причастность к окружающим их людям.	16,8 %
	Средний		Эпизодические знания о среде, в которой им предстоит жить и учиться, ориентировка в отдельных событиях среды, осознание причастности к окружающим их людям лишь в некоторых ситуациях.	78,6 %
	Высокий		Хорошее знание среды, в которой предстоит адаптироваться, свободная ориентировка в ней и осознание своего единения с окружающими людьми	4,6 %
Деятельностно личностный	Низкий	Краткая шкала психологической адаптации	Отсутствие у студентов-репатриантов способности анализировать и решать социально-психологические и социально-культурные задачи и вести себя в обществе.	11,4 %
			Студенты-репатрианты данного уровня испытывают значительные затруднения во взаимодействии с отдельными личностями и группой, в которой им предстоит адаптироваться.	
	Средний	«Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского;	Некоторые затруднения в анализе и решении социально-психологических и социально-культурных задач; эпизодические умения устанавливать конструктивные отношения как с отдельными личностями, так и с	79,6 %

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4	5
		«Диагностика базисных убеждений личности» (Р. Янофф-Бульман в модификации М. А. Падун и А.В. Котельниковой	группой, к которой адаптируется студент; слабо выраженные умения осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуника-ции с представителями различных социально-культурных групп.	
	Высокий	Интервью Анкета «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского; «Диагностика базисных убеждений личности» Р.Янофф-Бульман в модификации М.А. Падун и А.В. Котельниковой	Способность анализировать и решать большинство социально-психологических и социально-культурных задач самостоятельно, выстраивать и осуществлять целесообразные деятельностные и поведен-ческие стратегии, умения устанавливать конструктивные отношения; осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социально-культурных групп.	9%

Большинство студентов-репатриантов дезадаптированы, и требуется огромная работа по всем направлениям, чтобы данная категория студентов обрела не только свои индивидуальные личностные черты, способствующие уверенности студента-репатрианта, его адекватной самооценке и принятию себя, но и содействующие его общественному потенциалу - открытости восприятия и принятию особенностей и специфики других культур; выстраиванию личностно-деловых связей с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению.

В связи с данными результатами необходима дальнейшая целенаправленная работа по этапам и блокам Методики.

Напоминаем, что методика организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза состоит из следующих блоков: *целевой; методологический; диагностический; содержательный, процессуальный; рефлексивно-оценочный; результативный*.

Целевой блок методики включает мотивационно-ценностный компонент, который определяет мотивационно-ценностные позиции и функциональные роли студентов - репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Методологический блок отражает базовые методологические подходы к организации и осуществлению процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов и принципы реализации этого процесса.

В *содержательном блоке* работа идёт по всем трём компонентам психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов и направлена на их формирование через содержание курсов учебного плана, апробацию разработанных нами спецкурсов, программ тренинговых занятий

Процессуальный блок реализуется через включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности в урочное и внеурочное время целостного педагогического процесса вуза. Блок включает социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов, предполагающее системную и последовательную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий с учетом факторов межкультурной адаптации.

Рефлексивно-оценочный блок позволяет студентам осознать свою индивидуальность, уровень достижения искомого результата, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

Результативный блок отражает степень удовлетворенности студентов-репатриантов процессом обучения и воспитания в вузе, своими учебными достижениями.

Итак, после реализации диагностического этапа разработанной и представленной нами в 3.2 нашего диссертационного исследования методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза (*далее -Методика*) мы приступили к проведению *информационного этапа реализации Методики* (целевой блок). Здесь было необходимо включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности по самореализации и саморазвитию в новой социально-культурной среде, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям.

Для этого был организован и проведён *информационно-ориентационный цикл занятий* (Приложение Б), направленных на познание совокупности мира ценностей, значимых для общества, понимание ценности человеческой жизни. Помимо этого, была осуществлена подготовка листовок, рабочих тетрадей и памяток для студентов-репатриантов, которые позволили им ознакомиться со структурой вуза, людьми, организующими учебный процесс, с культурой принимающего общества, с культурой самостоятельной работы в вузе, с объектами культуры и образования и т.п.

Вместе с этими занятиями параллельно в группах куратором-эдвайзером систематически 1 раз в неделю были проведены Информационные часы (похожие на старый приём Политинформации). Эти часы были направлены на формирование научных представлений о процессах глобализации, особенностях профессионального взаимодействия в разных странах, культурном своеобразии и разнообразии мира, о специфике развития

коммуникаций, состояния науки, культуры, образования в разных регионах и странах и т.п.

Как мы уже писали в 3.2 опыт поликультурного воспитания требуют от учебного заведения, чтобы оно помогло студентам пережить личностные различия, научиться решать проблемы межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества. Студенты-репатрианты должны понимать, что ни одна культура не может считаться лучше или хуже другой, поскольку обладает значимым для развития человечества ценностным содержанием. Материалы и выступления на этих информационных часах поочередно готовили все студенты.

Кроме этого на данном этапе было организовано включение интеллектуальных методов и приемов обучения на занятиях. Была изменена традиционная структура практического занятия по конкретной учебной дисциплине. Занятия состояли их следующих частей: входная диагностика; обсуждение ее результатов и постановка учебных задач; самостоятельная работа студентов по решению типовых задач, представленных на специальных бланках (в материалах с печатной основой); диагностика на «выходе» из темы; индивидуальная или дифференцированная работа со студентами-репатриантами на фоне самостоятельно работающей группы.

Также в рамках данных занятий мы изменили позиции преподавателя и студента**.** В традиционной вузовской системе преподаватели хотя и не ставят себя на центральную позицию в целостном учебно-воспитательном процессе, но всё же находятся на возвышении, за «кафедрой», тем самым пространственно и позиционно противопоставляются обучающимся, как безликой студенческой массе. В технологиях инновационного обучения преподаватель уходит от этого возвышения. Выполняя роль не информатора, а консультанта, фасилитатора, он как бы находится в орбите учебного процесса, наблюдая за происходящим и оказывая помощь студентам лишь в случае явной необходимости. Тем самым предоставляя студентам возможность учиться и выполнять задание самостоятельно, независимо от их уровня успеваемости и реальной степени включенности в учебно-воспитательный процесс. Это изменение позиций, и в первую очередь поддерживающая среда, создают более благоприятную почву для психолого-педагогической адаптации всех обучающихся.

Далее на организационно-деятельностном этапе был реализован процессуальный блок Методики, который включал *социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов.* Оно предполагало системную и последовательную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий с учетом факторов межкультурной адаптации.

Кроме этого было организовано проведение тренингов; творческих конкурсов; выставок, музейных экскурсий; ценностно-ориентационных игр; клубных форм воспитательной работы; включение студентов в научно-исследовательскую деятельность и деятельность общественных молодежных организаций. Целью данного этапа было решение сложных социально-

культурных задач, когда требовалось объединение усилий всех студентов, а также организация личностного и межгруппового общения всех студентов (независимо от типа социально-культурной идентичности, менталитета и др. особенностей для создания единого ценностно-смыслового образовательного пространства). Всё это было успешно реализовано в рамках разработанной нами Программы Спецкурса *«Мы вместе»,* которая была ориентирована на объединение студентов, в т.ч. репатриантов в целостном образовательном процессе вуза и содействие их адаптационным процессами программы тренингов.

Спецкурс «Мы вместе» (Приложение В) был направлен на решение проблемы интернационализации, межкультурной коммуникации, а именно - необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур, независимо от того принимает ли студент-репатриант эту культуру как базовую. В то же время он ориентировал местных студентов на принятие студентов-репатриантов не в качестве «оралманов», а как соотечественников, вынужденных родиться вне своей родины и прожить там энное количество времени.

Отдельные темы способствовали социализации студентов-репатриантов, некоторые из них содействовали созданию у студентов-репатриантов и у местных студентов определенной жизненной позиции, целевых установок, системы ценностей и ценностных ориентаций.

Основная содержательная часть спецкурса базируется на фундаментальных положениях межкультурной коммуникации, которые изложены в различных теоретических и практических трудах зарубежных и ученых (E.T. Hall, G.H. Hofstede, A.L.Kroeber and C. Kluckhohn) [292-294], а также отечественных практиков в области межкультурной коммуникации и др.) [295].

Спецкурс знакомит с разнообразием различных культур внутри Казахстана и за его пределами. Их изучение способствует расширению мировоззрения, дает возможность по-новому осознать родную культуру, увидеть ее специфику, которая заключается в конкретных особенностях системы ценностей, культурных артефактов, даёт возможность сравнения ценностей своей культуры с чужой. Можно сказать, что спецкурс знакомит с метаязыком межкультурной коммуникации, который важен для описания и изучения проблем, возникающих в процессе общения между представителями разных культур (территориальных, этнических, социальных, конфессиональных и др.), с моделями поведения в разных культурах, условиями общения, традициями и обычаями, которые позволяют нивелировать противоречивые ситуации или показать, как вести себя в подобных ситуациях. К каждой теме необходима определённая подготовка, требующая изучения литературы, истории, и даже психологических метафор, притч.

К примеру, занятие, посвящённое взаимопониманию (см. Приложение В) начинается с притчи: Встретились однажды верблюд и лошадь. Лошадь думает: «Какое уродливое животное: страшные горбы, странная шея, ненормальная

голова». Верблюд думает: «И как обходится это несчастное животное без горбов, когда нет воды и пищи?» Эта притча наглядно показывает, как людям трудно понимать и принимать друг друга.

Также на этих занятиях в большей степени были использованы интерактивные методы, например, модели открытого обсуждения, развивающие в студентах-репатриантах умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем. Зачастую не привыкшие к таким формам работы (это касается репатриантов из азиатских стран с авторитарным менталитетом), студенты-репатрианты очень медленно раскрываются, замыкаются или же начинают «перегибать палку», получив заряд «свободы» и раскованности. Здесь необходима направляющая работа специалиста, который должен не только объяснить правила и границы таких свободных обсуждений, но и иногда вмешаться в спор чтобы остановить дискуссионные перепалки или конфликт ценностей.

Дальнейшая работа велась с помощью тренингов, направленных на снятие телесных зажимов, активизацию эмоциональной сферы личности, актуализацию умений, знаний по выходу из примитивного, бытового лексического взаимодействия помогли студентам-репатриантам чувствовать себя раскованнее, интегрироваться с группой, ощутить себя частью целого. Также возможность на тренингах овладеть практикой межличностного взаимодействия, взаимодействия с группой с учетом межкультурных различий и развить личностные компетенции сыграла главную роль в организации социально-психологического сопровождения студентов-репатриантов.

Программа тренингов **(**4 разных тематических тренинга по 25 часов каждая) представлена в Приложении Г.

Тренинг как метод обучения в области межкультурных отношений впервые был предложен H. Triandis, который считает, что с помощью этого метода происходит знакомство с межкультурными различиями в межличностных отношениях путем проигрывания ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах. В процессе тренинга, по его мнению, происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа. В результате становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации [296].

При проведении тренингов были соблюдены принципы:

- добровольности и конфиденциальности участия;
- равенства позиций, признание личностных норм каждого человека;
- безопасности и защищенности участников;
- беспристрастности и осознания личностных ролей;
- одобрения и взаимоподдержки участниками друг друга.

Каждое занятие, проведенное методом тренинга, предполагало соответствующие фазы:

- определение целей, темы дискуссии, характер проблемы, а также ориентация на них участников занятия;

- круговая дискуссия по обсуждаемой проблеме, сбор информации, знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений от всех ее участников;

- упорядочение информации и ее обсуждение;

- подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование, сопоставление целей занятия с полученным результатом;

- подведение итогов занятия.

В рамках тренинга наиболее популярны и распространены групповая *дискуссия и психологические упражнения (приложение Г).* Под групповой дискуссией в тренинге понимается совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить, изменить мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. В ходе дискуссии обсуждаются: события, проблемы и прошлый опыт (биографическая дискуссия). В групповой дискуссии выделялись следующие фазы:

1. Ориентировка (тема и цель дискуссии);

2. Сбор информации (высказывание мнений, чувств, суждений, идей);

3.Упорядочивание (обоснование и оценка полученной в обсуждении информации);

4.Завершение (подведение итогов, сопоставление цели дискуссии с полученными результатами).

Использованная нами последняя группа тренинговых упражнений на овладение практикой межличностного взаимодействия и взаимодействия с группой с учетом межкультурных различий были следующими: разогревающие упражнения и упражнения на знакомство, упражнения в парах, упражнения для малых групп, упражнение на оценивание, упражнения на работу с именем, упражнения на речевые действия, проективные упражнения, упражнения на обратную связь, упражнения на взаимное понимание, упражнения по выработке навыков и т.д. В нашем случае обучение взаимодействию с представителями принимающей культуры реализовывалось следующим образом:

1)через целенаправленное воспроизведение конкретных ситуаций, протекающих по-разному в принимающей и «бывшей» культурах, имеющих своей целью познакомить студентов-репатриантов с межкультурными различиями, возникающими во взаимоотношениях с представителями принимающей культура;

2) через ознакомление студентов-репатриантов и местных студентов с самыми характерными особенностями их и чужой культуры, подготовки их к переносу полученных знаний на другие ситуации межкультурного взаимодействия.В результате тренингов последней тематики (ориентированных на овладение практикой межличностного взаимодействия и взаимодействия с группой с учетом межкультурных различий) студент-репатриант должен осознать себя представителем конкретной, а именно принимающей культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения, принятые в данной культуре. При этом тренер должен идти от обучения участников-репатриантов через осознание ценностей «бывшей» культуры к осознанию принимающей культуры как собственной, и дальше к анализу различий между

культурами и, в конечном счете, к выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности межкультурных контактов.

Также данный тренинг предполагает обучение конкретным знаниям, умениям и навыкам жизни в принимающей культуре. Закономерно, что встреча с другой культурой, даже, если она соответствует твоим корням (а зачастую она трансформировалась в связи с современными влияниями других культур), представляет собой для студента-репатрианта встречу с чем-то «не своим», незнакомым, не понятным и поэтому вызывает напряжение, тревогу. Зачастую это процесс, в котором заложен конфликт ценностей, ожиданий, что может привести как к открытым, так и к внутренним конфликтам. Тренер здесь должен понимать, что для субъекта, попавшего в описываемую ситуацию важноосознавать, что с ним происходит, что вызывает напряжение, сильные чувства, побуждает вести себя определенным образом и научиться справляться с возникающими конфликтами. В зависимости от обстоятельств взаимодействия субъектов степень напряжения будет различной. Понятно, что иностранный студент, мигрант, или эмигрант столкнувшийся с непривычными правилами и нормами жизни в новой стране, может переживать чуждые для него условия не так остро, как репатриант, которым в этой стране нужно не только адаптироваться для успешной жизни, учёбы или работы, а принять эту страну как свою. И совсем другими будут переживания и реакции местного студента, когда студент-репатриант ведет себя не так, как принято в данном месте.

Ценностно-ориентационные игры (Приложение Д) также очень позитивно были приняты всеми студентами, т.к. они были ориентированы на ненавязчивое формирование ценностного отношения к окружающему миру, к среде, в которой они пребывают, к культуре и ее образцам, которые они оценивают или, напротив, не замечают. Главным назначением этих игр было развитие качеств и сфер личности студента-репатрианта, формирование морально-нравственных ценностей, характерных для принимающего общества. В методическом плане эти игры строились на основе моделирования исторической или реальной ситуации; моделирования социально-культурных отношений; межкультурных ценностных коммуникаций, наличия ролей, для которых был определен их игровой статус, практической реализации модели взаимодействия студентов в конкретных заданных условиях. В этих играх главными действиями являются: действие смыслообразования (интерес, мотивация, ценностные ориентации); действие нравственно-этического оценивания («что такое хорошо и что такое плохо»); личное эмоциональное отношение к себе и окружающему миру; позитивизация отношения к себе и к окружающему миру. Одной из задач отдельных игр было формирование у студентов регулятивных волевых качеств и способностей: эмоциональной саморегуляции, мобилизации сил и энергии; волевого усилия, способности к преодолению препятствий; адекватного суждения о причинах своего успеха/неуспеха, связанных с усилиями, трудолюбием, старанием.

Рефлексивный этап Методики был представлен специальными рефлексивными процедурами, куда входили упражнения, отработка приёмов и рефлексивные игры (их значимость обоснована в 3.2 нашего диссертационного исследования). На этом же этапе была усилена роль эдвайзерских часов (в период работы над исследованием они проводились дважды в неделю). На нихсоздавались условия для активизации взаимодействия студентов друг с другом, приобретения ими опыта межличностных отношений, рефлексии собственных действий, осознания себя в роли студента. При выборе тематики и форм подобных мероприятий мы опирались на опыт вузовских психологических служб в организации сопровождения адаптации студентов [290,с. 420]. Эффективным способом активного отношения студентов к обсуждаемым проблемам было обращение к уже имеющемуся у них опыту, сравнению пережитых им самим чувств с чувствами тех людей, сверстников, о которых он узнавал из проблемных ситуаций, бесед. Ситуации, требующие поставить себя на место другого, на наш взгляд способствуют формированию осмысления переживаний других людей. Поэтому 1 час в неделю (из 2-х эдвайзерских часов) был посвящён встречам с обычными людьми, которые хотели бы рассказать свои ситуации успеха и неудач. После рефлексивного этапа Методики со всеми студентами-репатриантами были проведены повторные (контрольные) срезы по отдельным методикам.

Как мы уже упоминали в 3.2 нашей диссертационной работы для выявления психологической эффективности Методики с помощью исходного и контрольного срезов были выявлены субъективные состояния и представления студентов-репатриантов на основе диагностики базисных убеждений личности (методика Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой). Концепция Р. Янофф-Бульманосновавается на том, что различные события, в которые вовлечены люди, интерпретируются ими с позиции безопасности окружающего мира. Это состояние базируется на соотношении доброжелательности и враждебности всего окружающего по отношению к личности, оценке справедливости происходящих событий, а также на восприятии самого себя. В адаптация М.А. Падуна и А.В. Котельниковой данная методика несколько отличается от оригинала, она состоит из 37 утверждений, распределённых по 5 шкалам. Ответы формируются по 6-балльной шкале Лайкерта, как и в оригинальной версии. Здесь выделяются следующие шкалы методики: образ «Я», доброжелательность окружающего мира, справедливость, удача, убеждение о контроле. Опишем эти шкалы:

1)«Доброжелательность окружающего мира» отражает базисное убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира - это убеждения индивида относительно возможности доверять окружающему миру.

2)«Справедливость» отражает базисное убеждение о справедливости окружающего мира - это убеждения в том, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по принципу справедливости: каждый получает то, что заслуживает.

3) «Убеждения о контроле» отражает базисное убеждение о возможности контроля - это убеждение человека в том, что он может контролировать происходящие с ним события.

4)«Образ Я» отражает базисное убеждение о ценности и значимости собственного «Я» - это примитивные убеждения человека в том, что он хороший, достойный любви и уважения человек.

5) «Удача» отражает базисное убеждение о высокой возможности удачи - это убеждение человека в том, что он в целом везучий человек. Мы предположили, что если базисная структура образа мира студента-репатрианта действительно обладает устойчивостью, то в ситуации вхождения в новую социокультурную среду она станет наиболее мощным стабилизирующим ресурсом, выполняющим адаптационную функцию. Методика Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой была проведена до (исходный срез) и после (контрольный срез) апробации Методики в контрольной и экспериментальной группах респондентов.

Как видно из рисунка 10 исходный срез в обеих группах респондентов демонстрирует средний и низкий уровень по всем шкалам. Процентиль по шкалам в контрольной группе даже ниже чем в экспериментальной. Это свидетельствует о низком уровне устойчивости базисной структуры образа мира даже у студентов-репатриантов с высокой самооценкой и хорошим уровнем успеваемости. Убеждения о ценности и значимости собственного «Я» совершенно низкое в обеих группах респондентов, что говорит о неуверенности в себе, о низком уровне самопринятия этими студентами своей личности, как ценной для общества.

