

УДК 378.147
 DOI 10.17513/snt.40662

**ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ
 КОММУНИКАТИВНЫХ РАЗРЫВОВ
 В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ**

Слепнева Е.В. ORCID ID 0000-0001-6489-8700

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Казань,
 Российская Федерация, e-mail: elenaslep@mail.ru*

Для современного высшего образования в России характерен устойчивый рост числа студентов из стран ближнего зарубежья. Этот процесс открывает новые возможности, но и создает серьезную проблему в виде глубоких коммуникативных разрывов, требующих специальных педагогических решений. Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка модели педагогического диалога, направленного на преодоление системных коммуникативных разрывов в мультикультурных студенческих группах (объединяющих российских студентов и студентов из стран ближнего зарубежья). Для достижения поставленной цели применялись методы: теоретический анализ философских, педагогических и психологических концепций; моделирование, позволившее разработать трехуровневую модель педагогического диалога и ролевую модель преподавателя; структурный анализ коммуникации, направленный на выявление и классификацию типов коммуникативных разрывов. Выявлены и проанализированы лингвистические, паралингвистические, социокультурные и академические барьеры, препятствующие эффективной межгрупповой интеграции и учебному процессу. Разработана и теоретически обоснована многоуровневая модель педагогического диалога, включающая когнитивный, ценностно-смысловой и деятельностный компоненты. Рассмотрена диалогическая практика – структурированная дискуссия, направленная на трансформацию коммуникативных разрывов из источника потенциальных конфликтов в ресурс образовательного процесса. Доказано, что целенаправленное выстраивание диалога способствует не только преодолению барьеров общения, но и развитию кросс-культурной компетентности, академической успешности и формированию инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: диалог, коммуникативные разрывы, гибридные студенческие группы, поликультурное образование, дискуссия

**DIALOGUE AS A WAY TO OVERCOME COMMUNICATION GAPS
 IN MULTICULTURAL STUDENT GROUPS**

Slepneva E.V. ORCID ID 0000-0001-6489-8700

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
 “Kazan National Research Technological University”, Kazan,
 Russian Federation, e-mail: elenaslep@mail.ru*

Modern higher education in Russia is characterized by a steady increase in the number of students from neighboring countries. This process opens up new opportunities, but also creates a serious problem in the form of deep communication gaps that require special pedagogical solutions. The purpose of the research is to theoretically substantiate and develop a model of pedagogical dialogue aimed at overcoming systemic communication gaps in multicultural student groups (uniting Russian students and students from neighboring countries). To achieve this goal, the following methods were used: theoretical analysis of philosophical, pedagogical and psychological concepts; modeling, which made it possible to develop a three-level model of pedagogical dialogue and a teacher's role model; structural analysis of communication aimed at identifying and classifying types of communication gaps. Linguistic, paralinguistic, sociocultural, and academic barriers that hinder effective intergroup integration and the learning process are identified and analyzed. A multilevel model of pedagogical dialogue has been developed and theoretically substantiated, including cognitive, value-semantic and activity components. The article considers dialogic practice – a structured discussion aimed at transforming communication gaps from a source of potential conflicts into a resource of the educational process. It is proved that purposeful dialogue building contributes not only to overcoming communication barriers, but also to the development of cross-cultural competence, academic success and the formation of an inclusive educational environment.

Keywords: dialogue, communication gaps, hybrid student groups, multicultural education, discussion

Введение

Современное российское высшее образование характеризуется усилением процессов интернационализации, ключевым проявлением которых стал устойчивый рост числа студентов из стран ближнего зарубежья. Формирование мультикультурных студенческих групп [1], объединяющих

российских обучающихся и представителей различных культурно-образовательных традиций постсоветского пространства, превратилось в объективную реальность для большинства вузов. Указанный процесс обладает выраженной амбивалентностью. С одной стороны, он создает значительный педагогический и социокультурный

потенциал. Это проявляется в обогащении академической среды за счет множественности перспектив, развитии межкультурной компетентности всех участников образовательного процесса и укреплении научно-образовательных связей на международном уровне [2]. С другой стороны, гетерогенность такого рода групп порождает комплекс структурных и коммуникативных трудностей. Основным вызовом является возникновение глубоких коммуникативных разрывов, что способствует формированию изолированных микрогрупп, снижению эффективности совместной учебной деятельности и необходимости разработки специальных педагогических и психологических механизмов интеграции.