Таблица 22 - Результаты исходного среза по методике Р. Янофф-Бульман (в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой) в контрольной и экспериментальной группах респондентов

Группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Шкала Доброжелательность окружающего мира	24,3%	13,8%
Шкала Справедливость	12,15%	
Шкала Убеждения о контроле	36,5%	6,9%
Шкала Образ Я	18,25%	0%
Шкала Удача	6,1%	34,5%

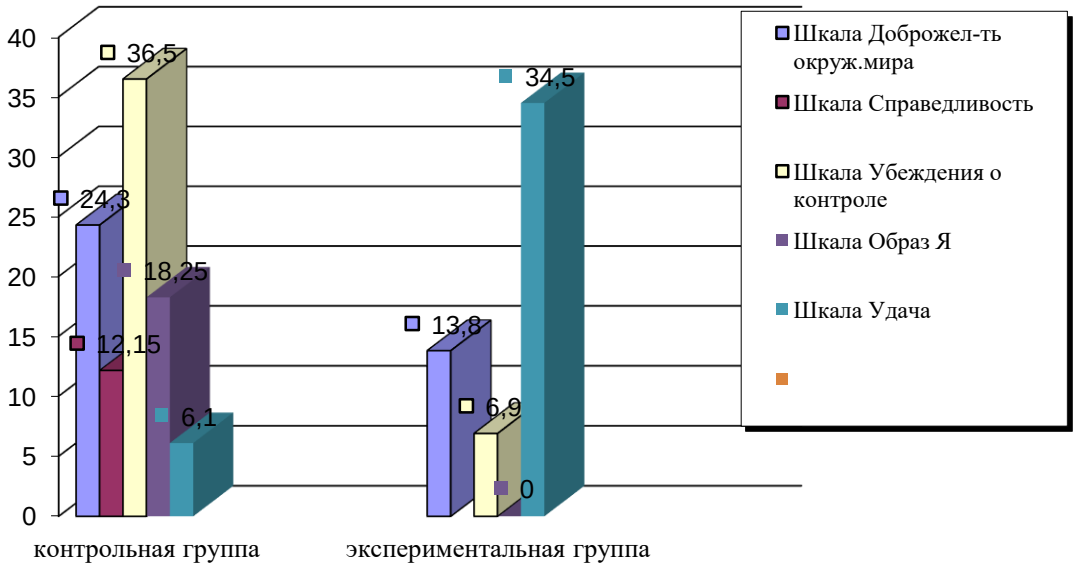

Рисунок 10 - Результаты исходного среза по методике Р. Янофф-Бульман (в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой) в контрольной и экспериментальной группах респондентов

После прохождения определённого времени и проведения Методики в экспериментальной группе мы явно обнаруживаем динамику в процентилях обеих групп, хотя в контрольной группе нами работа по Методике не проводилась. Это свидетельствует, что с течением времени студенты-репатрианты постепенно приобретают более устойчивую базисную структуру образа мира (действуют естественные механизмы адаптации личности в новой среде), но этот процесс пущенный на самотёк - даёт положительную динамику не по всем шкалам данной методики и нет закономерного позитивного изменения (таблица 23).

Таблица 23 - Результаты контрольного среза по методике Р. Янофф-Бульман (в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой) в контрольной и экспериментальной группах респондентов

Группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Шкала Доброжелательность окружающего мира	30,7%	46,7%
Шкала Справедливость	30,4%	0,00%
Шкала Убеждения о контроле	24,3 %	53,3 %
Шкала Образ Я	36,8 %	72,4 %
Шкала Удача	18,4 %	48,8 %

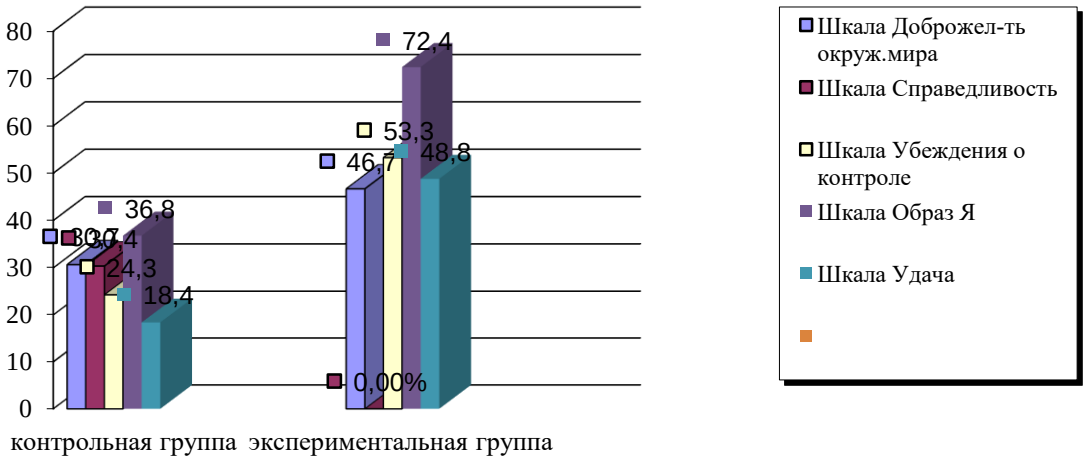

Рисунок 11 - Результаты контрольного среза по методике Р. Янофф-Бульман (в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой) в контрольной и экспериментальной группах респондентов

Результаты проведенных срезов подтверждают влияние устойчивой базисной структуры образа мира на актуализацию глубинных установок личности студента-репатрианта, способствующих его психолого-педагогической адаптации в новой социокультурной среде через отношение к жизни, к новой среде людей, к себе в этой среде, к возможности контролировать этот принявший его мир. Актуализация этих установок позволяет переживать одиночество и отчаяние, не разрушаясь, сохраняя веру в будущее и осмысленность жизни, опираясь на опыт человечества, на опыт своего проживания в новом для него окружении.

По результатам анализа количественного выражения уровня самооценки на итоговом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях вуза также было выделено 3 уровня проявления самооценки (рисунок 12): заниженная, адекватная и завышенная самооценка.

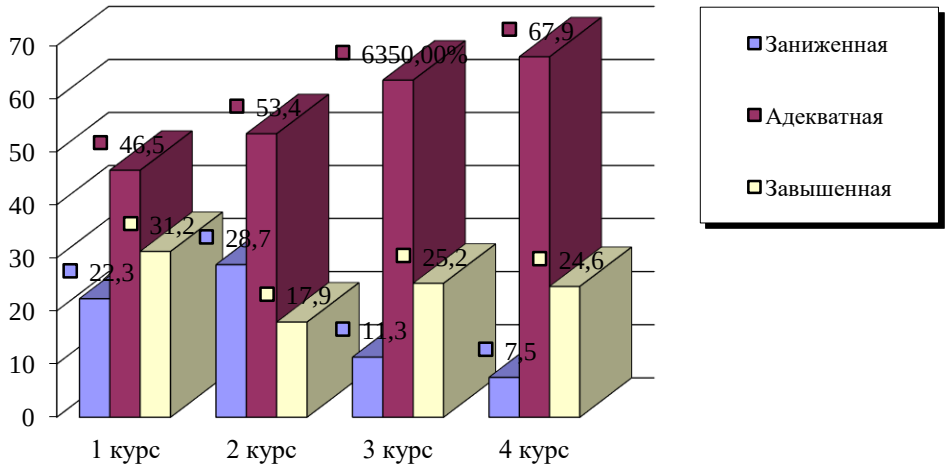

Рисунок 12 - Количественное выражение уровня самооценки по методу исследования самооценки С.А. Будасси у студентов - репатриантов 1- 4 курсов после проведения Методики

На рисунке 12 мы замечаем закономерную динамику выравнивания самооценки у студентов-репатриантов. Несмотря на то, что работа по методике проводилась лишь в экспериментальной группе, мы наблюдаем снижение доли заниженной и завышенной самооценок от курса к курсу и можем увидеть позитивные изменения в сторону адекватности самооценки. И хотя на 3-м курсе процентиль каждого из видов самооценки почти не отличается от такого же на 4-м, мы можем констатировать успешность внедрения Методик, т.к. представители 3 курса в большей степени чем другие курсы представлены в экспериментальной группе, на которой апробировался процесс организации психолого-педагогической адаптации. На рисунке 13 представлены основные проблемные зоны студентов-репатриантов экспериментальной группы, выявленные повторно с помощью методики «Незаконченные предложения» на итоговом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов.

Таблица 24 – Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале негативных переживаний, страхов и опасений в экспериментальной группе респондентов на итоговом этапе организации процессапсихолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов

Группа	Экспериментальная группа
Переживания в общении с сокурсниками	16,2
Страхи по поводу непонимания меня	17,5
Боязнь слухов и лжи обо мне	12
Вероятность обсуждений меня за спиной	7,3
Чувство подозрительности	
Вероятность выставления меня на посмешище	
Страхи, связанные с учебой	4,4

На гистограмме по рисунку 13 в сопоставлении с гистограммой на диагностическом этапе нашей опытно-экспериментальной работы (рисунок 4) мы можем явно пронаблюдать позитивную картину по шкале негативных переживаний, страхов и опасений. Явно уменьшилось количество студентов-репатриантов, переживающих в процессе общения с сокурсниками (на 11, 2 %), испытывающих страх по поводу непонимания (на 3,7%), испытывающих боязнь слухов и лжи (на 7,1 %), боящихся вероятности обсуждения за спиной (на 4,4 %), имеющих страхи, связанные с учёбой (на 8,6%). Совершенно исчезли студенты-репатрианты, испытывающие чувство подозрительности (их было 8,6% на диагностическом этапе). Вся эта не ярко выраженная, но всё же позитивная динамика при повторных срезах на итоговом этапеорганизации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов подтверждает необходимость работы по Методике.

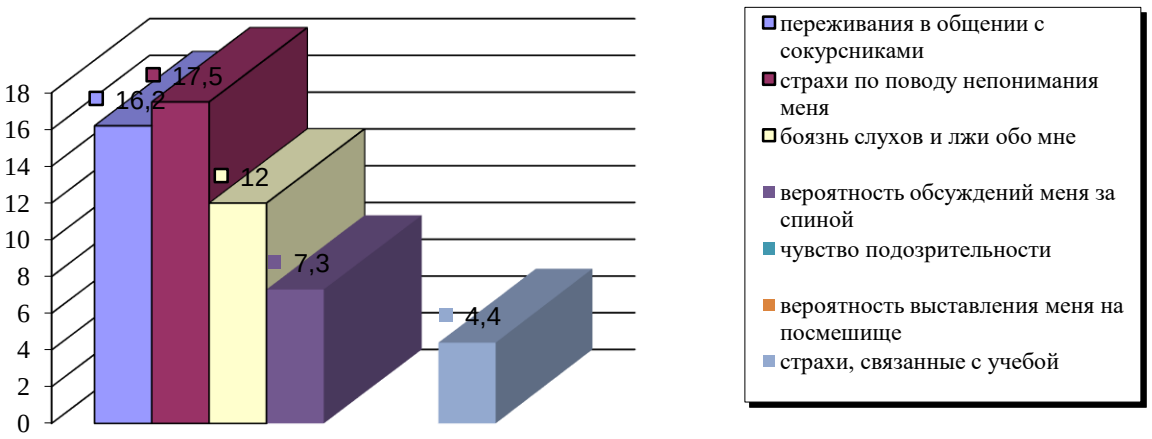

Рисунок 13 - Результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви по шкале негативных переживаний, страхов и опасений в экспериментальной группе респондентов на итоговом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов

В таблице 25 мы суммировали все показатели повторных срезов и выделили покомпонентный уровневый состав студентов-репатриантов после апробации Методики организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Таблица 25 - Компоненты и уровни психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов на итоговом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Компоненты психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Уровни	Методики выявления, проведённые повторно	% студентов
Мотивационно-ценностный	Низкий	Метод выявления самооценки С.А. Будасси; методика «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» А.А. Реана.	11,35%
	Средний		46,2%
	Высокий		42,45%
Когнитивный	Низкий	Полупроективная методика незаконченных предложений Сакса-Леви	5,6%
	Средний		63,5%
	Высокий		30,9%
Деятельностно-личностный	Низкий	«Диагностика базисных убеждений личности» (Р. Янофф-Бульман в модификации М. А. Падун).	3,8%
	Средний		56,3%
	Высокий		39,9%

Как мы упоминали выше субъективными *критериями эффективности*, разработанной и апробированной в ходе опытно-экспериментальной работы методики организации процесса психолого-педагогической адаптации

студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза на наш взгляд выступили:

1) педагогическая эффективность Методики, которую мы соотнесли с требованиями ГОСО к личности студента и уровню его учебных достижений:

- отсутствие неуспевающих и дезадаптированных студентов-репатриантов;
- активное участие студентов-репатриантов в общественных и учебно-воспитательных мероприятиях вуза;
- бесконфликтное взаимодействие студентов-репатриантов с сокурсниками и педагогами;
- высокая работоспособность и успешность учебно-профессиональной деятельности студента-репатрианта (учебно-профессиональный аспект адаптации).

2) психологическая эффективность, которую мы определяли по субъективным состояниям и представлениям студентов-репатриантов (на основе диагностических методик):

- субъективное ощущение комфорта и уверенности в себе и в своих действиях;
- чувство собственного достоинства и значимости;
- удовлетворённость отношениями с сокурсниками и преподавателями, своим местом в коллективе;
- ощущение достижения внутренней гармонии всех сторон своей жизни через преодоление психологического барьера, которое сопряжено с работой над психическими, личностными, эмоциональными, интеллектуальными перегрузками.

3) культурно-языковая эффективность, которую выявляли по языковой и социокультурной адаптированности студентов-репатриантов:

- овладение способами преодоления культурно-языковых барьеров в инокультурной среде;
- успешная межкультурная коммуникация;
- коммуникативно-психологическая интеграция в образовательное сообщество;
- гармоничность самоидентификации в условиях полиэтничности.

Всё это требует объективного подтверждения в цифрах. В следующей таблице наглядно приведено процентное соотношение студентов-репатриантов по уровням их психолого-педагогической адаптации на начало опытно-экспериментальной работы по апробации Методики и к концу проведения всех запланированных работ по организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза.

Динамика смещения уровней в сторону уменьшения количества студентов низкого уровня и явного преобладания на итоговом этапе работы студентов с высоким уровнем и стабилизация среднего уровня – всё это демонстрирует успешность проведенной нами опытно-экспериментальной работы (таблица 26).

Таблица 26 - Покомпонентная динамика смещения уровней психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в результате организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза

Компоненты психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов	Уровни	% студентов с данным уровнем на начальном этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза	% студентов с данным уровнем на итоговом этапе организации процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза
Мотивационно-ценностный	Низкий	22,7%	11,35%
	Средний	68,9%	46,2%
	Высокий	7,4%%	42,45%
Когнитивный	Низкий	16,8%	5,6%
	Средний	78,6%	63,5%
	Высокий	4,6%	30,9%
Деятельностно-личностный	Низкий	11,4%	3,8%
	Средний	79,6%	56,3%
	Высокий	9	39,9%

Перспективу дальнейшей работы по сопровождению студентов-репатриантов мы видим:

- во-первых, в сохранении действующих направлений (собрания, кураторские часы, работа психологического кружка и др.);
- во-вторых, в усилении культурно-досугового направления в работе со студентами;
- в-третьих, на основе результатов психологической диагностики, проведение дополнительной индивидуальной психолого-педагогической работы по повышению уровня удовлетворенности студентов различными сторонами вузовской жизни и оказание помощи в разрешении, имеющихся у них трудностей.

Для преодоления трудностей психолого-педагогической адаптации в целостном образовательном процессе Вуза студентам-репатриантам можем дать следующие рекомендации:

- учитывать мнение окружающих, даже если собственная точка зрения расходится с идеями и предложениями остальных, постараться прислушаться к их мнению;
- быть дружелюбными, стараться соблюдать нейтральные уважительные и приветливые взаимоотношения;
- быть толерантным: если твой менталитет и культура не позволяют тебе поступить так или иначе, то постараться объяснять поступки других, исходя из их социокультурных ценностей, тем самым быть терпимее, учитывать

культуру и менталитет данного общества;

- относиться к выполнению своих обязанностей сосредоточенно и ответственно;

- участвовать в совместных мероприятиях в группе во внеурочное время, нацеленных на сплочение группы;

- действовать целенаправленно, устранять все негативные факторы, не настраивать против себя одно-руппников, стараться находить компромиссы;

- уделять особое внимание встречам с преподавателями и кураторами, посещать кураторские часы и индивидуальные консультации преподавателей (интересными для всех студентов, независимо от статуса, являются встречи с выпускниками, добившимися высоких профессиональных результатов);

- принимать участие в тренингах, направленных на социальную адаптацию и социализацию студентов.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сформулировать следующие *выводы:* основной закономерностью ускорения процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза является соответствие учебно-воспитательного воздействия вузовского коллектива внутренним потребностям личности студента; важнейшим общим условием преодоления социально-психологического феномена дезадаптации в среде первокурсников посредством совершенствования системы *преподаватель - студент* является создание такой системы внешних воздействий вузовского коллектива на каждого студента-первокурсника, которая обеспечивает его самодеятельность и творческую активность во всех видах учебно-воспитательной работы и социальной деятельности; к числу частных условий относится оказание помощи первокурсникам со стороны научно-педагогических работников, студентов старших курсов, обеспечение учета индивидуальных особенностей студентов.

Итак, нами были выделены варианты адаптированности, такие, как *генерализованная или частная (ситуативная*). Под *частной (ситуативной*) адаптированностью подразумевается адаптированность как результат изменения поведения, которое опирается на уже имеющиеся отдельные индивидные, когнитивные и личностные свойства. Релевантность поведения субъекта требованиям среды наличествует лишь в ситуациях, которые классифицируются как идентичные, при этом характер адаптированности - частный, не влияющий на системные свойства и автономность личности.

Генерализованная адаптированность рассматривается как результат естественного процесса генерализации адаптивных реакций, происходящего в ходе того, как перестраиваются в изменяющихся условиях жизни и деятельности функциональные структуры и системы личности.

Мы должны учесть и эти варианты адаптированности, хотя, несомненно для нас важна генерализованная адаптированность студента-репатрианта - как результат его психолого-педагогической адаптации в целостном педагогическом процессе вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в ЦПП как важный этап их личностного и профессионального развития характеризуется сложными противоречиями социальных явлений, обусловленными новой для них социокультурной и образовательной средой высшего учебного заведения.

Актуальность нашего диссертационного исследования вызвано поиском путей решения следующих проблемы: организация комплексного подхода к процессу адаптации студентов-репатриантов к условиям обучения в вузе, разработка методики организации процесса адаптации студентов-репатриантов, определение содержания, форм, методов и средств, технологий, способствующих эффективности процесса психолого-педагогической адаптации студентов–репатриантов в системе высшего образования.

Адаптация студентов, и в особенности студентов-репатриантов к обучению в вузе, как важный этап их личностного и профессионального развития, характеризуется сложными противоречиями социально-культурных явлений, обусловленными не только новой для выпускников школ образовательной средой высшего учебного заведения. Проведенный нами теоретический анализ научных работ, показал, что термин «адаптация» находится в центре исследования многих наук: философии, социологии, сихологии, физиологии, педагогики, психологами и др.

В результате проведенного исследованя мы придерживаемся представления об адаптации индивида к новым условиям окружающей среды или виду деятельности как о сложном многофакторном процессе согласования актуального уровня развития индивида, его возможностей с новыми требованиями среды (деятельности, зоны ближайшего развития), а также как о результате этого процесса.

Анализ философской, социологической, педагогической, психологической литературы позволил рассмотреть адаптацию студентов к образовательному процессу вуза как психолого-педагогическую проблему. Сравнение точек зрения различных авторов показало неоднозначность имеющихся в науке трактовок адаптации. Изучение вопросов развития личности и адаптации студентов-репатриантов даёт основание сделать вывод, что адаптацию необходимо рассматривать как комплексный процесс, успешность которого определяется особыми параметрами и критериями, каждый из которых имеет свои специфические характеристики.

На основе теоретического анализа сущности и содержания понятия адаптация мы разработали авторское определение: *«Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов* – это процесс и результат приспособления адаптанта к условиям новой образовательной среды, включающий социокультурную, социально-психологическую, межкультурную, социально - профессиональную адаптацию, состоящий из системы компонентов (*мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-личностного),*

обеспечивающий успешность учебно-профессиональной деятельности, эффективную межкультурную коммуникацию и личностное развитие».

На основе раскрытия сущности, содержания и структуры адаптации нами была разработана и обоснована «Модель адаптации студентов-репатриантов в ЦПП», которая позволило нам провести диагностику адаптированности студентов-репатриантов в условиях реального функционирования целостного педагогического процесса университета, полученных нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Опираясь на разработанную Модель (процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов в вузе) и понимая под психолого-педагогической адаптацией студента-репатрианта в целостном педагогическом процессе вуза непрерывный процесс активного приспособления к условиям обучающей, воспитывающей и социально-культурной среды; изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса, преобразование среды «под себя», мы выделили следующие ее компоненты: *мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-личностный.*

Поскольку целостность любой системы достигается взаимосвязью между структурными и функциональными компонентами, психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза была представлена нами как поэтапный динамический процесс, целью которого является оптимальное соответствие личности (*студента-репатрианта*) и окружающей среды (*целостного педагогического процесса вуза*). В данном процессе выделены *диагностический, информационный, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы*. Каждый из этих этапов включал в себя совокупность компонентов: *цель - содержание - организация - результат*.

Разработанные нами «Модель процесса психолого-педагогической адаптации студентов - репатриантов в вузе» были апробированы и проверены в ходе опытно-экспериментальной работы.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сформулировать вывод о том, что основной закономерностью ускорения процесса психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза является соответствие учебно-воспитательного воздействия вузовского коллектива внутренним потребностям личности студента; важнейшим общим условием преодоления социально-психологического феномена дезадаптации в среде первокурсников посредством совершенствования системы «преподаватель-студент» и обеспечения взаимодействия участников целостного педагогического процесса.

В ходе проведенного исследования уточнены особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе, разработаны параметры и критерии успешности его осуществления; выявлены педагогические условия эффективной адаптации студентов в системе высшего образования; создана модель педагогической поддержки студентов-репатриантов первого курса на

этапе адаптации и разработана Комплексная адаптационная программа, направленная на устранение негативных причин процесса адаптации.

Результаты теоретического и эмпирического исследования дают основание сделать следующие рекомендации:

- управление процессом психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов осуществлять на основе позитивных ценностных ориентации;
- усилия преподавательского коллектива университета должны содействовать преодолению студентами-репатриантами дидактического барьера, т.е. на овладение ими методами самостоятельной познавательной деятельности в условиях высшей школы;
- система профессиональной подготовки в вузе должна быть нацелена на формирование у студентов-репатриантов профессионального самосознания, основанного на положительном отношении к выбранной профессии;
- необходимо проведение психолого-педагогической диагностики с целью выявления индивидуально-личностных характеристик студентов-репатриантов и разработки практических рекомендаций к организации работы по адаптации студентов-репатриантов в вузе;
- необходим учет разных вариантов адаптированности, прежде всего очень важна - как результат его психолого-педагогической адаптации в целостном педагогическом процессе вуза;
- важно внедрение инновационные технологии адаптации студентов-репатриантов к обучению в вузе, включающей в себя организационные, процессуальные, методические особенности, обеспечивающие их адаптацию в ЦПП вуза;
- необходимо включение студентов-репатриантов в различные виды деятельности являются одним из важнейших условий их самореализации, самовыражения и самоутверждения;
- для успешной социально-психологической адаптации студентов-репатриантов к условиям казахстанского вуза необходима организация психолого-педагогического сопровождения.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные позволяют утверждать, что выдвинутая в результате теоретического анализа проблемы социально-психологической адаптации студентов в вузе гипотеза полностью подтвердилась, задачи исследования выполнены, цель исследования достигнута. Таким образом, полученные результаты и сформулированные выводы открывают новые возможности для дальнейшего исследования проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в условиях казахстанских вузов. Завершенное исследование не исчерпывает всех аспектов сложной и многоплановой проблемы адаптации студентов-репатриантов. Перспективы изучения проблемы связаны с дальнейшим исследованием структурно-содержательных компонентов процесса адаптации студентов-репатриантов к образовательно-воспитательному пространству вуза, факторов психолого-педагогической поддержки адаптации студентов-репатриантов в условиях целостного педагогического процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Президент Республики Казахстан К.-Ж. Токаев. Независимость превыше всего https://www.gov.kz/memleket/entitiespress/news 05.01.2021.

2 Президент Республики Казахстан К-Ж. Токаев. Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество: послание народу Казахстана https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva 01.09.2022.

3 Президент Республики Казахстан К.-Ж. Токаев. Новый Казахстан: Путь обновления и модернизации: послание народу Казахстана https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva 16.03.2022.

4 Закон Республики Казахстан. О гражданстве Республики Казахстан: принят 20 декабря 1991 года, №1017-XII https://adilet.zan.kz/rus 20.09.2018.

5 Постановление Правительства Республики Казахстан. О Концепции репатриации этнических казахов на историческую родину // Собрание актов Президента и Правительства РК. - 1998. - №33. - С. 54.

6 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Программы «Нұрлы көш» на 2009-2011 годы: утв. 2 декабря 2008 года, №1126 https://adilet.zan.kz/rus/ 20.10.2018.

7 Волосов М.Е., Капинус Н., Додонов В.Н. Большой юридический словарь / ред. Сухарев А.Я. - Изд. ИНФРА - М, 2009. – 858 с.

8 Закон Республики Казахстан. О миграции населения: утв. 22 июля 2011 года, №477-IV; (внесены изменения Законом РК №327-VI ЗРК от 13.05.2020 года) https://adilet.zan.kz/rus/docs 20.03.2025.

9 Постановление Правительства Республики Казахстан. Концепция социального развития Республики Казахстан до 2030 года: утв. 24 апреля 2014 года, №396 https://adilet.zan 25.04.2025.

10 Постановление Правительства Республики Казахстан. «Об утверждении Концепции миграционной политики Республики Казахстан на 2023-2027 годы»: утв. 30 ноября 2022 года, №961 https://adilet.zan 02.12.2023.

11 https://www.gov.kz/memleket/entities/enbek/press/ews/details 26.03.2025.

12 https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics 10.03.2025.

13 Valieva F., Sagimbayeva J., Kurmanayeva D., Tazhitova G. The socio-linguistic adaptation of migrants: The case of osralman students' studying in Kazakhstan // Education sciences. - 2019. – Vol. 9, №3. – P. 164.

14 Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года, №248. (с изменениями и дополнениями на 01.05.2025г.).

15 Нургалиева С.А. Педагогические условия подготовки оралманов к успешной адаптации для обучения в Казахстане: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. - Алматы, 2008. - 127 с.

16 Алтынбекова О.Б. Влияние репатриации оралманов на языковую ситуацию в Казахстане // Матер. междунар. науч. конф. «Языковая политика и

социально-правовые аспекты адаптации мигрантов: проблемы, реализация, перспектива». - Тюмень, 2010. - С. 10 - 14.

17 Тынышбаева А.А., Жаркынбекова Ш.К., Нуртазина М.Б. Интеграционные программы для детей и семьи этнических репатриантов // Матер. междунар. науч. конф. «Социальная модернизация Казахстана: Проблемы и перспективы». - Астана: ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2005. - 166 с.

18 Eskazinova Z.A., Zhetpisbayeva B.A., Serikpaeva R.K. Use of professional concepts in studying English for repatriate students in Kazakhstan // Вестник ПГУ. Серия Педагогическая. - 2019. - №4. - С. 167-173.

19 Устелимова Н.А., Жаркынбекова Ш.К. Преподавание английского языка студентам - иммигрантам в ВУЗах Казахстана // Наука через призму времени. - 2018. - №9(18). - С. 81-86.

20 Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнопсихологических особенностей личности // Вестник КазНУ имени аль - Фараби. - 2002. - №2(9). - С. 5-11.

21 Redfield R., Linton R., Herskovits M. Memorandum on the study of acculturation in American Antropologist. - N.Y., 1936. – P. 149-152.

22 Bochner S. The Social Psychology of Cross-Cultural Relations. Cultures in Contact / ed. by S. Bochner. - Oxford Pergamon Press, 1982. - P. 5-44.

23 Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. - L.; N.Y., 1986. – 298 p.

24 Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied Psychology: An International Review. - 1997. - №46. - P. 5-68.

25 Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology research and applications. - Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – P. 697-729.

26 Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию. Методы этнопсихологического исследования. - М., 1993. – 55 с.

27 Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. - М., 1993. - 195 с.

28 Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психологическая адаптация вынужденных мигрантов // Психологический журнал. - 2002. - Т. 23, №4. - С. 66-81.

29 Berry J.W., Sam D.L., Phinney J.S., Vedder P., Berry J.W., Horenczyk G. Immigrant youth in cultural transition. - CRC Press, 2006. – 149 p.

30 Sam D.L., Berry J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet // Perspectives on psychological science. - 2010. - Vol. 5, №4. – P. 472-481.

31 Есенова К.А., Санбаева Б.Ж. Шетелдік студенттердің Қазақстандық жоғары оқу орнына бейімделуі // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. – 2023. - №2(143). - Б. 422-433.

32 Сматова К.Б., Алимбаева С.К. Психологические факторы адаптации иностранных студентов к новой социальной среде // Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2021. – №2(135). – Б. 315-325.

33 Ниетбаева Г.Б., Шегебай Ж.У. Психологические аспекты адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности // Вестник КазнПУ Абая, Серия «Психология». - 2021. - №1(66). – С. 61-56.

34 Сматова К.Б. Болашақ мамандарды психологиялық-педагогикалық қолдау аспектілері // Қазақстанның ғылымы мен өмірі. – 2020. – №9. – Б. 185-188.

35 Михайленко О.И. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза // «Известия КБГУ». – 2014. - Т. 4, №2. - С. 101-104.

36 Завалко Н.А., Нургалиева С.А., Бокаев Б.Н. Педагогическое сопровождение адаптации оралманов в образовательном пространстве Казахстана. – Алматы: Кітап, 2010. – 160 с.

37 Bokayev B. Language, ethnic identity, and adaptation of ethnic migrants in post-soviet Kazakhstan // 1-st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC. – Azores: Portugal–Proceedings, 2013. - P. 790-799.

38 Eskazinova Zh.A., Baltabayeva A.K., Uteubaeva E.A., Shayakhmetova M.N. Theoretical foundations for the formation of students' language learning strategies in the English language classroom // Вестник Карагандинского университета, Серия Педагогика. - 2023. - №3(111). – С. 213-218.

39 Есказинова Ж.А. Мектепте білім беру мазмұнын жаңғырту жағдайында оралман-балаларды қостілде оқытудың дидактикалық негіздері: филос. док. (PhD) … дис.: 6D011900. – Қарағанды, 2018. – 195 б.

40 Мандыкаева А.Р., Дюсенова А.Ж., Оздугру А., Уталиева Ж.Т., Даужанова А.М. Білім алушы-қандастардың эмпатиялық қабілеттерінің психологиялық ерекшеліктері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. - 2022. - №141(4). - Б. 464–475.

41 Мандыкаева А.Р., Дюсенова А.Ж. Білім алушы-қандастардың коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттерінің психологиялық ерекшеліктері // Халықаралық ғылыми-тәжірибелі конф материалдары. «Қазақстан Республикасында жоғары білім беруді дамыту перспективалары». – Торайғыров университеті, 2021. - Б. 196-202.

42 Сулейменова Э.Д. Tempora mutantur, et nos mutamur in illis: этническая и языковая идентичность молодежи. Динамика языковой ситуации в Казахстане / под. ред. Э.Д. Сулейменовой. - Алматы, 2010. - 387 с.

43 Какимжанова М.К. Социальная интеграция репатриантов как философская проблема: дис. ... канд. филос. наук. – Астана: Ин-т философии и политологии, 2009. – 122 с.

44 Кажгалиева А.М. Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на коммуникативтік бейімделуінің педагогикалық негіздері: филос. док. (PhD) …

дис.: 6D010300. – Нұр - Сұлтан: Л.Н. Гумилев атын. Еуразия ұлттық ун-ті, 2021. – 154 б.

45 Тажибаева С.Ж., Козырев Т.А. Международное сообщество казахов и формирование казахстанской гражданственности // Гражданское общество и социальный прогресс в XXI веке: материалы II конгресса социологов тюркоязычных стран; Социологические исследования и инновационное развитие: материалы III конгресса социологов Казахстана. – Алматы, 2008. – Ч. 2. – 302 с.

46 Мендикулова Г.М., Исмагулов О.И. Теоретические и практические аспекты процесса адаптации репатриантов в Казахстане: научно-исследовательский отчет. – Алматы, 2008. - 42 с.

47 Бородулин В.Н. Психологическое обеспечение адаптации студентов к обучению в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Таганрог, 2006. - 212 с.

48 Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе: на примере китайских студентов: дис. … канд. пед. наук:13.00.08. - Биробиджан, 2010. - 197 с.

49 Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Perspektivy Nauki i Obrazovania. - 2019. – Vol. 38, №2. - P. 108–118.

50 Ниетбаева Г.Б., Багиярова Ф.А., Жапаров Э.Ж., Абишева Ж.А. Профилактика и коррекция тревожности, вызванной социальными факторами у студентов // Вестник ЕНУ имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2023. - №1. – С. 379-390.

51 Аманова И.К., Белецкая К.А. Теоретический анализ исследований проблемы самооценки в психологической науке // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Психология. - 2019. - №4(61). - С. 56-61.

52 Мандыкаева А.Р., Жансерикова Д.А., Молдабаева Р.А., Смагулова К.Д. Студенттердің стресске төзімділік деңгейлерін зерттеу (гуманитарлы және техникалық мамандықтар мысалында) // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршы. «Психология» сериясы. - 2020. - №2(63). - Б. 52-57.

53 Ли Сюеюань. Адаптация китайских студентов младших курсов к обучению в вузе: аксиологический подход: на материале специальности «Русский язык как иностранный»: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.08. - Комсомольск - на - Амуре, 2009. - 244 с.

54 Анн-Вилсон Л.Ф. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российский студентов в Германии: автореф. … канд. психол. наук:19.00.05. – Казань, 2003. – 19 с.

55 Хассан М.А. Педагогическая технология социокультурной адаптации арабских студентов в российских вузах: автореф. … канд. пед. наук:13.00.01. – Воронеж, 2012. - 24 с.

56 Joshee R. Multicultural policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses / in J. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York; London: Routledge, 2009. – P. 96-108.

57 Luchtenberg S. Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education / in J.A. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York; London: Routledge, 2009. – P. 463-473.

58 Tomlinson S. Multicultural educations in the United Kingdom / in J.A. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York; London: Routledge, 2009. – P. 121-133.

59 Kymlicka W. Multicultural citizenships: A Liberal theory of minority rights. – New York: Oxford University Press, 1995. – 296 p.

60 Ladson-Billing G. Culture versus citizenship: The challenge of racialized citizenship in the United States / in J.A. Banks (Ed.). Diversity and citizenship education: Global perspectives. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – P. 99-126.

61 Banks J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice / in J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – №2. – P. 3 - 29.

62 Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - Изд. М.Г. Ярошевский, 2000. – 196 с.

63 Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности. – Спб.; Питер, 2022. – 160 с.

64 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 352 с.

65 Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2008. - 352 с.

66 Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

67 Joshee R. Multicultural policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses / in J. Banks (Ed.). The Routledge international companion to multicultural education. – New York; London: Routledge, 2009. – 96 p.

68 Хартманн Х. Эгопсихология и проблема адаптации / пер. с англ. В.В. Старовойтовой; под ред. М.В. Ромашкевича. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. - 160 с.

69 Ward C., Kennedy A. Acculturation and cross-cultural adaptation of British residents in Hong Kong // J Soc Psychol. - 1993. - №1. - P. 133.

70 Ward C., Searle W. The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adaptation of sojourners // International Journal of Intercultural Relations. - 1991. - №2. – P. 15.

71 Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adaptation during cross - cultural transitions // International Journal of Intercultural Relations. - 1990. - Vol. 14. – P. 449 - 464.

72 Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / пер. с анг. Е.Н. Егоровой и др. - М: Хранитель, 2006. - 873 с.

73 Омельченко Е.А. Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: как помочь директорам и педагогам в решении проблемы? // Научно-информационный альманах «Этнодиалоги». - 2015. - №1(48). - С. 108–120.

74 Куликова О.В., Поддубный Н.В. Проблема адаптации иностранных студентов в процессе обучения в российском вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторов. - 2007. - №3(9). – С. 51-53.

75 Тьерри Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в Российских вузах: автореф. … канд. социол. наук: 22.00.04. – Нижний Новгород, 2012. – 149 с.

76 Юдина Т.Н. Социология миграции. - М.: Академический Проект, 2006. - 272 с.

77 Воробьева О.Д. Миграционные процессы населения: вопросы теории и государственной миграционной политики. Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории РФ // Аналитический сборник Совета Федерации ФС РФ. - 2003. - №9(202). - С. 35.

78 Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. – 2010. - №2. - С. 149-155.

79 Мазитова Л.Т. Социальная адаптация иностранных студентов (на примере вузов Башкортостана): автореф. ... канд. соц. наук. – Уфа, 2002. – 20 с.

80 Бурмистрова В.А. Особенности формирования поликультурной личности будущего специалиста в условиях глобальной информатизации: дис. … канд. пед. наук. – Караганда, 2010. – 155 с.

81 Таджибаева Ж.А., Аренова А.Х. Методологические подходы к исследованию проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза // КазНПУ имени Абая. Педагогика и психология. - 2020. - №1. - С. 25-36.

82 Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / пер. с англ. - М.: Медицина, 1960. - 254 с.

83 Меерсон Ф.З. Общий механизм адаптации и профилактики. - М.: Медицина, 1973. - 360 с.

84 Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с англ. и фр. - СПб.: Питер, 2003. - 192 с.

85 Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. - 1989. - №1. - С. 92-100.

86 Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. - СПб.: Изд. Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. - 260 с.

87 Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17, №1. - С. 19-34.

88 Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. - М.: Наука, 1988. – 429 с.

89 Шибутани Т. Социальная психология. - М.: Прогресс, 1969. - 535 с.

90 Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие. - М.: Илекса, 2008. – 296 с.

91 Лопатина С.С. Особенности языковой адаптации иностранных студентов в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС // Сибирский учитель. - 2019. - №6. - С. 120.

92 Березин Ф.Б. Проблема адаптации и эмоциональный стресс. – М., 1999. – С. 13-21.

93 Ромм М.В. Адаптация личности в социуме = Adaptationof a personin a society: Теоретико-методол. аспект. - Новосибирск: Новосиб. гос. техн. ун-т; Наука, 2002. – 272 с.

94 Ростовцева М.В., Машанов А.А. Естественно-научные, психологические и философские аспекты адаптации человека // Вестник КРАСГАУ. - 2013. - №6. - С. 247-254.

95 Леонова Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования. - М.: НИЯУ МИФИ, 2014. - 276 с.

96 Николаева Э.Ф., Денисова Е.А., Николаева С.Ю. Возможности системного анализа особенностей адаптации личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - №4. - С. 126–130.

97 Safran W. Diasporas in modern societies: myths of home land and return // Diaspora: A Journal of transnational studies. - University of Toronto press, 1991. - Vol. 1, №1. - P. 83 - 99.

98 Hansen M.L. The Problem of the Third Generation Immigrant // Theories of Ethnicity: A Classical reader. - N.Y., 1996. - №1. – P. 215.

99 Hardy T. The Return of the Native http://www.gutenberg.org 10.12.2020.

100 Mähönen T.A., Jasinskaja-Lahti I. Acculturation Expectations and Experiencesas Predictors of Ethnic Migrants' Psychological Well-Being // Journal of Cross- Cultural Psychology - 2013. – Vol. 44, №5. - P. 786-806.

101 Kunasegaran M., MohdRasdi R., Ismail M., ArifIsmail I. Intercultural and Workplace Adaptation: A Case Study of Malaysian Professional Returnees // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2016. - №1. - P. 448-454.

102 Сванберг И. Казахи Китая. Казахские беженцы в Турции. – Алматы: Санат, 2005. - С. 222-237.

103 Tabea B., Finke P. The Kazak oralman: Comparing migrat ory decisions, integration patterns and transnational tiesin three differentsettings. In: Finke, P. &Schlee, G. (eds) Centre for anthropoligical studies on central Asia // Framing the Research, Initial Projects. – Halle, 2013. - P. 75-83.