Под коммуникативными разрывами в данном контексте понимают системные рассогласования в процессах смыслопорождения и понимания между участниками образовательного процесса, обусловленные различиями в языковой практике, академических культурах, социокультурных нормах и ценностных ориентациях. Эти разрывы не сводятся к простому недопониманию на бытовом уровне; они носят структурный характер и способны блокировать эффективное учебное взаимодействие, приводить к академической изоляции иностранных студентов, формированию замкнутых диаспоральных групп и росту межгрупповой напряженности [3].

Актуальность исследования обусловлена диссонансом между масштабом явления и недостаточной разработанностью педагогических технологий, направленных на преодоление коммуникативных барьеров. Существующие подходы часто ограничиваются мероприятиями по социально-бытовой адаптации, не затрагивая академической и межличностной коммуникации. В этой связи обращение к диалогу как инструменту преодоления коммуникативных разрывов в мультикультурных группах представляется не только перспективным, но и необходимым.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка модели педагогического диалога, направленной на преодоление системных коммуникативных разрывов в мультикультурных студенческих группах (объединяющих российских студентов и студентов из стран ближнего зарубежья).

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов:

– теоретический анализ – анализ философских, педагогических и психологических концепций для построения методологического фундамента;

– моделирование реализовано посредством разработки трехуровневой модели педагогического диалога (когнитивный, ценностно-смысовой, деятельностный) и ролевой модели преподавателя;

– метод структурного анализа коммуникации основан на выявлении и классификации типов коммуникативных разрывов (лингвистические, академические, социокультурные, психологические).

Педагогический эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» в 2022–2025 гг. В исследовании приняли участие 124 студента бакалавриата, из которых 68 студентов – граждане стран СНГ (Туркменистан, Узбекистан, Таджикистан); 56 студентов – носители русского языка.

Результаты исследования и их обсуждение

Центральной для данного исследования является идея М.М. Бахтина о диалогической природе человеческого сознания [4]. Согласно Бахтину, «быть – значит общаться диалогически», следовательно, личность формируется и проявляет себя исключительно в пространстве диалога и взаимодействия. Основным является бахтинское понятие «другого» как необходимого условия для саморефлексии и обретения собственного «голоса» [5]. В мультикультурных группах это означает, что ни российский, ни иностранный студент не могут быть поняты и не могут развиваться вне отношений друг с другом. Их идентичности находятся в постоянном взаимном «со-творчестве». «Другой» – это не просто иностранец, а носитель иной культурной логики, чье присутствие заставляет каждого участника пересматривать собственные, незыблевые культурные и когнитивные установки. Преодоление коммуникативного разрыва, таким образом, есть не устранение различия, а установление продуктивных отношений с этим различием.

Важнейшую роль играет концепция «небалиби в бытии» [6]. В диалогическом подходе ни преподаватель, ни студент не могут снять с себя ответственность за происходящее в образовательном пространстве. Пассивность, отказ от высказывания, уход в свою культурную группу – это формы «алиби», попытка избежать ответственной встречи с инаковостью.

Работа [7] автора посвящена систематическому изложению философской антропологии Мартина Бубера, центральным понятием которой является диалог как универсальная форма существования человека.

В контексте данного исследования особое значение приобретает фундаментальное буберовское различие двух форм взаимоотношений: «Я – Ты» и «Я – Оно». Коммуникативный разрыв возникает и углубляется тогда, когда участники взаимодействия относятся друг к другу по схеме «Я – Оно», то есть воспринимают партнера как объект, функцию, представителя категории (иностранец, российский студент). Подлинный диалог возможен только в отношениях «Я – Ты», где другой воспринимается как целостная, уникальная личность, вступающая со мной в непосредственный, живой контакт. Задача педагога – создать условия для перехода от объективирующего общения к встречному.