104 Уразалиева Г.К. Казахстанская идентичность как фактор межэтнической интеграции // Всероссийский социологический конгресс. Тезисы докладов https://www.isras.ru/abstract 18.12.2018.

105 Мендикулова Г.М., Исмагулов О.И. Теоретические и практические аспекты процесса адаптации репатриантов в Казахстане: научно-исследовательский отчет. – Алматы, 2008. - 42 с.

106 Амитов С.А., Амантаева Д.Б. Особенности социальной адаптации этнических мигрантов (репатриантов) как новой маргинальной группы в структуре казахстанского общества к социально- культурной среде // Вестник КазНУ имени аль - Фариби. - 2016. - №3(58). - С. 113-119.

107 Ady J.C., Wiseman R.L. Ed. Toward a differential demand model of sojourner adjustment // Intercultural communication theory. – Thousand Oaks: Sage, 1995. - P. 92-114.

108 Тьерри Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. … канд. соц. наук: 22.00.04. - Нижний Новгород, 2012. - 11 с.

109 Grinberg L., Grinberg R. Psychoanalytic perspectives on migration. Psychoanalysis and Culture. A Kleinien Perspective / Ed. Bell D. // Tavistock Clinic Series. - 1999. - №1. - P. 154-170.

110 Cicourel A. Living in two cultures: The everyday world of migrant workers. In living in two cultures. - Great Britain: The enesco press, 1982. - P. 19 - 45.

111 Ekşi A. Psychopathology in asylum seekers and immigrants // Türk psikiyatri dergisi. – 2002. - Vol. 13, №3. - P. 215 - 221.

112 Göhler G. Die gesuntheitliche Situation und die daraus resultierenden probleme der türkischen Migranteinnen in der Bundesrepublik Deutschland, Türkische Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. - Köln: Önel Verlag, 1990. - Band 2. - P. 57- 67.

113 Gaw K.F. Reverse culture shock in students returning from overseas // International Journal of Intercultural Relations. - 2000. – Vol. 24. – P. 83-104.

114 Parente F.J., Anderson J.K., Myers P., O'Brien T. An examination of factors contributing to Delphi accuracy // Journal of Forecasting. - 1994. – Vol. 3, №1. – P. 173-183.

115 Cebeci M. Sosyolojik Açıdan Göç ve Göçmenlerin Sosyal Kültürel Entegrasyonlar // Sociologically immigration and social cultural iitegration of immigrants. Disiplinlerarası Göç ve Göç politikaları Sempozyumu // Interdisciplinary migration and immigration policies symposium. – İstanbul, 2015. – P. 131-135.

116 Kuh G.D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // Change. - 2003. - Vol. 35, №2. – P. 24- 32.

117 Pavlou P., Christodoulou N. Repatriated students in Cyprus and their prospects for tertiary education. Preliminary study of developing a tool for screening university students' problems // III. National psychological counseling and guidance Congress. – Adana: Çukurova Üniversitesi, 2002. - P. 226 - 236.

118 Hechmann F. Education and the integration of migrants: Challenges for European education systems arising from ımmigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies // NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. – 2008. - №1. - P. 73.

119 Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Tutor support as a tool of social-cultural adaptation of international students in Russian universities // Vysshee Obrazovanie v Rossii. – 2020. – Vol. 29, №1. - P. 156–165.

120 Лопатина С.С. Предвузовская подготовка иностранных граждан в российском вузе как инструмент социокультурной и языковой адаптации // Сибирский учитель. - 2020. - №3(130). – С. 31-36.

121 Zeveleva O. Political aspects of repatriation: Germany, Russia, Kazakhstan. A comparative analysis // Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity. - 2014. – Vol. 42, №5. - P. 808-827.

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

123 Жаркынбекова Ш.К. Проблемы обучения студентов - оралманов профессиональному общению на русском языке // Матер. междунар. научн. - практ. конф. «Современная русистика в формировании единого культурного и информационного пространства Европы»: Обучение русскому языка студентов филологических и нефилологических факультетов ВУЗов. – Люблин; Варшава, 2009. - С. 54-58.

124 Kalshabaeva B.K., Seisenbayeva A.S. Some problem sof repatriation and adaptation of representatives of the Kazakh diaspora of Central Asia in the historic home land // Middle – East Journal of Scientific Research. - 2013. - №1. - P. 20-26.

125 Berekbussunova G., Kussainova M., Zharylgassova P., Aidjanova Z and other. Specifics of Personal Self-esteem During Intercultural Adaptation of Repatriated Students in High School // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2014. - №1. - P. 493 - 499.

126 Kazhgaliyeva A.M., Chinibayeva G., Ayapbergenov B., Zhedelov K., Berikkhanova A. Pedagogical bases of Communicative Adaptation of Kazakh Diaspora's Students to Higher Education Institutions // Talent Development and Excellence – 2020. - Vol. 12, №1. - P. 687-693.

127 Кажгалиева А.М., Акажанова А.А. Бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделу мәселелері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршы «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2023. - №2(78). – Б. 145-153.

128 Akynova D., Agmanova A., Asmagabetova B., Kakzhanova Sh. Monitoring the use of Russian and English as a factor of social and cultural adaptation of repatriated kazakhs // Proceedings of ADVED - 15 International Conference on Advances in Education and Social Sciences. - Istanbul, 2015. - P. 210 - 215.

129 Абильдина Г.С. Социокультурная и языковая адаптация детей-репатриантов в условиях современного Казахстана // Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. А.Е. Агманова. - Астана: Изд-во ТОО «KazServisePrint LTD», 2017. - 220 с.

130 Агманова А.Е. Культурно-языковая адаптация репатриантов-казахов в условиях вузовского обучения // Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов: сборник материалов международной научно-

практической конференции / отв. ред. А.Е. Агманова. - Астана: Изд-во ТОО «KazServisePrint LTD», 2017. - 220 с.

131 Terlikbayeva N. Integration of returnee children in Kazakhstan is schools // NUGSE Research in Education. – 2017. - Vol. 2, №1. - P. 2-11.

132 Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. А.Е. Агманова. – Астана: Изд-во ТОО «KazServisePrint LTD», 2017. – 220 с.

133 Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Даирова М.К., Кузар Ж.Н. Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общей ред. А.Е. Агмановой. - Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. - 170 с.

134 Дудинова Е.И., Негизбаева М.О. Медиадискурс социально-психологической адаптации мигрантов и кандас в Казахстане https://www.kaznu.kz/ru/24377/page/ 20.09.2022.

135 Салманова Д.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студента в вузе // Аспекты и тенденции педагогической науки: матер. II междунар. науч. конф. - СПб.: Свое издательство, 2017. - С. 76-79.

136 Ромм М.В. Адаптация личности в социуме // Adaptationof a personin a society: Теоретико-методол. аспект. - Новосибирск: Новосиб. гос. техн. ун-т; Наука, 2002. – 272 с.

137 Baldwin J.R., Hecht M.L. The layered perspective of cultural (in)tolerance // Intercultural communication theory / R.L. Wiseman (Ed.). - Thousand Oaks: Sage, 1995. - P. 170-193.

138 Дементьева С.В. Вузы России как механизм адаптации учебных мигрантов в контексте социологического анализа // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. - Томск: Издательство ТПУ, 2008. – Т. 2. - 200 с.

139 Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. – 2007. - №3. - С. 76.

140 Лебедева Н.М. Социальная психология аккультурации этнических групп: автореф. ... док. психол. наук: 19.00.05. – М., 1997. - 57 с.

141 Ламсден Ч., Гушурст А. Геннокультурная эволюция: человеческий род в становлении // Человек. - 1991. - №3. - С. 19.

142 Хорн Г. Память, импринтинг и мозг: Исследование механизмов. – М.: Мир, 1988. - 343 с.

143 Кравченко А.И. Основные принципы веберовской методологии // Вестник Московского университета. Социология и политология. - 2011. - Серия 18, №4. - С. 153-171.

144 Кравченко А.И. Культурология: словарь. - М., 2000. - 671 с.

145 Bisin A., Verdier T. The Economics of cultural transmission and the dynamics of preferences // Journal of Economic Theory. – 2001. - №97. - P. 298-319.

146 Mead M. National character. Anthropology today / ed. A. Koreber. - Chicago: University of Chicago Press, 1953. - P. 381-385.

147 Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Horenczyk G., Schmitz P. The interactive nature of acculturation: Perceived discrimination, acculturation attitudes and stress amongyoung ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany // International Journal of Intercultural Relations. - 2003. - Vol. 27, №1. - P. 79-97.

148 Taylor M.J., Thoth C.A. Cultural Transmission. Encyclopedia of Child Behavior and Development / eds Goldstein S., Naglieri J.A. – Boston: Springer, 2011. - P. 48.

149 Sabloff J.A. Typology of Convergences: Towards a Unified Theory of Cultural Transmission. – 2011 https://santafe.edu/events/a-typology-of-convergences-towards-a-unified 18.07.2024.

150 Understanding Cultural Transmissionin Anthropology: A Critical Synthesis / ed. by R. Ellen, S.J. Lycett and S.E. Johns. - New York; Oxford: Berghahn Books, 2013. – 392 p.

151 Morin O. What does communication contribute to cultural transmission? // Social Anthropology. - 2013. - №21(2). - P. 230-235.

152 Новая философская энциклопедия // В 4 т. С-Н. Ин-т философии Рос. акад. наук. нац. обществ. -науч. фонд / науч.-ред. совет: В.С. Степин (пред.) и др. - М.: Мысль, 2010. - Т. 3. - 692 с.

153 Попкова Е.Б. Теоретические подходы к исследованию инкультурации как социокультурного процесса // Теория и практика общественного развития. – 2013. - №3. - С. 43-48.

154 Пирназарова М.М. Особенности процесса инкультурации в детском возрасте // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения. - 2013. - №30. - С. 62-66.

155 Кон И.С. Этноцентризм: философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 812 с.

156 Мартинович Н.В. Образование как процесс социализации и инкультурации личности // Вестник МГУКИ. - 2012. - №4(48). - С. 136-139.

157 Castro L., Castro-Nogueira L., Castro-Nogueira M.A., Toro M.A. Cultural transmission and social control of human behavior // Biology & Philosophy. – 2010. - Vol. 25, №3. - P. 347-360.

158 Omar L. Schools as agents of cultural transmission and social control // Journal of Human Sciences. – 1999. - №1. – C. 41-51.

159 Saez-Marti M., Zenou Y. Cultural transmission and discrimination. - Bonn Germany, 2005. - P. 29.

160 Saez-Marti M., Zenou Y. Cultural transmission and discrimination. - Bonn Germany, 2005. - 29 p.

161 Ginestié J. The cultural transmission of artefacts, skills and knowledge: eleven studies in technology education // International Journal of Technology and Design Education. - 2009. - Vol. 19, №3. - P. 335-340.

162 Bogt T.F.M., Wim M.J., Raaijmakers Q.A., Vollebergh W.A. Don't Trust Anyone over 25: Youth Centrism, Intergenerational Transmission of Political

Orientations, and Cultural Change.Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects. - Cambridge University Press, 2008. - P. 419-440.

163 Montgomery J.D. Intergenerational cultural transmission as an evolutionary game // American economic journal microeconomics. - 2010. - №2(4). - P. 115-136.

164 Mchitarjan I., Reisenzein R. Towards a theory of cultural trans mission in minorities // Ethnicities. - 2013. - №14(2). - P. 181-207.

165 Zakharenko R. Endogenous growth and demographic transition in a model of cultural transmission // Journal of evolutionary economics. - 2016. - Vol. 26, №5. - P. 953-970.

166 Acerbi A., Tennie C. The role of redundant information in cultural transmission and cultural stabilization // Journal of Comparative Psychology. - 2016. - Vol. 130, №1. - P. 62-70.

167 Bhatt A. Cultural transmission & variation in organizational populations: A Formal model. - 2017. – P. 46.

168 Сейдимбек А. Мир казахов. тнокультурологическое переосмысление. - Алматы: Раyан, 2001. - С. 6.

169 Дробижева Л. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. - М.: ИС РАН, 2008. - Вып. 7. - С. 214-228.

170 Oberg K. Culture shock: adjustment to new cultural environments // Practical anthropology. - 1960. - Vol. 7. – P. 177-182.

171 Савоскул М.С. Российские немцы в Германии: интеграция и типы этнической самоидентификации (по итогам исследования российских немцев в регионе Нюрнберг - Эрланген) http://www.demoscope.ru/weekly 21.02.2022.

172 Савоскул М.С. Российские немцы: образ Германии и интеграция в германское общество http://www.demoscope.ru/ weekly. 21.02.2022.

173 Галкина Р.А. Репатриация 90-х: мы и наши дети. Русское эхо. – Израиль; Ашдод: Издательство ДоротАор, 2004. – 161 с.

174 Галкина Р.А. Социально-психологические факторы, влияющие на процесс адаптации подростка-репатрианта в новом социуме // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике: матер. 1-й междунар. науч. - практ. конф. - Смоленск, 2003. - С. 54-57.

175 Философия Алаш - Орды - вчера и сегодня // Казахстанская правда https://kazpravda.kz 25.10.2021.

176 Шалхарбекова Н.А. Формирование и развитие этнических предубеждений в процессе социальной адаптации в новой этнокультурной среде: дис. … док. филос. наук. – Алматы: КазНУ им. аль- Фараби, 2013. - 158 с.

177 Калыш А., Касымова Д. Пути интеграции оралманов в казахстанское общество: реалии и вызовы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. - 205 с.

178 Досанова А.М., Абдикадыр И.А. Адаптация детей репатриантов-казахов // КазНу им. аль-Фараби. Серия Филология. - 2021. - №2(182). – С. 33-39.

179 Tajibayeva Zh.A., Nagibina N.L. Cultural transmission as the basis for successful psychological and pedagogical adaptation of repatriate students // 4-th International EMI Entrepreneurshp social sciences congress. – Istanbul: Nisantasi universitesi, 2019. - P. 89-102.

180 Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. – М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001. - 480 с.

181 Когнитивно-бихевиоральный подход в психотерапии и консультировании: Хрестоматия / сост. Т.В. Власова. – Владивосток: ГИ МГУ, 2002. – 110 с.

182 Philips L. Human adaptation and its failures. – NY; London: Academic Press, 1968. – 271 p.

183 Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. - №4. – С. 14.

184 Панов В.И. Психические состояния с точки зрения экрпсихологического подхода // Прикладная психология. – 2002. - №3. - С. 23-27.

185 Прохоров А.О. Психология состояний: учебное пособие для вузов / под ред. А.О. Прохорова. – Изд.2-е. - М.: Когито-Центр, 2011. - 624 с.

186 Бодияр Ж. Забыть Фуко. - Спб.: Владимир Даль, 2000. – 92 с.

187 Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век. - М.: Политиздат, 1991. – 412 с.

188 Уорд К. Азбука аккультурации. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. - М.: Питер, 2003. – 656 с.

189 Трейгер Г., Холл Э. Культура и коммуникация. Модель анализа. - 1954. – 46 с.

190 Грушевицкая Т., Попков В., Садохин А. Основы межкультурной коммуникации. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.

191 Adler P.S. The transitional experience: an alternative view of culture shock // Journal of Humanistic Psychology. – 1975. - №15. - P. 13-23.

192 Ingold T. Introductiontoculture / in T. Ingold (Ed.). Companion encyclopedia of anthropology. - London: Routledge, 1994. - P. 329-349.

193 Хайек Ф. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. - М.: Новости, 1992. - 304 с.

194 Марков Г.Е., Пименов В.В. (Ред.) Этнология: учебник для высших учебных заведений. - М.: Наука, 1994. - 383 с.

195 Тавадов Г.Т. Этнология: учебник для вузов. – М., 2002. - 352 с.

196 Мендикулова Г.М. Казахская ирредента в России (история и современность) // Евразийское сообщество: экономика, политика, безопасность. – 1995. – №8. – С. 70.

197 Полякова Ю.А., Тарле Г.Я. Национальные диаспоры в России и за рубежом в XIX-XX вв.: сб. ст. / под ред. Ю.А. Полякова и Г.Я. Тарле. – М.: ИРИ РАН, 2001. – С. 4.

198 Шеффер Г. Диаспоры в мировой политике // Диаспоры. – М., 2003. – №1. – С. 162–184.

199 Козлов В.И. Диаспора. Свод этнографических понятий и терминов. - М., 1986. - С. 26.

200 Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. - Томск: Изд-во Томского политех. университета, 2013. – 100 с.

201 Лурье С.В. Историческая этнология. - М.: Аспект Пресс, 1997. - 448 с.

202 Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение - новая онтология анализа языкового сознания. Этнокультурная специфика языкового сознания. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. - С. 7-22.

203 Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект - Пресс, 2008. - 320 с.

204 Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

205 Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 416 с.

206 Марковина И.Ю. Новая культура и способы адаптации к ней: современные подходы к проблеме «культурного шока». Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. - М.: ММА им. И.М. Сеченова; Ин-т языкознания АН СССР, 1996. – С. 57-66.

207 Марковина И.Ю., Васильченко Т.А. Культурная константа «свой-чужой» на аксиологической оси модели мира: механизмы защиты // Язык. Сознание. Культура: сб. статей / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. - М.: Калуга, 2005. - С. 217-229.

208 Поршнев Б.Ф. Противопоставление, как компонент этнического самосознания. - М.: Наука, 1973. - 115 с.

209 Кон И.С. Этноцентризм. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 812 с.

210 Байрам М. Нужно ли изучать иностранный язык, чтобы общаться с другими народами? Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. - М.: ММА им. И.М. Сеченова; Ин-т языкознания РАН, 1996. - С. 5-12.

211 Сорокин Ю.А. Теория лакун и оптимизация межкультурного общения // Русский язык и литература в киргизской школе. - 1991. - №6. - С. 38-41.

212 Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим». Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. - М.: ММА им. И.М. Сеченова; Ин-т языкознания АН СССР, 1996. - С. 41-47.

213 Kim Y. Becoming Intercultural. An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. - USA, 2000. – P. 18.

214 Bennet M.J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Mpdel of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / ed. by R.M. Paige. - U.S.A. Intercultural Press, 1993. - P. 21-71.

215 Леонтович О. Введение в межкультурную коммуникацию. - М., 2007. - 234 с.

216 Gladney D.C. Dislocating China. Muslims, Minorities, and Other Subaltern Subjects. – Chicago: The University of Chicago Press, 2004. - 302 p.

217 Шаукенова З.К. Социальное взаимодействие этносов в современном казахстанском обществе. - Алматы, 2002. - С. 12-13.

218 Мендикулова Г.М. Казахская диаспора: история и современность. – Алматы: Всемирная ассоциация казахов, 2006. – 343 с.

219 Тажибаева С. Ж., Козырев Т.А. Международное сообщество казахов и формирование казахстанской гражданственности // Гражданское общество и социальный прогресс в XXI веке: материалы II конгресса социологов тюркоязычных стран. – Алматы, 2008. – Ч. 2. – 302 с.

220 Пиаже Ж. Моральные суждения у ребенка. – М., 2006. - 117 с.

221 Хотинец В.Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека // Социология. – М., 2013. – №8. – С. 165-169.

222 Аполлонов И.А., Тарба И.Д. Проблема оснований этнокультурной идентичности в контексте глобализации // Вопросы философии. - 2017. - №8. - С. 30-42.

223 Сахарова В.В. Мультикультурализм и проблемы интеграции мигрантов // Вестник С-Петербург. университета. - 2010. - Серия 6, №1. – С. 1-25.

224 Минюшев Ф.И. Социальная антропология. - М., 1997. - 72 с.

225 Вершок А.Б. Культурный шок и проблемы аккультурации. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учеб. - метод. пособие для педагогов-психологов / под ред. О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова. - М.: МГППУ, 2013. - 57 с.

226 Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия // Сборник статей. - М.: Гардарики, 2001. - 624 с.

227 Попов М.Е. Основы социокультурной интеграции и адаптации: учебное пособие / сост. Попов М.Е., Попова С.В. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. - 121 с.

228 Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / сост. А.Я. Алхасов; пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой; научн. ред. перевода Г.С. Батыгин. - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. - 336 с.

229 Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // British Journal of Social and Clinical Psychology. - 1979. - Vol. 18. - P. 77-90.

230 Бергер П., Лукман Т. Идентичность // Психология самосознания. – Самара, 2003. - 579 с.

231 Платонов Ю.П. Этнический фактор. Геополитика и психология. - СПб., 2002. - С. 333-334.

232 Дробижева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. - М., 2003. - С. 336-370.

233 Болотова А.К. Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов. - М.: Изд-во: Академия, 2006. - 254 с.

234 Стефаненко Т.Г. Социальная психология в культурно-исторической перспективе // Социальная психология в современном мире. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 358 с.

235 Максимчук Е.Д. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее изучения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». - Курск, 2014. – Т. 7, №1. - С. 34-40.

236 Bochner S. The Social Psychology of Cross-Cultural Relations // Cultures in Contact / ed. by S. – Bochner: Oxford Pergamon Press, 1982. - P. 5 - 44.

237 Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. - 155 с.

238 Шустова Н.Е. Социальная адаптация личности: автореф. … канд. социол. наук. - Саратов, 1999. - 24 с.

239 Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис. … док. социол. наук. - Кемерово, 1992. - 398 с.

240 Шевелева А.М. К вопросу об адаптации студентов первого курса к учебе в вузе // Совет ректоров. - 2014. - №4 - С. 55-69.

241 Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. - 2014. - №11(2). - С. 433-437.

242 Ибрагимова Д.М. Формирование социальной адаптации иностранных студентов в Российском вузе // Межкультурная коммуникация в современном мире: материалы II межвуз. науч-практ. конф. иностранных студентов / под ред. Ю.А. Шурыгиной. - Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. - С. 52-56.

243 Михайленко О.И. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза // Известия КБГУ. – 2014. - Т. 4, №2. - С. 101-104.

244 Зыбина Л.Н. Структурные компоненты динамика профессиональной направленности: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.01. - Новосибирск, 2009. – 22 с.

245 Rokeach M. The nature of human values. - NY: Free press, 1973. - 438 p.

246 Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психологические труды / под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 288 с.

247 Мельник С.Н. Психология личности: учебное пособие. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. - 99 с.

248 Декларация принципов толерантности http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php 24.07.2020.

249 Вихорев С.А. Роль толерантности в механизме социально-психологической адаптации человека // Тезисы. докл. Всеросс. науч. конф.

студентов, аспирантов и молодых учёных. Наука. Технологии. Инновации НТИ-2006. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. - Ч. 7. - С. 211-213.

250 Таджибаева Ж.А., Аренова А.Х., Нагибина Н.Л. Theoretical-organizational issues of psychological - pedagogical adaptation through the education of students – repatriates in the conditions of study at university // КазНПУ имени Абая, Педагогика и психология. - 2020. - №3(44). - P. 15-25.

251 Таджибаева Ж.А. Проблемы психолого-педагогической адаптации студентов – репатриантов в процессе обучения // Вестник КазНПУ имени Абая. - 2020. - №3(64). - С. 115-120.

252 Tajibayeva Z., Tolamissov A., Yessimbekova A. К вопросу об адаптации студентов-репатриантов к обучению в вузах Казахстана // Wissenschaftliche ergebnisse und errungenschaften. – München, 2020. - №3. - P. 51-54.

253 Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе: на примере китайских студентов: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Биробиджан: Амур. гуманитар. пед. гос.ун-т, 2010. - 197 с.

254 Раднаева М.В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вестник Бурятского госуниверситета. – 2016. - №1. - С. 44-49.

255 Сластенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука, международная академия наук педагогического образования. - 2000 - №1. - С. 44-49.

256 Редлих С.М. Социально – профессиональная адаптация начинающих педагогов. - Новокузнецк, 1999. - 108 с.

257 Психологическая служба университета: реальность и перспективы // Матер. междунар. I Всеросс. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – 424 с.

258 Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 510 с.

259 Демчук А.А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2010. – 171 с.

260 Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.

261 Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Научно-практические основы психологического обеспечения современного образовательного процесса. – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – 170 с.

262 Демисенова Ш.С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза: автореф. … канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 161 с.

263 Тектибаева Д.Ж. Саморазвитие студентов условия поликультурной среды: дис. … док. филос. (PhD): 6D010300. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2017. – 245 с.

264 Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования. - Изд. 2-е перераб. и доп. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 512 с.

265 Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Вестник Высшей школы. - 2004. - №4. - С. 26.

266 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы, 2001. – 111 с.

267 Таджибаева Ж.А., Сапарбай Ш.С. Проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в процессе обучения // Вестник КазНПУ им.Абая. Серия «Психология». - 2020. - №3(64). – С. 115-120.

268 Сайт Франкфуртской школы финансов и менеджмента http://www.frankfurt-school.de/en/home 21.04.2021.

269 Таджибаева Ж.А. Психолого-педагогическая поддержка студентов репатриантов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе: учебное пособие. – Алматы: Yessenov University, 2020. – 63 с.

270 Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Регион. лечеб. -диагност. мед. центр Бехтерев. - СПб.: Мед. пресса, 2002. – 344 с.

271 Кашапов А.С. Структура социально-психологической адаптированности студентов: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.05. - Ярославль, 2012. - 208 с.

272 Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с.

273 Будасси С.А. Метод изучения количественных характеристик личности в группе // Вопросы психологии. - 1971. - №3. - С. 138-143.

274 Захарова А.В. Психология формирования самооценки. - Минск, 1993. - 320 с.

275 Пахомов А.П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. - 2012. – Т. 5, №4. - С. 99 - 116.

276 Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ, 2004. - С. 151-154.

277 Cruz R.A., Peterson A.P., Fagan C., Black W., Cooper L. Evaluation of the Brief Adaptation Scale–6 (BASE-6): A measure of general psychological adaptation for measurement based care // Psychological Services. - 2019. - №1. – P. 366.

278 Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. - 2006. – Vol. 108, №6. - P. 1017-1054.

279 Aslan S. Development of Adjustment to University Life Scale // Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. - 2015. - Vol. 30, №4. - P. 132-145.

280 Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. - 2008. - №29(4). - С. 98-106.

281 Martınez-Torrez M.R., Marin S.T. and others. Technological acceptance of e-learning tools used in practical and laboratory teaching. According to the European higher education area // Behaviour information technol. – 2008. – Vol. 27, №6. - P. 495–505.

282 Tajibayeva Zh., Nurgaliyeva S., Aubakirova K. and others. Investigation of the psychological, pedagogical and technological adaptation levels of repatriated university students // Intern. journal of education in math. science and technol. – 2023. - Vol. 11, №3. - P. 755-774.

283 Tajibayeva Zh., Abdullayeva P., Ozgambayeva R., Aitenova E. Investigation of psychological adaptation, pedagogical competence, and adjustment to university life levels of repatriate university students // Journal of social studies education research. – 2025. – Vol. 16, №1. – P. 1-31.

284 Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Червинская К.Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. - СПб., 2009. - 44 с.

285 Формирование поликультурной личности в контексте глобальных проблем: сборник материалов международного семинара / отв. ред. Е.А. Журавлёва. – Астана: Изд-во ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2017. – 251 с.

286 Таджибаева Ж.А. К исследованию адаптации личности // Вестник КазНПУ имени Абая. - 2020. - №2. - С. 194 -200.

287 Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе: дис. ... док. психол. наук: 19.00.05. – Саратов: СГПУ, 2018. – 535 с.

288 Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. - М., 2000. - 412 с.

289 Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. - М., 1985. - 207 с.

290 Педагогика многообразия: учебное пособие / авт. кол. О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова, Г. Нестеренко и др.; под общ. ред. Г. Нестеренко; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон: ОЛДИПЛЮС, 2016. – 420 с.

291 Маруцак Л.И. Обработка данных, измеренных в шкале Лайкерта, с помощью теории нечетких множеств. Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине. – Томск: Изд-во Нац. иссл. Томского полит. унив-та, 2015. – С. 880–881.

292 Hall E.T. Hidden differences: studies in international communication. - New York: Grunder&Jahr, 1983. - P. 24.

293 Hofstede G.H. Cultures and organizations: software of the mind. - Mc Graw Hill, 1997. - 279 p.

294 Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: a critical review of concepts and difinitions // Papers pea body Mus. - 1952. - Vol. 47, №1. – P. 223.

295 Межкультурная коммуникация учебно-метод. пособие / сост. Г. Мадиева, У. Риверс, Ж. Сейтметова. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 96 с.

296 Triandis H. Intercultural education and training// P. Funke. Understanding the USA. A cross-cultural perspective. - Tuebingen, 1989. - P. 305-322.

297 Притчи. https://pritchi.livejournal.com 20.09.2019.

298 Березкина-Орлова Б.Б., Баскакова М.А. Телесно-ориентированная психотехника актера http://teatrsemya.ru/lib/mast_akt 10.10.2019.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Авторский опросник «Степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе»

Данный опросник разработан с целью определения степени адаптированности студентов–репатриантов к учебной деятельности, к студенческой группе в университете.

Цель: выявление студентов-репатриантов, испытывающих сложности в обучении и адаптации к студенческой группе; создание условий для успешной адаптации студентов- репатриантов вузе.

Описание методики:

Опросник состоит из 16 суждений, и студенты-репатрианты ознокомившись нижеследующими суждениями выражают свое согласие или не согласие.

Инструкция: с целью изучения адаптированности студентов, создания благоприятных условий обучения в университете, просим Вас высказать свое личное мнение по нижеуказанных суждений и проставить соответствующую вашему мнению цифру напротив номера суждения. Варианты ответов: «Согласен» - 2; «Трудно сказать» - 1; «Не согласен» - 0.

1. В своей группе проявляю активность и инициативу.
2. С однокурсниками общаюсь, но проявляю сдержанность, в отношениях дистанцию.
3. Однокурсникам интересно со мной разговаривать, общаться, поддерживать отношения.
4. С однокурсниками хорошие отношения, не стесняюсь сказать из какой страны приехал.
5. С однокурсниками испытываю сложности при общении, неловко говорить откуда приехал учиться.
8. Свободно чувствую себя в группе, придерживаюсь правил группы.
9. Испытываю неловкость при обращении за помощью к однокурсникам.
10. Во время учебных занятий чувствую себя уверенно.
11. Во время учебы могу полностью выразить себя, показать свои способности.
12. На учебных занятиях сложно выступать, выражать свои мысли, отвечать на вопросы.
13. Некоторые учебные дисциплины сложные, трудно даются.
14. Учебные задания выполняю своевременно.
15. Свободно высказываю свое мнение, учится интересно.
16. Сложно обратиться за помощью к преподавателям.

Обработка результатов:

Обработка результатов осуществляется путем перевода цифр в баллы в соответствии с ключом и последующего суммирования полученных баллов отдельно по каждой шкале и методике в целом.

Прямые суждения (цифра 0 означает 0 баллов; цифра 1 означает 1 балл; цифра 2 означает 2 балла): 1; 3; 4; 6; 9; 10; 13; 14, 15.

Обратные суждения (цифра 0 означает 2 балла; цифра 1 означает 1 балл; цифра 2 означает 0 баллов): 2; 5; 7; 8; 11; 12; 15; 16.

Шкала адаптированности к учебной группе. Подсчитывается сумма баллов по следующим вопросам: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8, 9

Шкала адаптированность к учебной деятельности. Подсчитывается сумма баллов по следующим вопросам: 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16.

Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной группе указывают о том, что студент-репатриант чувствует себя в группе комфортно, установлен контакт, находит общий язык с однокурсниками, разделяет интересы группы, не только принимает нормы и ценности своей группы, но и строит на их основе свою деятельность и отношения с студентами. Проявляет инициативу, обращается за помощью при необхадимости, не стыдится говорит о своей стране происхождения.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной группе показывают о трудностях в общении с однокурсниками. Студенту трудно общаться, найти общий язык с однокурсниками, не участвует в общей беседе, не разделяет интересы, нормы и правила группы, пассивен, не проявляет инициативы, ему сложно обратиться за помощью к студентам, в общении испытывает неловкость, неуверенность.

Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности демонстрируют, что студент проявляет академическую успеваемость и учебные достижения; своевременно выполняет учебные задания; при необходимости может обратиться за помощью к студентам, преподавателям, проявляет уверенность, активность, инициативу, способности в учебных занятиях.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности потверждают, что студент – репатриант испытывает затруднения в учебной деятельности и выполнении учебных заданий; на занятиях пассивен, не проявляет инициативу, не может задать вопрос преподавателю, испытывает неловкость при обращении. На занятиях не проявляет способностей и нуждается в дополнительных консультациях преподавателей.

Проверка надежности производилась с использованием метода «расщепления» и последующего вычисления соответствующих коэффициентов. Для определения надежности и точности по обеим шкалам использовалась формула Рюлона; для вычисления коэффициентов надежности-согласованности применялась формула Спирмена-Брауна и формула Кронбаха. В результате произведенных вычислений все полученные показатели находились в пределах 0,90 -0,92.

Проверка валидности теста. Проверка по критерию конструктивной валидности заключалась в вычислении коэффициентов корреляции суммарного результата, полученного по данной методике, с показателями уровня социально-психологической адаптированности по методике К.Роджерса и Р.Даймонда. В результате коэффициент корреляции для 64 испытуемых составил 0,82 (α <0,001). В целях повышения достоверности результатов опросник был сбалансирован по количеству положительных и отрицательных ответов: вариантам «да» и «нет» по каждой шкале соответствует равное количество пунктов опросника. Вычислены также следующие показатели по обеим шкалам. По шкале адаптированности к учебной группе: среднее арифметическое = 12,0; медиана = 13; стандартное отклонение = 3,3; минимальное число баллов = 4,0; максимальное число баллов = 16,0. По шкале адаптированности к учебной деятельности: среднее арифметическое = 10,6; медиана = 11; стандартное отклонение = 3,7; минимальное число баллов = 2,0; максимальное число баллов = 16,0.

Внедрение и практическое использование. Предложенная методика может применяться для решения следующих проблем:1) диагностика и выявление студентов, испытывающих трудности в адаптации к учебной группе и к учебной деятельности;2) методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения адптации студентов в вузе;3) исследование эффективности коррекционно-развивающей и воспитательной работы со студентами. Также может использоваться в преподавания курсов: социальная педагогика, психология, в центрах адаптации и интеграции.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Информационно-ориентационный цикл занятий (30 часов)

Таблица Б 1

№ зан-я	Тематика и форма занятия	Цель и преимущества занятия	Кол-во часов
1	2	3	4
1	Проблема этнических корней и членства в этнической группе: эвристическая беседа	Цель: изучение книги историка и этнографа Л. Н. Гумилева «Этногенез и биосфера Земли». Обращение к понятиям: «этнос», «этнические корни», «этническая группа». Рассмотрение форм этнической общности, межэтнической интеграции как сближения различных этносов без слияния их в единое целое. Ознакомление с фактами: в странах с более сложным национальным составом обостряются межэтнические противоречия; в развивающихся странах межэтнические противоречия связаны с последствиями колониальной эпохи, когда границы владений проводили большей частью без учета этнических границ и т.п.	2
2	Самобытная казахская культура и язык: информационно-аналитическое занятие с приёмом «Корзина идей».	Цель: изучение, анализ опыта и знаний о казахской культуре через призму проживания в другой стране/городского проживания. Способствует выявлению насколько они знают и мнения студентов по обсуждаемой теме занятия. В ходе занятия на доске или флипчарте можно нарисовать значок корзины (или другой значок), в которой условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об изучаемой теме.	2
3	Духовное достояние нации: популярная лекция.	Цель: осмысление духовного наследия казахских и тюрко-мусульманских народов, проживающих в странах СНГ и за его пределами. Способствование снятию проблемы пренебрежительного отношения детей верующих репатриантов (нынешних студентов) к духовной истории своей страны и региона, незнания и, как следствие, недооценки его исламского наследия. Пробуждение национальной гордости за богатое духовное наследие своих предков	2
4	Межэтнические контакты и этнокультурные взаимодействия: круглый стол.	Цель: ознакомление с проблемой межэтнических контактов и этнокультурных взаимодействий в нашей стране с приведением примеров, ситуаций разжигания межэтнической розни (на примерах из СМИ). Воспитание миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать. Формирование самосознания студентов в контексте полиэтничного общества,	2

Продолжение таблицы Б 1

1	2	3	4
		выявление этностереотипов в процессе межкультурной коммуникации. Занятие на основе выступлений студентов призвано доказать, что консолидация людей вокруг общих для всех народов духовных ценностей - это огромный потенциал для развития общества и государства.	
5	Традиционные казахские культурные традиции как регуляторы норм и поведения: занятие-ИНСЕРТ.	Цель: дать знания о ценностях казахского народа и что стоит за традициями кочевников Великого шёлкового пути. Сформировать понимание того, что система ценностей, сложившаяся в обществе, играет важную роль, т.к. она влияет на содержание норм и правил общественного проживания. Формировать умение систематизировать и анализировать информацию, связанную с традиционными казахскими культурными традициями, находить в ней регулятивные аспекты для деятельности и поведения.	2
6	Традиционные ценности и современность: дискуссия с использованием приема «Плюс - минус - вопрос».	Цель: формирование у участников современного мировоззрения с учётом традиционных ценностей общества. В ходе занятия информация не только более активно воспринимается (прослушивается, записывается), систематизируется, но и оценивается. При чтении аксиоматических положений по теме занятия в графу «П» записывается информация, которая, с точки зрения студента, носит позитивный характер, в графу «М» - негативный, и актуальные, спорные факты заносятся в графу «?». Данная форма организации занятия позволит провести обсуждение, дискуссию и прийти к компромиссу по спорным вопросам.	2
7	Поиск этнической идентичности: работа малых групп.	Цель: оззнакомить участников с понятиями «идентичность», «этническая идентичность», «национальная идентичность». Обосновать, что идентичность всегда является динамичной и не до конца завершенной системой взглядов и убеждений, которые представляют собой ряд социальных ценностей, норм поведения и коллективных символов. Доказать, что доминанты индивидуальной идентичности, реагируя на вызов времени, изменяются при условии изменения окружающей среды. В работе малых групп применять понятие «казахстанский народ», предполагающее включенность представителей иных этнических групп в состав казахстанской нации.	3
8	Поиск своих ценностных ориентаций:	Цель: научить определять собственные ценности и их влияние на построение жизненных планов и перспектив; способствовать повышению мотивации к	3

Продолжение таблицы Б 1

1	2	3	4
	дифференциро-ванно-групповая практическая работа.	саморазвитию и самореализации, навыков группового сотрудничества. Данные упражнения проводятся в парах, в тройках, в малых группах, направленные на то, чтобы познать себя как личность; узнать о своих ценностях, осознать свою индивидуальность или сходство с ровесниками.	
9	«Всё в моих руках»: занятие-размышление с элементами игрового моделирования ситуаций	Цель: имитация, создание ситации, «поиграть» возможные жизненные ситуации, определить способы поведения в них, возможные варианты выхода из них, поиск помощи и самозащиты.	3
10	Многоконфессио-нальное и многонациональ-ное общество: коммуникативно-информационная игра.	Цель: формирование представлений у участников о влиянии мировых религий на разные стороны жизни людей; раскрытие роли религии в жизни общества, мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций народов стран СНГ и уважении к ним, а также к диалогу с представителями различных культур и мировоззрений.	3
11	«Мир без границ»: лекция-интервью с привлечением представителей различных национальностей, проживающих в Казахстане.	Цель: формирование толерантности, содействие обеспечению мира и согласия, недопущения жестокости и равнодушия среди студентов, создание условий для развития лидерских качеств личности, и распространение идей духовного единства, дружбы народов, межэтнического согласия и казахстанского патриотизма.	3
12	Сохранение своей этнокультуры через систему образования: дебаты.	Цель: формирование мировозрения, понимание идентичности, сохранение этнокультуры. В дебатах вывести обе группы на понимание того, что этнокультурная и государственная идентичность могут быть достигнуты наиболее эффективно через систему образования. Группам даётся информация, что образование, как средство формирования национального самосознания, реализации культурно-языковых интересов, должно выполнять четыре главных функции:транслирующую (обеспечение целостности и воспроизводимости этнонациональных сообществ); развивающую (формирование и развитие национального самосознания); дифференцирующую (выявление национально-культурных потребностей человека, этнических групп); интегрирующую (обеспечение взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения культур, интеграция личности в системы мировой и национальной культуры).В	3