В интерпретации авторов [8, 9], вслед за Гадамером, понимание достигается не через преодоление дистанции, а в «слиянии горизонтов» интерпретатора и традиции. Этот процесс носит характер бесконечного диалога, опосредованного языком. Каждый участник мультикультурной группы обладает своим «горизонтом предпонимания», сформированным его культурой, языком, образовательным опытом.

Коммуникативный разрыв можно концептуализировать как социокультурный феномен, возникающий при столкновении (интерференции) дифференцированных систем значений, ожиданий и интерпретативных моделей. Преодоление разрыва – не устранение одного горизонта другим (например, подчинение «иностранных» горизонта «российскому»), а их диалогическое взаимодействие, в результате которого рождается новый, общий смысл, не сводимый к исходным позициям. Образовательный процесс в мультикультурной группе следует рассматривать как непрерывную герменевтическую работу по слиянию горизонтов, где и преподаватель, и студенты являются активными интерпретаторами.

Инструментом этой работы является вопросно-ответная структура диалога. Искусство задавать вопросы, ставить под сомнение очевидное, обращаться к другому за разъяснением – основная компетенция как педагога, так и студента в мультикультурной среде.

Коммуникативные разрывы в условиях мультикультурной студенческой группы представляют собой не совокупность ситуативных недопониманий, а сложно структурированную систему рассогласований, детерминирующую все уровни академической интеракции. Эти разрывы можно условно свести к четырем ключевым типам, каждый из которых вносит свой вклад в общую картину отчуждения.

Наиболее репрезентативными в количественном и диагностическом отношении выступают лингвистические и паралингвистические разрывы [10]. Воспринимаемое языковое единство в мультикультурной академической среде является иллюзорным. За формальным использованием общего лингвистического кода скрывается глубинный семантико-прагматический разрыв, обусловленный различиями в культурных моделях, дискурсивных практиках и системах пресуппозиций участников коммуникации. Российские студенты и преподаватели, не задумываясь, используют сленг, идиомы, культурные отсылки, которые для иностранных студентов превращаются в загадочный шифр. На невербальном уровне свои корректиды вносят темп речи, интонации и жесты, которые могут быть прочитаны совершенно противоположным образом.

Эти поверхностные лингвистические сложности упираются в более глубокий пласт – академические разрывы. Они обусловлены тем, что студенты приезжают из разных образовательных систем, где веками складывались свои уникальные академические культуры. Для иностранных студентов преподаватель – это непрекаемый авторитет, и задавать ему вопросы или оспаривать его мнение на семинаре немыслимо. Это приводит к поразительной для российской аудитории пассивности. Совершенно по-разному может пониматься сама суть академической деятельности: пока одни готовы к дискуссиям и проектным заданиям, другие ждут, что преподаватель будет читать лекцию у доски, а они молча конспектировать.

Самые болезненные и трудно преодолимые – социокультурные разрывы [11]. Они коренятся в фундаментальных различиях менталитета, норм и ценностей. В одних культурах ценность коллектива и групповой солидарности неизмеримо выше, чем индивидуальной инициативы, что напрямую влияет на готовность работать в команде и высказывать личное мнение. Разное отношение ко времени, гендерным ролям, семье и карьере создает невидимые, но прочные барьеры в повседневном общении.

Кумулятивным эффектом описанных лингвистических, академических и социокультурных рассогласований становится формирование четвертого, интегративного типа – психологических разрывов [12]. Иностранный студент оказывается в состоянии перманентного стресса, вызванного аккультурационным шоком. Это состояние обусловлено, во-первых, коммуникативной тревожностью, которая основана на устойчивом страхе совершить языковую или праг-

матическую ошибку, опасении быть подвергнутым негативной оценке или неверной интерпретации в межкультурной коммуникации. Во-вторых, когнитивная перегрузка становится его постоянным спутником: необходимо одновременно решать задачи по усвоению академического содержания и преодолевать лингвокультурные барьеры. В-третьих, в целях психологической самозащиты студенты часто выбирают стратегию интроверсии в рамках диаспоральных сообществ, что минимизирует непосредственное межкультурное взаимодействие и тем самым консервирует исходные коммуникативные разрывы, создавая замкнутый круг дезадаптации.