Продолжение таблицы Б 1

1	2	3	4
		зависимости от количества дебатных групп (их число должно быть чётным), группы выбирают функции и доказывают наличие/отсутствие их составляющих в современной системе образования. В итоге преподаватель подводит к мысли, что именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции; он ощущает принадлежность к определенной общности и народу, у него сформированы культурные потребности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам. Также на основе примеров и споров студенты подводятся к другому образовательному требованию - пониманию и принятию иной культуры (лишь при взаимодействии, диалоге культур проявляются принципы и особенности каждой отдельной культуры).	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Программа спецкурса «Мы - Вместе»

Таблица В 1

Задачи спецкурса: объединение всех студентов в целостном педагогическом процессе, создание общего интегрированного феномена «студент», как социальной общности обучающихся; помощь в преодолении информационной перенасыщенности на всех уровнях (в учебном процессе и вне его); содействие снятию эмоциональной перегрузки (новые связи, коммуникации, языковой барьер и пр.); содействие адаптации на социально-личностном и коммуникативном уровнях.			
№ зан-я	Тематика	Задачи и содержание занятия	Кол-во часов
1	2	3	4
1	Обо мне и обо всех	Рассказать максимально больше о себе и узнать побольше информации о других - любимые занятия, хобби, увленчения и т.п.; получить общественную оценку своего выбора, определить свои возможности и способности, научить критически относиться к себе, объективно выявлять свои «плюсы» и «минусы», в то же время находить свои преимущества в той или иной деятельности.	2
2	«Подать себя»	Научить заявить о себе, обратить на себя внимание окружающих, дать понять, что пассивное ожидание (тебя сами заметят) непродуктивно, научить внимательно относиться к партнерам (другим людям), определять ответную реакцию на конкретные действия, формировать внимательное и уважительное отношение к другим, выработка социально активного поведения.	2
3	Не забудь своих истоков	Занятие основывается на воспоминаниях о детстве с привлечением фотографий своих родителей или себя на Родине, обращение к истории своего родного города, рода, проводится в форме свободной беседы.	2
4	Фото-выставка «Моя семья - моё богатство»	Организуется в форме выставки семейных фотографий, фотоколлаж. Здесь студенты рассказывают о традициях, об истоках и интересных и значимых событиях своей семьи. В конце занятия студенты выбирают самые лучшие рассказы, процесс выбора рефлексируется. Каждый участник получает возможность высказаться и сделать выбор лучшего рассказа.	2
5	Интерактивные музейные занятия «Моя малая Родина» (в городе, районе, селе)	Занятия рекомендуется организовать в музеях (университета, краеведческих и областных), и здесь студенты знакомятся с традициями, бытом, материальной и духовной культурой, историей региона, историческими деятелями,знаменитыми людьми внесшими вклад в процветание малой Родины.	6

Продолжение таблицы В 1

1	2	3	4
6	Виртуальные экскурсии по городам Казахстана «Я люблю свою страну»	Цель: ознакомление студентов с достопримечательностями, архитектурой, культурным и историческим наследием городов Казахстана, формировать чувство гордости и казахстанского патриотизма.	6
7	Известность и скромность	Организация встреч с известными и скромными людьми - представителями репатриантов или местных жителей, внесших вклад в развитие страны. Встреча может быть проведена по формату ток-шоу, круглого стола или же в качестве обычной беседы-рассказа о себе.	4
8	Доброта спасет мир	Организуется в форме марафона по оказанию помощи (волонтерство) детям из детских домов, домам престарелых и другим социально неблагополучным категориям населения. Знакомясь с общими проблемами социальной сферы, развивая в себе доброту и альтруизм, студенты чувствуют единение, осознание единства чувств и чаяний людей, независимо от происхождения и родины.	4
9	Что такое толерантность?	Проблема принятия себя и других через принципы толерантности, знакомятся с появлением данного понятия, его проявлений в обществе, необходимости формирования у себя, как качества, помогающего жить в обществе, коммуницировать с различными людьми.	2
10	Движение к взаимопонима нию	Занятие начинается с притчи: «Встретились однажды верблюд и лошадь. Лошадь думает: «Какое уродливое животное: страшные горбы, странная шея, ненормальная голова». Верблюд думает: «И как обходится это несчастное животное без горбов, когда нет воды и пищи?» Эта притча наглядно показывает, как людям трудно понимать и принимать друг друга. Цель занятия: проведение групповых упражнений и заданий, ориентированных на развитие способности конструктивно строить свои взаимоотношения с окружающими; развитие коммуникабельности, умения находить выход из сложных жизненных ситуаций. Важно, чтобы студенты стремились к координации действий (при выполнении коллективных работ); ценили и уважали не только себя, но и других участников.	2

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Программа тренингов

Таблица Г 1

№ тре-нин-га	Тематика	Задачи и содержание тренингового дня	Кол-во часов
1	2	3	4
1	Пластический тренинг на снятие телесных зажимов	1-ый день Задачи: снижение мышечного и эмоционального напряжения, снятие телесных зажимов. Содержание: комплекс упражнений, направленные на напряжение-расслабление, перекат напряжения, работу с зажимами. Упражнения: 1) «Напряжение-расслабление» - знакомятся с простейшими мышечными зажимами; участникам предлагается встать прямо и сосредоточить внимание на правой руке, напрягая ее до предела, затем через несколько секунд полностью расслабить. Данное упражнение выполнить поочередно с левой рукой, последующем с правой и левой ногами, поясницей, шеей, лицом. 2) «Жар-холод» - попеременное напряжение и расслабление всего тела. Участники выполняют упражнение, стоя в кругу. По команде ведущего «Жар» участники начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно. По команде «холод» участники застывают в позе, в которой застигла их команда, напрягая до предела все тело. Ведущий несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой. Занятие заканчивается расслаблением тела[298].	3
		2-ой день Задачи: ощущение своего тела, нахождение и снятие собственных зажимов; осознание языка собственного тела. Содержание: проведение и обсуждение упражнений на ощущения телесных зажимов и осознание языка тела. Упражнения: 1) «Прислушивание»: участники садятся в полукруг; ведущий тренинга просит расслабиться, и прислушаться к своему телу и ощущениям, а также прилушится окружающей среде вокруг себя (в комнате, в полукруге и т.д. Согласно регламенту, на прилушивание дается 2-3 минуты.	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		Затем участники рассказывают про свои ощущения, и обсуждают в группе. Упражнение нацелено на фокусирование внимание к себе, к своим ощущениям, окружающему пространству. 2) «Зажимы по кругу»: участники идут по кругу, по команде ведущего напрягают левую руку, левую ногу, правую руку, правую ногу, обе ноги, поясницу, все тело. Напряжение в каждом отдельном случае сначала должно быть слабым, потом постепенно нарастать до предела. В таком состоянии предельного напряжения участники идут несколько секунд (15-20), потом по команде ведущего сбрасывают напряжение - полностью расслабляют напряженный участок тела. После окончания этой части упражнения ведущий дает участникам задание прислушаться к ощущениям своего тела, продолжая спокойно идти по кругу, вспомнить «обычное» для себя напряжение (свой обычный зажим). Постепенно напрягая тело в этом месте, довести зажим до предела, сбросить его через 15 - 20 секунд. Напрячь до предела любой другой участок тела, обращая внимание на то, что происходит с «обычным» зажимом. Повторить упражнение с собственными зажимами 3-5 раз. После окончания упражнения участникам дается рекомендация индивидуально повторять его хотя бы 1-2 раза в день. 3) «Ртуть»: участники стоят в кругу, ведущий предлагает участникам представить свое тело в виде механизма, который нуждается в смазке, или в виде сосуда, который должен быть полностью наполнен жидкостью, например, ртутью. «Я ввожу ртуть (или масло) в ваш указательный палец». Вы должны заполнить жидкостью все суставы вашего тела. Упражнение выполняйте медленно и сосредоточенно, чтобы ни один участок не остался без смазки. 4) «Центр тяжести»: Ведущий предлогает участникам задание: «Попробуйте определить, где у человека центр тяжести. Подвигайтесь, сядьте, встаньте. Найдите центр тяжести тела кошки (т.е. подвигайтесь, как кошка). Где чувствуете центр тяжести? Где центр тяжести тела обезьяны? Петуха? Рыбы? Воробья, прыгающего по земле? Выполняя движения и действия, характерные для этих животных, попробуйте «на себе» все это. Животные и маленькие дети - самый лучший пример отсутствия мышечных зажимов». 5) «Растем»: участники в кругу, исходное положение - сидя на корточках, голову нагнуть к коленям, обхватив их руками. Ведущий: «Представьте себе, что вы маленький росток, только что показавшийся из земли.	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		Вы растете постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать вам расти, считая до пяти. Постарайтесь равномерно распределить стадии роста". Усложняя в будущем упражнение, ведущий может увеличить продолжительность "роста" до 10 - 20 "стадий"[298].	
		3-ий день Задачи: сформировать навык расшифровки невербального языка, добиться максимального мышечного расслабления и через него дать новый опыт общения. Содержание: цикл упражнений, доказывающих что «невербальный» язык может быть и информативнее и даже правдивее вербалики. Упражнения: 1) «Скульптура»: участники разбиваются на пары; один из них - скульптор, другой - глина. Скульптор должен придать глине форму (позу), какую захочет, т.е. вылепить скульптуру. «Глина» податлива, расслаблена, «принимает» форму, какую ей придает скульптор. Законченная скульптура застывает. Скульптор дает ей название. Затем «скульптор» и «глина» меняются местами. Участникам не разрешается переговариваться. 2)«Марионетки»: участникам предлагается представить себе, что они - куклы-марионетки, которые после выступления висят на гвоздиках в шкафу. «Представьте себе, что вас подвесил за руку, за палец, за шею, за ухо, за плечо и т.д. Ваше тело фиксировано в одной точке, все остальное - расслаблено, болтается». Упражнение выполняется в произвольном темпе, можно с закрытыми глазами. Ведущий следит за степенью расслабленности тела у участников. 3) «Пластилиновые фигурки»: участники должны представить, что они фигурки из пластилина. 1 часть упражнения: фигурка, которую очень долго держали в холодильнике, «жёсткая и твёрдая. Попросите кого-нибудь попытаться поменять вашу позу, но не забывайте, что застывший пластилин (то есть вы) должен осложнять его работу, сопротивляться. 2 часть упражнения: просят представить, что в помещении вдруг	3

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		одновременно включили множество отопительных приборов, фигурки начинают «таять». Участники должны учесть, что это процесс, а не мгновенное перевоплощение. В первую очередь должны оплывать те части тела кукол, на которые «ушло меньше пластилина»: пальцы, шея, руки, затем ноги. В конце упражнения участники должны буквально «стечь» на пол, превратившись в бесформенную пластилиновую массу. Это и будет абсолютным мышечным расслаблением.	
		4-ый день Задачи: сформировать навыки взаимосвязи и взаимодействия, выработать умения установления психологического контакта Содержание: цикл упражнений, направленных на установление телесного взаимодействия и психологического контакта. Упражнения: 1)«Этюды на согласованные действия» - участникам предлагается выполнить этюды-импровизации: - пилка дров; качание на качелях; - гребля; катание на велосипеде в паре; - перемотка ниток; перетягивание каната и т.д.При выполнении этюдов участникам необходимо помнить о согласованности действий и о целесообразности распределения напряжения. Можно предложить включиться в выполнение упражнения и другим участникам (перетягивание каната, прыгалки, игра в воображаемый мячик и т.д.). Один из вариантов предлагаемых упражнений – «Канатоходец». «Канатоходец» имитирует проход по канату. Он идет по прямой (воображаемой) линии по полу, но «как бы» по канату: скользя и балансируя, ища равновесия. Партнер дует на него со стороны, как бы пытаясь «сдуть» канатоходца с каната. Дует он с расстояния вытянутой руки, но не в лицо, а примерно в грудь. Цель канатоходца - удержаться, несмотря на препятствие. 2)«Оправдание позы»: участники ходят по кругу; по хлопку ведущего, каждый должен бросить свое тело в неожиданную для себя позу. Для каждой позы должно быть подобрано объяснение. «Представьте себе, что вы	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		совершали какое-то осмысленное действие. По команде «Отомри» продолжайте это действие. Мы должны понять, что вы делаете. Постарайтесь не придумывать банальных оправданий, которыми можно объяснить любую позу. Ищите действия, соответствующие именно тому положению вашего тела, в котором вы замерли, только ему и никакому другому" . 3) «Тень»: участники разбиваются на пары; очень хорошее средство для установления психологического контакта. 5) «Сиамские близнецы»: участники разбиваются на пары. Ведущий предлагает каждой паре представить себя сиамскими близнецами, сросшимися любыми частями тела. «Вы вынуждены действовать как одно целое. Пройдитесь по комнате, попробуйте сесть, привыкните друг к другу. А теперь покажите нам какой-нибудь эпизод из вашей жизни: вы завтракаете, одеваетесь и т.д.» Упражнение тренирует навыки взаимосвязи и взаимозависимости в едином взаимодействии.	
		один из них будет Человеком, другой - его Тенью. Человек делает любые движения. Тень - повторяет. Причем особое внимание уделяется тому, чтобы Тень действовала в том же ритме, что и Человек. Она должна догадаться о самочувствии, мыслях и целях Человека, уловить все оттенки его настроения. 4) «Зеркало»: участники разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения. Другой должен в точности копировать все движения напарника, быть его «зеркальным отражением». На первых порах проработки задания ведущий налагает некоторые ограничения на действия «оригинала»: а) не делать сложных движений, т.е. не производить одновременно несколько движений; б) не делать мимических движений; в) выполнять движения в очень медленном темпе. Через некоторое время участники меняются ролями. В ходе выполнения упражнения участники, работающие на «отражение», довольно быстро	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		научаются чувствовать тело партнера и схватывать логику его движений. От раза к разу следить за «оригиналом» становится все легче и все чаще возникает ситуация предвосхищения и даже опережения его действий. Упражнение -	
		5-ый день Задачи: развитие сосредоточенности и распределения внимания, умений сосредоточиться на условиях игры, на ситуации "здесь и теперь", умения ориентироваться в окружающих условиях. Содержание: игра «Японская машинка» Группа рассаживается в полукруг. Участники рассчитываются по порядку, начиная с любого края. Ведущем всегда присваивается номер "ноль". Ведущий может принимать участие в упражнении, но чаще всего он только начинает его и задает темп. Темп отбивается всеми участниками группы следующим образом: на левой руки и т.д. Одновременно со щелчком право руки ведущий начинает игру, произнося свой номер «Ноль». На щелчок левой руки он называет номер игрок, который продолжает игру дальше. Далее следует удар ладонями по коленям (все молчат). При этом участники, приглашая, к игре друг друга, должна обязательно сопровождать свое приглашение взглядом. Участник, допустивший ошибку в выполнении задания, прекращает игру, продолжая, однако сидеть в полукруге и отстукивать ритм. Ведущий, не меняя темпа, констатирует, например, «Третьего нет», и продолжает игру. Ошибками считаются: а) сбой темпа; б) неправильное называние своего номера; в) неправильное называние номера партнера; г) приглашение к игре выбывшего участника или ведущего (если он не играет); д) приглашение к игре, не сопровождаемое взглядом. Возможные пути усложнения игры: убыстрение темпа; изменение направления расчета участников; расчет нечетными цифрами или буквами. Игра превращается, когда в кругу остается 2-3 участника. Это задание, прежде всего на внимание, невозможно выполнить все требования игры, не сосредоточившись на ее условиях, на ситуации «здесь и теперь».	3

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		счет «раз» - удар ладонями обеих рук по коленям, на счет «два» - щелчок пальцами правой руки, на счет «три» - щелчок пальцами	
		Наблюдая за выполнением упражнения, можно выделить лидеров группы, пары, «отверженных». Интересно также проследить за интонациями, с которыми называются номера. 6-ой день Задачи: научить прислушиваться к другим, устанавливать психологические контакты с разным кругом людей (с теми, с кем в обыденной жизни не общался), формировать навыки нахождения компромисса, умения повлиять на мнение другого. Содержание: упражнения, в которых тренер сам определяет пару, а также назначает водящего/ведущего (частично условные упражнения). 1) Этюд «Разговор через стекло»: для выполнения этюда участники разбиваются на пары. Ведущий: «Представьте себе, что вас и вашего партнера разделяет окно с толстым, звуконепроницаемым стеклом, а вам надо передать ему какую-то информацию. Говорить запрещено - ваш партнер вас все равно не услышит. Не договариваясь с партнером о содержании разговора, попробуйте передать через стекло все, что нужно, и получить ответ. Встаньте друг против друга. Начинайте». Все остальные участники внимательно наблюдают, не комментируя происходящее. После окончания этюда все обсуждают увиденное. 2)«Слово-глагол»: упражнение для двоих участников, которые становятся друг против друга на некотором расстоянии. Первый участник, кидая мяч второму, называет любое пришедшее ему на ум слово (имя существительное). Второй ловит мяч и сразу же бросает его обратно, подбирая подходящий по смыслу глагол. Первый ловит и бросает новое существительное и т.д. Этот вариант техники «свободных ассоциаций» чрезвычайно интересен и информативен для последующей работы с проблемами каждого отдельного участника. 3)«Сколько человек хлопало?»: группа рассаживается в полукруг; из участников выбираются «водящий» и «дирижер». «Водящий» становится спиной к полукругу на некотором	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		расстоянии него. «Дирижер» занимает место перед участниками и указывает жестом то на одного, то на другого. Вызванный жестом «дирижера» участник хлопает в ладони один раз. Один и тот же участник может быть вызван дважды или трижды. В общей	
		сложности должно прозвучать 5 хлопков. «Водящий» должен определить, сколько человек хлопало. После того, как он справится со своей задачей, «водящий» занимает место в полукруге, «дирижер» идет вводить, а из полукруга выходит новый участник. 4) «Предмет по кругу»: группа рассаживается или становится в полукруг; ведущий показывает участникам предмет (маркер, папка, стакан, книгу, смартфон, цветок, любой попавшийся в поле зрения предмет) участники	
		должны передавать друг другу по кругу этот предмет, наполняя его новым содержанием и обыгрывая это содержание. Например, кто-то решает обыграть маркер как флейту. Он передает ее следующему человеку именно как флейту, не произнося при этом ни слова. А тот именно как флейту ее принимает. Этюд со флейтойокончен. Теперь второй участник обыгрывает этот же маркер, например, как ложку или зубную щетку и т.д. в данном упражнении важно передача своего отношения участника к данному предмету и данное упражнение направлено на развитие воображения и креативности участников. Например, чтобы обыграть маркер как флейту, нужно, прежде всего, увидеть эту флейту. И чем менее похож новый, «увиденный» предмет на предложенный, тем лучше участник справился с заданием. Также упражнение нацелено на взаимодействие и взаимопонимание участников, увидеть новый предмет и важно донести новом качестве, чтобы увидели и приняли другие участники. 7-ой день Задачи: содействовать избавлению от внутренних зажимов, принятию своего телесного «Я», обретению внутренней свободы и придание уверенности в себе.	
		Содержание: 1) «Успех внутри-все мечты сбываются»: представьте будущий карьерный успех; ответьте конкретно, чего хотите добиться. Представьте даже, как будет выглядеть ваш кабинет, когда ваши мечты осуществятся. Когда эти картинки отчетливо предстанут перед глазами, походите по	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		воображаемому кабинету и представте что Ваша мечта осуществилась. Визуализируйте новый кабинет, себя в новой должности, и как вы даете распоряжения, какой у вас голос, интонация, жесты. Взгляните в зеркало и отрепетируйте свои жесты, взгляд, осанку. И возможно вы отметите в себе изменения при принятии в себе нового желаемого образа. Примите свой новой образ и те ощущения, в теле (осанка, взгляд, мимика) на время тренинга. 2) Упражнение-игра «Необычное представление»: по сигналу ведущего один из участников становится в центр круга и громко произносит имя своего любимого персонажа или же, имя любого героя. Участник называет имя и знакомиться с помощью жестов и телодвижения. Условия игры: - телодвижения и жесты нужно делать так, чтобы все остальные участники могли повторить; как только выступающий вернётся на свое место, все остальные в точности повторяют за ним, при этом стараются уловить интонацию и настроение выступающего. Далее меняются условия игры: основная часть игры остаётся такой же – следующий участник становится в центр круга, вместо вымышленного персонажа надо назвать своё настоящее имя. Надо обратить внимания на выбранные участниками движения, участники должны осознавать трудно ли их повторить за ним (т.е. думать о других). Также нужно дождаться, когда ведущий вернётся на свое место. Рефлексия: «Как вы думаете есть ли разница между тем, когда вы называли свои имена или же, когда вы назывались именами сказочных героев? В чем проявилась разница? Какие чувства вы испытывали когда называли свое имя и имя сказочного героя?»	
2	Тренинг на активизацию эмоциональной сферы личности	8-ой день «Части моего Я» Задачи: Развитие представлений о себе, адекватной позитивной самооценки, коррекция личностных недостатков, формирование эмоционального принятия себя и принятия другого. Содержание:1) «Моя идентификация»: участники группы сидят по кругу, или за круглым столом. Ведущий: «По - видимому, каждый из нас в тот или иной момент жизни идентифицировал себя с кем - то из литературных героев, исторических личностей, известных людей, представлял себя на их месте, мысленно пытался пожить жизнью этого человека, посмотреть на мир его глазами, пережить его чувства. Вспомните об этом.... А теперь	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		продолжим знакомство и будем еще раз называть свое имя и говорить о тех людях, персонажах, с которыми мы себя идентифицировали». После того, как все выскажутся, тренер может предложить участникам задать вопросы друг другу. 2) «Пожелания»: согласно правилу, ведущий дает задание «с права от себя соседу сказать добрые слова и пожелание на 24 часа, и так по кругу все участники говорят друг другу пожелания». 9-ый день - «Метафорический» Задачи: развитие индивидуального подхода в решении проблем, помощь в осознании своих метафор, что дает доступ к собственным возможностям и предоставляет свободу выбора; содействие осознанию собственных чувств и чувств другого. Содержание: Упражнения по работе с метафорой. 1)Выбрать метафору, которая символизирует состояние в данный момент. И метафору того, как хотелось бы, чтобы было. В паре с терапевтом, клиент работает с метафорой, изменяя ее маленькими «шагами», каждый из которых приближает к желаемому состоянию. После каждого шага, изменяющего метафору, клиент идентифицируется с получившимся предметом, и говорит о чувствах. Например, «камень в ущелье» может превратиться в «птицу в небесах». 2) Придумать метафору своего состояния. По кругу называть имя и метафору. Последующий повторяет всех тех, кто говорил до него. Копируя сказанное точно, говоря от первого лица, в том числе, по возможности, повторяя интонацию и позу. 3)Участникам группы предлагается описать себя в качестве растения. Опишите, где оно растет, какая обстановка вокруг, какая почва, какой вид, есть ли цветки, как взаимодействует с солнцем, со стихиями. 4)Опишите себя в качестве природной стихии, какого-то явления. Обсуждение в группе или по подгруппам.	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		5)Группа располагается вокруг большого числа разнообразных предметов (предметы мебели, игрушки, бытовые предметы). Каждый участник выбирает один из предметов и зарисовывает себе его. Потом, объединившись в малые группы, каждый участник отвечает на вопрос: - Что это за предмет? - Для чего предназначен? - Из чего сделан? - С кем дружит? - С кем не дружит? - Что любит? - Что не любит? В своих подгруппах обсудить, свои метафоры и услышанные, обратить внимание на проекции. 6)Группа располагается вокруг большого числа разнообразных предметов, которые обычно играют бытовую роль. Участникам предлагается выбрать предмет из числа, лежащих перед ними в центре группы. «Этот предмет должен символизировать в каком-то смысле ваше состояние и ваш опыт в данный момент». Те, кто выбрал один и тот же предмет, объединяются в малые группы. В малой группе расскажите о том, какие именно материальные свойства данного объекта иллюстрируют или по аналогии передают эти особенности вашего личного опыта, "почему он - это вы". Следите за точностью описания. Следите за тем, чтобы именно целостность, то есть все качества, и свойства предмета нашли свое отражение в психической реальности. Обязательно отметьте не только "позитивные" черты предмета, но и "негативное". Другие участники группы отмечают и сообщают свои наблюдения о том, как выполнено это задание, что было говорить легко и что сложно. В обсуждении обратить внимание на различия проекций. После этого сделайте следующий круг обсуждения. "Что вы узнали нового о себе благодаря пользованию метафорой-предметом, какие материальные, функциональные свойства метафоры позволили вам осознать в себе это".	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		10-ый день - «Ассоциативный» Задачи: научить на основе ассоциаций выражать свои эмоции, быть более раскрепощённым и естественным. Содержание:1)«Изображение животного»: каждый участник должен придумать какое - либо животное и изобразить его молча на основе своих ассоциаций о его поведении. Задача группы отгадать какое животное задумал участник. 2) «Ассоциации»: один из участников выходит из аудитории; остальные договариваются между собой, кого из группы они будут загадывать. Вернувшийся должен отгадать, кого из присутствующих загадала группа. Он это делает, задавая участникам по очереди вопросы типа: "Каким бы был этот человек, если бы он превратился в дерево, стал бы ветром, был бы животным, птицей?" и т.д. Тот участник, которому задан вопрос, должен описать предмет или явление, используя ассоциации с характеристиками загаданного человека. Его темперамент, характер, привычки, рост, цвет волос и т.д., но только не впрямую, а как бы описывая характеристики объекта, о котором спрашивает водящий. Если водящий отгадывает, то следующим водит тот участник, по описанию которого водящий догадался о правильном ответе. Победитель тот, кто определит загаданного, опросив как можно меньше участников.	3
		11-ый день - «Эмоциональный» Задачи: снятие эмоционального закрепощения, напряжения, создание доверительной обстановки и эмоционально-расслабленного состояния, формирование умений управлять эмоциями и выражать их в нужный момент. 1) «Изобрази состояние». Инструкция: «Сейчас я раздам некоторым из вас карточки, на которых обозначены те или иные эмоциональные состояния. Те, кто получит карточки прочитают, что на них написано, но не вслух, а про себя, и затем по очереди изобразят это состояние. Мы будем смотреть и постараемся понять, какое состояние изображено». В ходе упражнения тренер дает возможность участникам высказать	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		свои мнения относительно изображенного состояния, затем называет его. В ходе обсуждения нередко высказываются идеи о том, какие состояния распознаются с трудом, что может способствовать их пониманию. Каждый раз после того, как состояние названо, можно спросить участников, на какие дает возможность сформировать «банк» тех невербальных проявлений, на которые можно ориентироваться, определяя состояние человека. 2)«Разговор через стекло» (упражнение разработано В.Б. Березкиной-Орловой, М.А. Баскаковой): участники разбиваются на пары, тренер: «Представьте себе, что вас и вашего партнера разделяет окно с толстым, звуконепроницаемым стеклом, а вам надо передать ему какую-то информацию. Говорить запрещено - ваш партнер вас все равно не услышит. Не договариваясь с партнером о содержании разговора, попробуйте передать через стекло все, что нужно, и получить ответ. Встаньте друг против друга. Начинайте». Все остальные участники внимательно наблюдают, не комментируя происходящее. После окончания этюда все обсуждают увиденное. Возможно усложнение упражнения. Говорящему сначала надо привлечь к себе внимание партнера. 3) «Записка для Вас»: игровое упражнение на закрепление умений пользоваться эмоционально окрашенной лексикой, интонацией, темпом речи, а также языком жестов, мимикой, телом для эффективной коммуникации и адекватной передачи переживаемых эмоций. Размер группы: 12-15 человек. Ресурсы: а) Карточки с названиями эмоций (по одной на каждой карточке): страх; стыд; гнев; беспокойство; радость; грусть; тревога; беспомощность; печаль; заинтересованность; раздражение; зависть; недоверие; б) На каждого участника - записка с текстом «Я У САНЖАРА. ПРИДУ К 10 ВЕЧЕРА. ПОКА!» Время: 10-20 минут. Ход: Каждый из участников группы вытягивает «вслепую» карточку с названием одной из эмоциональных реакций. Вслед за этим ведущий раздает каждому записки, содержание которых просит не разглашать. Инструкция: прочитать записку и представить себе, что ее	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		содержание и человек, который передал ее, вызывают в - частнике ту эмоциональную реакцию, которая указана на вытянутой им карточке. В течение 23 минут приготовить мини-монолог, тираду, свою оценку (в русле заданной роли). Спустя непродолжительное время ведущий просит группу собраться, и каждый (не называя «свою эмоцию» и не обнародуя текст записки) отыгрывает свое отношение к прочитанному. Группа пытается назвать максимально точно то чувство, которое выпало каждому из участников. Когда все высказались, спрашиваем, догадались ли участники, каков был текст полученной записки? Оказывается, все получили одну и ту же записку: «Я У САНЖАРА. ПРИДУ К 10 ВЕЧЕРА. ПОКА!» Обсуждение: - Как и почему один и тот же текст вызвал различные эмоциональные состояния. - Насколько адекватной была реакция на текст? - Насколько мы умеем быть точными в передаче и в восприятии эмоций? - Какие эмоции становятся для нас «привычными», что определяет наш эмоциональный тонус, какие сильные чувства мы тиражируем обычно? - С чем связана наша привычка реагировать соответствующим образом (с темпераментом, воспитанием, пониманием ситуации, представлением о приличиях…)? 5) Игра «Эстафета чувств»: все игроки стоят с закрытыми глазами первый играющий получает карточку с заданной эмоцией. Получив задание, первый игрок решает, как он может передать то же чувство другим способом, касается соседа рукой и, когда тот открывает глаза, передаёт ему пантомимой свой вариант того же чувства.	
3	Тренинг на актуализацию умений, знаний по выходу из примитивного, бытового лексического взаимодействия	12-ый день Задачи: научить принимать достоинства и недостатки без эмоционально-негативного восприятия партнёра по взаимодействию, развивать безоценочное отношение к людям, формировать эмоциональный интеллект. 1) «Достоинства»: участники группы сидят по кругу; у тренера в руках мяч. «Сейчас мы будем бросать друг другу этот мяч, называть безусловное достоинство того человека, которому вы бросаете мяч. Будем внимательны и	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		сделаем так, чтобы все мы участвовали в этой работе». 2) «Говорю, что вижу» Описание поведения и то, что, возможно, чувствует человек, означает сообщение о наблюдаемых специфических действиях других людей без оценивания, то есть без приписывания им мотивов действий, оценки установок, личностных черт (безусловно принимаем человека). Первый шаг в развитии высказываться в описательном ключе, а не форме оценок - улучшение умения наблюдать и сообщать о своих наблюдениях, не давая оценок. Описательные высказывания, в отличие от оценочных высказываний, вызывают у партнера общения большее желание понять и изменить свое поведение. К примеру, «Жанар - ты неряха» - это оскорбление, оценка. «Жанар, ты не убрала свою постель» - описание поведения. Сидя в круге, сейчас вы наблюдаете за поведением других и, по очереди, говорите, что вы видите относительно любого из участников. К примеру: «Коля сидит, положив ногу на ногу, он чувствует умиротворение», «Катя улыбается, наверное, у него хорошее настроение». Информация для тренера: Тренер следит за тем, чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения. После выполнения упражнения обсуждается, часто ли наблюдалась тенденция использовать оценки, было ли сложным это упражнение, что чувствовали участник. 3) «Утешь друга»: все участники садятся по кругу; работа идёт в парах; тренер называет состав пар, подобранных с учетом субъективных предпочтений участников и их психологических особенностей. Сядьте так, чтобы каждой паре было удобно работать. Решите сами, кто из вас начнет выполнять упражнение. (Тренер убеждается, что в каждой паре определен участник, который будет начинать упражнение.) Начинающий примет вид грустного, чем-то расстроенного, вялого человека. Попытайтесь найти средства для того, чтобы войти в это состояние. Напарник должен, используя различные средства, изменить состояние грустного участника в позитивную сторону, вызвать у него улыбку, смех, активизировать его, не прибегая к физическому контакту. Когда вы справитесь с задачей, поменяйтесь ролями».	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		быстрых или более длинных сжатий. Сигнал передается по кругу, пока не вернется к автору. В виде усложнения можно посылать несколько сигналов одновременно, в одну или в разные стороны движения. 4) «Пальцы»: студенты образуют круг; каждый сжимает руку в кулак, и по команде ведущего все «выбрасывают» пальцы. Группа стремится к тому, чтобы все участники независимо друг от друга «выбросили» одно и то же число. Участникам запрещено договариваться, перемигиваться или пытаться согласовать свои действия другими «незаконными» способами. Игра продолжается до тех пор, пока не достигнет своей цели. Можно выявить лидеров (тех, кто постоянно «выбрасывает» свое число пальцев) и тех, кто под них подстраивается. Возможно появление «негативиста», упорно гнущего свою линию даже после того, как между остальными участниками уже достигнуто определенное согласие. 14-ый день Задачи: лучше почувствовать друг друга, поставить себя на место другого человека, приобрести навыки моторной рефлексии и антиципации, взаимодействия и понимания на психологическом уровне. 1) «Подарок»: Все участники садятся по кругу. «Пусть каждый из вас по очереди сделает подарок своему соседу слева. Подарок вручить молча, но так, чтобы ваш сосед понял, что вы ему дарите. Тот, кто получает подарок должен постараться понять, что ему дарят. Пока все не получат подарки, говорить ничего не надо. Все делаем молча». Когда все получат подарки, тренер обращается к последнему участнику и спрашивает его о том, какой подарок он получил. После того как тот ответил, тренер обращается к участнику, который вручал подарок, и спрашивает его о том, какой подарок он сделал. Если в ответах есть расхождения, нужно выяснить, с чем конкретно связано непонимание. Если участник группы не сможет сказать, что ему подарили, можно спросить об этом у группы. Полученный материал позволяет обсудить идеи, относящиеся к закономерностям подготовки передачи и приема информации в процессе общения. При обсуждении упражнения участники могут формулировать условия, которые облегчают понимание в процессе общения.	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		Кроме результатов, влияющих на содержательный план, улучшается настроение участников. 2) Копирование движений»: группа садится в круг. Каждому участнику предлагается выбрать себе пару, ориентируясь при этом на то, чтобы избранник был наименее знакомым ему человеком. «Пусть каждая пара займет удобное место так, чтобы не мешать никому. Встаньте друг против друга. Договоритесь, кто будет начинать задание, а кто продолжит. Итак, сейчас тот, кто начинает будет делать различные движения руками, ногами, головой и т.п. Второму участнику необходимо с максимальной точностью повторять все движения партнера. Через некоторое время по моему сигналу партнеры поменяются ролями». В ходе обсуждения нередко возникает идея о том, что в определенный момент характер следующего движения партнера становится понятным еще до того, как партнер начнет его выполнение. 3) «Интервью в тройках»: участники разбиваются на тройки и задают друг другу различные вопросы. Вопросы: 1. Можете назвать свой любимый цвет? 2. Ваши любимые времена года? 3. Какое ваше любимое имя. 4. Можете озвучить особенности и черты характера других людей, которые нравятся вам больше всего? 5.Можете озвучить те черты и особенности характера других людей, которые вам не нравятся? 6. Каким образом вас легко обрадовать? 7. Каким образом вас могут огорчить, расстроить? 8.Какое настроение больше всего у вас преобладает? Затем участники возвращаются в круг, где каждый представляет своего собеседника. Завершение упражнения: обратная связь участников, где задаются вопросы: «Насколько вам было легко и комфортно рассказывать о себе и как вы себя чувствовали? Слушая других участников, как вы себя чувствовали? и т.д».	

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		15-ый день Задачи: содействие осознанию собственных предпочтений и организация пространства общения, позволяющего понять различия в восприятии и эмоциях разных людей в одной ситуации, помощь в преодолении стереотипов. 1) «Четыре позиции». По правилу упражнения участники распределяются по парам на расстоянии друг от друга. Затем выбирают интересную тему для беседы. В первой позиции стулья ставятся спинками друг к другу вплотную и пары садятся на стулья. По команде тренера «Начали» начинают разговаривают друг с другом на выбранную тему ровно полторы минуты, но не поворачивая корпус. Затем по команде «Стоп» прекращают беседу. Во второй позиции один из партнеров сидит на стуле, а другой стоит прямо напротив него. Они продолжают беседу ровно полторы минуты и по сигналу ее прекращают. В третьей позиции партнеры меняются местами «один стоит, другой сидит» и опять разговаривают полторы минуты. В четвертой позиции партнеры беседуют, сидя напротив друг друга. Рефлексия: по окончанию упражнения каждый участник рассказывает в каком положении ему было удобно и приятно разговаривать, а в каком положении испытывал дискомфорт или неудобство. 2) «Смешные приказы»: участники сидят на стульях по кругу, один из них водящий дает смешные указания. Например: «Хлопайте в ладоши, кто (продолжение фразы может быть любым, например: «…кто сегодня……), следующий водящий произносит следующую фразу, подходящую по смыслу. Примерный перечень фраз: - Говорите, как робот в течении 5 минут. - Станцуйте танец инопланетянина. - Спойте песню используя, только звуки животных и птиц. 3) «Прием гостей»: игровое упражнение в котором потребуется четыре добровольца; один из них будет хозяином дома; ему предстоит принять трех гостей. Кто они? В этом заключается проблема. Дело в том, что, когда хозяин выйдет за дверь, мы с вами определим, что за роль досталась каждому из трех актеров. Они могут быть кем и чем угодно: родственниками хозяина квартиры, его друзьями или врагами, работниками сферы обслуживания, президентами, неодушевленными предметами, чувствами, временами года - наша фантазия здесь безгранична. Определив роли гостей, мы пригласим хозяина квартиры вернуться в комнату и за пять-десять минут, определить, что же за гости пожаловали сегодня к нему. Как определить образ гостя? Во-первых, актеры, играющие гостей, должны будут придумать для своего персонажа некий пластический образ, так что характер движений уже будет определенной подсказкой.	4

Продолжение таблицы Г 1

1	2	3	4
		Кроме того, подумайте об использовании голосовых средств выразительности. В ходе игры хозяин может задавать гостям различные вопросы всем вместе или каждому по отдельности, по своему усмотрению. Отвечая на вопросы, гости продолжают играть свои роли и стараются сохранить инкогнито. (То есть ответы гостей должны быть на уровне намеков, уточнений, но не открытого снятия маски.) Если за отведенное время хозяину удается определить образы гостей, он выходит из игры победителем и становится одним из гостей в следующем туре игрового упражнения. 4) «Ругательства»: условия игры «Бывает так, что нас обижают или незаслуженно ругают за что-то. Всегда ли мы правильно реагируем на это?" Участники, бросая, друг другу мяч, говорят «ругательное» слово (это могут быть названия предметов, животных, растений). Ненормативная лексика исключается. Тот, кому направлено обидное слово, должен поймать мяч, обязательно улыбнуться и сказать: «Спасибо!» И сказать какой-либо комплимент, - и отправить новое «ругательство» следующему участнику.	
4	Тренинг на овладение практикой межличностного взаимодействия и взаимодействия с группой с учетом межкультурных различий	16-ый день.Тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы 1) «Имена и качества»: каждый участник должен представиться и назвать какое-либо свое качество, начинающееся с той же буквы, что и его имя. Если кто-то испытывает затруднения с выбором качества, другие участники могут подсказать качества, начинающиеся на нужную букву, и человек остановится на том, что ему подходит. Вопросы для обсуждения: Как вы выбирали, какое качество назвать? Легко ли вам было назвать своё качество? Если трудно, то что именно вызвало затруднение? 2) «Потеря голоса»: представьте, что вы потеряли голос и вам надо представиться в новой компании; попробуйте сообщить о себе минимум информации: свое имя, откуда вы, ваш возраст, профессию и какое-нибудь ваше хобби. Участники группы внимательно смотрят и потом сообщают, что поняли. Упражнение выполняют все по кругу. Вопросы для обсуждения: Что вы чувствовали во время упражнения? Чем оно может быть полезно для вас? Что вам проще было делать: представлять или понимать? Почему? 3) «Ромашка»: нарисуйте ромашку с 6 лепестками; на первом лепестке напишите ваше любимое имя, на втором - любимое блюдо, на остальных - любимый праздник, любимое литературное произведение или фильм, любимую музыку и любимое место на планете.	5

Продолжение табицы Г 1

1	2	3	4
		Когда выполните эту работу, объединитесь в группы по 2-3 человека и обсудите, что у вас получилось, как вы выбирали ответы, насколько ответы отражают ваше мировоззрение, вашу принадлежность к определенной культуре. Вопросы для обсуждения: Какие чувства вы испытывали при создании ромашки и рассказе о ней? Чем руководствовались при выборе «любимого»? Чем полезно для вас это упражнение? Удалось ли вам что-то лучше про себя понять? 4) «Обидные ситуации»: вспомните, пожалуйста, ситуации, когда вы испытывали обиду или чувствовали себя ущемлено. Теперь выделите ситуации, когда вы чувствовали себя некомфортно из-за принадлежности к какой-либо группе:языковой, возрастной, религиозной, этнической и т.д. Обсудите и выпишите проявления интолерантности по отношению к вам в течение жизни на основе предложенных ситуаций (языковой, возрастной, религиозной, этнической и т.п.). В чем интолерантность проявлялась конкретно (в словах, во взглядах, в насмешках, в жестах и т.п.)? Выпишите признаки. Вопросы для обсуждения: Как вам было выполнять это упражнение? Было ли что-то, что удивило вас в этом упражнении? Чем это упражнение было для вас полезно? 5) Притча: Однажды старик сидел у входа в город. К нему подошёл юноша и спросил: Я ни разу здесь не был. Какие люди живут в этом городе? Старик ответил ему вопросом: А какие люди были в том городе, из которого ты ушёл? - Это были эгоистичные и злые люди. Впрочем, именно поэтому я с радостью уехал оттуда. - Здесь ты встретишь таких же, - ответил ему старик. Немного погодя другой человек приблизился к этому месту и задал тот же вопрос: - Я только что приехал. Скажи, старик, какие люди живут в этом городе? Старик ответил тем же: - Скажи, сынок, как вели себя люди в том городе, откуда ты пришёл? - О, это были добрые, гостеприимные и благородные души. У меня там осталось много друзей, и мне нелегко было с ними расставаться.	

Продолжение табицы Г 1

1	2	3	4
		- Ты найдёшь таких же и здесь, - ответил старик. Купец слышал оба диалога. И, как только путник отошёл, он обратился к старику с упрёком: - Как ты можешь двум людям дать совершенно разные ответы на один и тот же вопрос? - Сын мой, - ответил старик, - каждый носит свой мир в своём сердце. Тот, кто в прошлом не нашёл ничего хорошего в тех краях, откуда он пришёл, здесь и тем более не найдёт ничего. Напротив, же, тот, у кого были друзья в другом городе, и здесь найдёт верных и преданных друзей. Ибо, видишь ли, окружающие нас люди становятся тем, что мы видим в них [297]. Обсуждение: «И так, сегодняшний тренинговый день подошел к завершению. Хочу спросить у Вас, что нового вы сегодня узнали? Что полезного вынесли для себя, для группы?» студенты обсуждают и выражают мнение. 17-ый день. Ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов. 1) «Культурный ассимилятор» - упражнение на обучение приемам анализа ситуаций с точки зрения членов чужой культуры, их видения мира, повышения межкультурной сенситивности. В этом упражнении взаимодействуют персонажи иных культур и практическое проигрывание этих ситуаций в письменной или устной форме. Подбираются такие ситуации, в которых в крайней степени выражены различия между культурами. В ситуациях раскрываются взаимные стереотипы, обычаи, специфика невербальных средств общения. Культурные ассимиляторы могут быть классифицированы также по основным сферам межкультурной коммуникации в социальной среде: бизнес, образование, пространство города, дом и семья, досуг и развлечения, услуги и обслуживание. 2)«Метод интерактивного моделирования ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. Благодаря этому интеллектуальная и эмоциональная энергия участников процесса обучения направляется на анализ и оценку этих ситуаций. Упрощенный мир интерактивных моделей позволяет участникам лучше, чем в реальной действительности, узнать и изучить способы и виды отношений в межкультурных контактах. Кроме того, ценность метода интерактивного моделирования заключается в том, что он: а) значительно облегчает начало процесса обучения, поскольку создает более естественную обстановку для знакомства участников; б) кооперирует и	5

Продолжение табицы Г 1

1	2	3	4
		организует участников для совместной деятельности; в) создает условия для развития более откровенных отношений участников друг к другу; г) заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через это оценивать практические ситуации общения в настоящем. 3) «Замечание»: упражнение фокусирует внимание на том, что в действительности говорят и чувствуют партнеры по общению. Важно попытаться внимательно, не перебивая, выслушать и дать обратную связь, осознать, что происходило во время упражнения. Группа делится на пары. По очереди собеседники высказывают несколько замечаний друг другу, касающихся одежды, манеры общения, черт характера и т. д. Обсуждение: Какие чувства вызывают эти замечания? Что удерживает от желания прервать контакт? В каких случаях общение прерывается? Какие выбираются способы, помогающие или мешающие продолжить общение? Замечание - это «покушение на личность» или точка зрения партнера? 4)«Претензия»: участников просят войти в состояние релаксации, для этого предлагается удобно сесть и расслабиться; далее предлагаются несколько ситуаций, в которых участникам предъявляются претензии: деликатно, грубо, унижающе, высокомерно и т. п. После предъявления ситуации участникам надо попытаться определить, какие чувства вызывает «претензия». Обсуждение: Какой стиль обращения вызывает внутреннее неприятие? Что было неожиданным при выполнении упражнения? [298]. 5)«Традиционный заключительный круг»: завершает работу на тренинге; каждому участнику предлагается в свободной форме осознать и сформулировать все, что было прожито за несколько часов. Программа тренингов включает упражнения, разработанные В.Б. Березкиной-Орловой, М.А. Баскаковой [298].	

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Тренинговые упражнения на сплочение, творческую активизацию и сотрудничество

«Что в имени тебе моем?»

Каждому участнику предлагается назвать свое имя. При этом, участники называют присущие им качества, которые начинаются с букв, имеющихся в имени (например, Алина - артистичная, легкая, интересная, непостоянная; Дамир- душевный, активный, миролюбивый, искренний, ранимый). Перечисляемые качества записываются на доске или флипчате. По окончании упражнения ведущий просит внимательно посмотреть на доску (флипчат) и сделать свои заключения. Вывод: люди отличаются друг от друга внешними и внутренними свойствами и качествами, которые проявляются в своеобразии психики и личности каждого человека.

Разделение на команды.

Для большинства упражнений потребуется разделять участников на команды. Это можно сделать следующим образом, взяв несколько разных иллюстрированных карточек (или пазлы) по количеству команд (то есть, если три команды, то три карточки, разрезать каждую на такое количество частей, сколько требуется членов команд. Перемешать карточки (пазлы) в «шапке», и предложить каждому вытянуть себе одну часть карточки. Далее участники, собирая по своим частям карточкии, разбиваются по командам. В первую команду входят студенты, собравшие из частей первую карточку (собирание пазлов), во вторую - студенты, собравшие вторую карточку(пазлы) и т.д.

«Строим башню»

Для проведения этого игрового упражнения необходимо разделить участников группы на несколько команд по 6-8 человек. Каждой команде раздать 2 плотных чистых листа формата А1 (или ватмана А0), клей для бумаги и ножницы. Теперь необходимо озвучить задание: «цель данного упражнения - из имеющихся материалов построить башню, любую, но она должна получиться выше, чем у соперников и стоять вертикально, без посторонней помощи». Перед тем как начать, дайте каждой команде 5 минут на то, чтобы они продумали вариант постройки, и только после этого давайте команду старт. Предупредите участников, что время не ограниченно, поэтому скорость постройки роли не играет, важно чтобы башня стояла и была как можно выше. Поэтому игру нельзя останавливать до тех пор, пока не закончит последняя команда. Как правило, на всю игру достаточно 20 минут. В ходе этой игры, куратор, наблюдая за деятельностью участников каждой команды, легко определит наиболее активных студентов-лидеров. После этого каждая команда должна выбрать одного участника, который расскажет про свою башню, а также попробует высказать свое мнение, почему башня получилась выше или ниже.

«Презентация»

В этом упражнении участники по очереди берут друг у друга интервью. В течение 3 минут нужно постараться собрать как можно больше информации о своем партнере (интересы человека (его хобби), мечты, любимые блюда, книги и т.п.) Затем следует смена ролей. По окончании упражнения участники по очереди устраивают презентацию перед группой.

«Коллективный рисунок»

Для этого упражнения потребуется разбить участников на несколько команд по 4-6 человек. Каждой команде раздать один чистый лист формата А4. Далее попросить участников каждой команды рассчитаться по номерам (1,2,3, 4…). Теперь озвучиваем задание «цель упражнения - нарисовать коллективный рисунок на тему (она может быть либо одна общая для всех команд, либо как вариант, тема рисунка дается каждой команде разная). Он рисуется по очереди, сначала рисует 1-й участник, потом 2-й, потом 3-й и т.д. Каждый участник может рисовать только свою определенную фигуру, местоположение и

размер фигуры на рисунке определяется этим участником самостоятельно. Предлагаемые фигуры могут быть такими - 1-й участник имеет право рисовать круг, 2-ой участник - прямоугольник, 3-й участник - треугольник, 4-й участник - рисует только прямую и т.д. Для этого упражнения достаточно 15-20 минут. После того как все коллективные рисунки завершены, куратор предлагает каждой команде объяснить, что они нарисовали, а остальные участники размышляют, чей рисунок получился интереснее и почему.

«Поход»

Ведущий предлагает разбиться участникам на тройки. Участники садятся на стулья спиной друг к другу. Ведущий раздает листы с ручками и дает инструкцию: «Вы отправляетесь в поход. Вам потребуется лодка, провиант, палатка. Каждый из вас может взять что-то одно. Не обсуждая, напишите на своем листке, кто за что отвечает». На выполнение упражнения отводится 3 минуты. Затем участники сравнивают свои записи. Проводится обсуждение.

«Необитаемый остров»

В этом упражнении участники делятся на 3 команды по 8-12 человек. Каждой команде раздают 1-2 листа А4 формата или флипчарт. Задача должна звучать так «Представьте, что вы командой попали на необитаемый остров, вам не на чем жить, и поэтому вы должны придумать кодекс необитаемого острова - основные правила проживания на острове». На это задание необходимо дать участникам 20-25 минут. Далее, каждая команда презентует свой кодекс. После этого проводиться обсуждение каждого кодекса и следует выйти на один - суммирующий все самые приемлемые правила. Критерием эффективности проведения данных психологических упражнений и игр являются два показателя: разделение студентом норм и ценностей группы; высокий (удовлетворяющий участника) статус в группе.

Ценностно-ориентационные игры

Игровое ценностное упражнение «Благодарное сердце»:

Все участники садятся в круг. Ведущий просит студентов закрыть глаза, прислушаться каждого к своему сердцу и вспомнить тех людей, кто когда-нибудь сделал для него хорошее. Через 30-60 секунд просят открыть глаза и поочередно высказаться, называя людей и то, за что они хотят их поблагодарить, например, спасибо маме – за доброту и хорошее воспитание, спасибо отцу - за мой твёрдый характер, спасибо друзьям – за то, что они рядом. Также по желанию, студенты могут озвучить ситуации, связанные с этими благодарностями или же их фактическое обоснование-подтверждение. Например, не будь у меня глубоких знаний и настойчивости - я бы не смог поступить в университет и хорошо учиться на той срециальности, о которм я мечтал.

Игра «Школа вежливости»

Все студенты встают в волшебный круг вежливости. Один студент говорит вежливое слово своему соседу. Тот, в свою очередь, повторяет это слово и добавляет к нему свое. Следующий по кругу повторяет два предыдущих вежливых слова и добавляет к ним свое и т.д., например, «здравствуйте, желаю удачи, замечательно, будьте любезны, очень благодарен, очень рад» и т.д. Затем ведущий просит участников представить, что их слова ожили и рассказали им волшебные истории из своей жизни. Далее участники делятся на группы, выбирают какое-либо вежливое слово и рассказывают историю из своей жизни.

Игра «Самое красивое»

Участников просят внимательно посмотреть вокруг себя и найти что-то красивое. Затем каждый должен описать этот красивый предмет, не называя его. По описаниям друг друга студенты угадывают, о каких предметах идет речь. Важно предупредить студентов, что в самых обычных предметах можно найти много красивого; и что их описание должно быть образным и ярким.

Игровое упражнение «Уважение»

Студентов просят подумать и рассказать, что в людях кажется им достойным уважения. Затем участники встают в круг. Ведущий дает кому-либо из них красивый воздушный шар и говорит: «Я уважаю Диану, потому что она никогда не отвлекается на занятиях». Диана

передает шарик своему соседу и говорит ему, за что она его уважает. Игра продолжается до тех пор, пока все студенты не расскажут, за что они уважают своих однокурсников. После этого с участниками обсуждаются: за что они уважают родителей, друзей, братьев, сестер и т. д.

Игра «Кто нам дарит счастье»

Ведущий раздает участникам разные предметы: фотографию в рамке, цветок, книгу, иллюстрированный журнал, газету, сувенир и т.д. Каждый должен поговорить со своим предметом, а затем рассказать, как его предмет может сделать людей счастливыми. Например, цветок - обрадовать, книга - рассказать интересную историю, газета - дать новую информацию, сувенир - напомнить о путешествиях. После такого разогрева, участники получают задание: сочинить историю или краткий рассказ, связанную с каким-либо предметом или живым существом на тему: «Кто нам, дарит счастье».

Игра «Бартерная сделка»

Участникам предлагается сформировать несколько небольших групп (по 5-6 человек в одной группе). Все участники играют роль покупателей нравственных ценностей. «Купля-продажа» осуществляется как своеобразная бартерная сделка. Положительные качества (вежливость, доброта, аккуратность, дисциплинированность, отзывчивость и т.д.), которых у них не хватает (по мнению самих участников), они могут приобрести в обмен на свои отрицательные (грубость, неряшливость, недисциплинированность, жадность и т.д.) или на свои положительные, которые у них имеются в избытке. После проведенной «купли-продажи» ведущий вместе с участниками подводит итоги осуществленной сделки. Они обсуждают, что нужно сделать для того, чтобы «приобретенные», «купленные» положительные качества закрепить в характере.

Игра «Дом наших отношений»

Ведущий: Сегодня у нас необычная игра. Её название «Дом наших отношений». Наша цель - построить дом добрых, дружных отношений. Мы попробуем расширить знания друг о друге, проанализируем свои ценности, выявим проблемы, которые могут мешать личностному развитию, и пути их решения. Игра посвящена нам всем, и каждому в отдельности. Результатом игры должен стать построенный ДОМ ОТНОШЕНИЙ (выдаётся 4 ватмана форматом А0 для склеивания стен дома). Игру можно проводить с оборудованием (кирпичи, стены из картона и т.п.) или в форме общего коллажирования (тогда используются журналы, газеты и др. материал для наклеивания на коллаж). Наш дом - это не только наша крепость, но и наш внутренний мир. Это, с одной стороны, воплощение нашего благосостояния, с другой - материализация наших представлений об уюте и комфорте, интересов и увлечений, привычек и вкусов. Говорят, что в собственном жилище человека и стены лечат. Но они не только и не столько лечат - они, прежде всего, вселяют в человека уверенность, навевают ощущение стабильности, благополучия и покоя. Знакомая обстановка, привычная ситуация - очень важный фактор человеческого самоощущения. Кстати, здесь стоит вспомнить одно из тех важнейших качеств, за которое мы очень ценим своих друзей: мы хорошо их знаем, неожиданности в их поведении маловероятны, мы привыкли к ним, мы уверены в них. А наш дом - это именно наш друг, в котором мы уверены, свой уголок - свой простор. В процессе игры проводится расширение знаний участников друг о друге; активизация размышлений о значимости бесконфликтного общения; развитие навыков сотрудничества; формирование ресурсов к поддержанию положительного микроклимата в коллективе; развитие гордости за свой коллектив; развитие самопознания. Итог: Строительство дома - процесс долговременный и сложный, требует очень больших усилий. Сегодня мы обсудили с вами, к чему нам нужно стремиться в построении наших отношений в коллективе. Дарите тепло своей души, дорожите друг другом, чаще протягивайте руку тому, кому нужна ваша помощь. Легче идти по жизни, когда рука в руке – не споткнешься и не упадешь. Рефлексия: участники высказывают свое мнения «Что такое отношения в мире людей? Зачем нужны отношения? Чем отношения в Вашем доме отличаются от обычных?»

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Акт

«УТВЕРЖДАЮ»
Вице-президент по академической работе
Мусабекова Г. А.
«25» 05 2021 г.

АКТ
о внедрении научных результатов

Настоящим актом подтверждается, что по результатам диссертационного исследования докторанта Таджибаевой Ж. А. на тему «Психолого-педагогическая адаптация студентов-репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза» разработаны следующие образовательные программы спецкурсов:

- Программа спецкурса «Мы вместе».
- Курс: Информационно - ориентационный цикл занятий (30 часов)
- Курс тренингов.
- Методика «Социально-психологическое сопровождение студентов-репатриантов».
- Учебное пособие «Психолого - педагогическая поддержка студентов-репатриантов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе».

Разработанные программы спецкурсов, методики были разработаны, апробированы в ходе опытно - экспериментальной работы и внедрены в образовательные программы студентов бакалавриата по специальности 6В01101-«Педагогика и психология» и разработке учебного пособия «Психолого - педагогическая поддержка студентов-репатриантов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе» НАО «Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова».

Использование вышеназванных программ спецкурсов, методик способствовало стимулированию и эффективности процесса психолого-педагогической адаптации студентов – репатриантов в образовательном процессе. Данные методики проверены и внедрены в образовательный процесс для студентов специальности «Педагогика и психология» и могут быть использованы преподавателями в системе высшего образования, педагогами - психологами образовательных учреждений различных уровней, а также в центрах адаптации и интеграции.

Декан Школы Образования Садыркулов Р.Н.
«25» 05 2021г.
Научный руководитель: д.п.н., профессор Аренова А.Х.
«25» 05 2021г.
Докторант Таджибаева Ж.А.
«25» 05 2021г.

АҚТАУ ГУМАНИТАРЛЫҚ
ТЕХНИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

130000, Ақтау қ., 3 «Б» шаг. ауд., 9 гимарат
Тел; 8 (7292) 505020, 524522, 524523
Факс: 8 (7292) 505020

АКТАУСКИЙ ГУМАНИТАРНО-
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

130000, Актау к., 3 «Б» шаг. ауд., 9 гимарат
Тел; 8 (7292) 505020, 524522, 524523
Факс: 8 (7292) 505020

№ 01-139 «05» 10 2020 ж./г.

Акт о внедрении результатов проведенного диссертационного исследования Таджибаевой Жибек Алдабергеновны

Настоящим актом подтверждаем, что результаты диссертационного исследования Таджибаевой Ж.А. на тему: «Психолого-педагогическая адаптация студентов - репатриантов в целостном педагогическом процессе вуза» обладают актуальностью и представляет научный и практический интерес в силу своей социальной значимости и программа и технология психолого-педагогической сопровождения студентов - репатриантов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе внедрена целостном педагогическом процессе вуза.

Ректор С.Алиев

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Акт

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

СВИДЕТЕЛЬСТВО

О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 34359 от «5» апреля 2023 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):
ТАДЖИБАЕВА ЖИБЕК АЛДАБЕРГЕНОВНА

Вид объекта авторского права: **произведение литературы**

Название объекта: **Опросник «Степень адаптированности студентов-репатриантов в вузе»**

Дата создания объекта: **05.05.2018**

Құжат тұпнұсқалығын http://www.kazpatent.kz/ru сайтының "Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады https://copyright.kazpatent.kz

Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz в разделе «Авторское право» https://copyright.kazpatent.kz

Подписано ЭЦП Н. Абулкаиров

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ

РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

СВИДЕТЕЛЬСТВО

О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 34314 от «4» апреля 2023 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):
ТАДЖИБАЕВА ЖИБЕК АЛДАБЕРГЕНОВНА

Вид объекта авторского права: **произведение науки**

Название объекта: **ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ - РЕПАТРИАНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Учебное пособие**

Дата создания объекта: **27.03.2023**

ҚР ӘДІЛЕТТІК ЗИЯТКЕРЛІК МЕНШІК ИНСТИТУТЫ
РГП Национальный институт интеллектуальной собственности МЮ РК

Құжат түпнұсқалығын http://www.kazpatent.kz/ru сайтының "Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады https://copyright.kazpatent.kz

Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz в разделе «Авторское право» https://copyright.kazpatent.kz

Подписано ЭЦП

Е. Оспанов