Преодоление этой сложной, многоуровневой системы барьеров требует системного подхода. Речь идет не о разовых мероприятиях, а о выстраивании целостной модели педагогического диалога [13], которая работает на трех взаимосвязанных уровнях.

Когнитивный диалог представляет собой первый и фундаментальный уровень работы с мультикультурной группой. Его цель – добиться базового взаимопонимания, создать общее семантическое поле и договориться о правилах интерактивного взаимодействия [14]. Эффективными инструментами реализации данного подхода являются: коллективная выработка механизма контрактного диалога и создание совместного вики-глоссария для синхронизации терминологических систем участников образовательного процесса. Нивелирование исходного когнитивно-коммуникативного барьера обеспечивается такими методами, как парное культурное наставничество и процедура коллективной реконструкции смысла, в рамках которых происходит адаптивное упрощение и разъяснение академического дискурса.

Формальной координации взаимодействия недостаточно для преодоления глубинных коммуникативных барьеров. Страгетически необходимым является переход к ценностно-смысловому диалогу, который выступает пространством взаимного познания и трансформации через конфронтацию и взаимообогащение понимания [15]. Данный уровень реализуется посредством нескольких интерактивных методов. Сравнительный кейс-анализ, при котором один объект исследования для выявления культурной обусловленности интерпретаций подвергается мультиперспективному анализу с позиций различных национально-культурных контекстов, эксплицируя укорененность интерпретаций в ценностных системах. Структурированные дискуссии на проблемные темы, регламент которых

целенаправленно формирует навыки цивилизованной полемики, аргументации и признания легитимности альтернативных позиций. Нерегламентированные дискурсивные практики, фокусирующиеся на обмене личным опытом в сфере бытовой культуры, семейных традиций и коммуникативных норм. Эти практики выполняют важную функцию дестереотипизации, способствуя персонификации восприятия «другого» и переходу от категориального к личностному уровню взаимодействия.

Подлинная интеграция происходит лишь на третьем, деятельностном уровне диалога [16]. Доверие и общая идентичность рождаются не в дискуссиях, а в совместном действии, в создании общего продукта. В связи с этим основополагающим принципом методологии является организация проектной деятельности в специально сконструированных межкультурных группах, где достижение общего результата обусловлено необходимостью личного вклада каждого участника. Данная техника, моделируя ситуацию структурной взаимозависимости, при которой каждый участник становится носителем уникальной информации, трансформирует групповую динамику: она демонтирует стихийные иерархии и формирует объективную необходимость интенсивной коммуникации для достижения общей цели. Совместная внеучебная деятельность – квесты, экскурсии, волонтерство – способствует снижению социально-психологической напряженности и преодолению коммуникативных барьеров между участниками. Рефлексивные семинары, посвященные анализу предметных результатов и процессов групповой динамики, выполняют ключевую функцию систематизации позитивного опыта и осмысливания преодоленных коммуникативных трудностей.

В процессе работы в мультикультурных студенческих группах особая роль отводится структурированной дискуссии как педагогическому инструменту, принципиально отличному от спонтанного, нерегламентированного обмена репликами. Ее сущность заключается не в простом предоставлении пространства для высказываний, а в целенаправленном конструировании такого коммуникативного поля, где сама структура взаимодействия направляет его содержание и гарантирует достижение дидактических целей [17]. В отличие от свободной полемики, где доминирование более активных или риторически подготовленных участников может исказить процесс коллективного мышления, структурированная дискуссия легитимизирует плюрализм через систему формальных правил, ролей и процедур.

Фундаментальным основанием для применения данного метода служит понимание того, что продуктивный диалог, особенно в межкультурной или мировоззренчески неоднородной аудитории, редко возникает спонтанно. Стихийная дискуссия может принять деструктивный характер, трансформируясь в хаотичный спор, где коммуникативные разрывы не преодолеваются, а усиливаются, что способствует углублению взаимного непонимания и окончательному закреплению сторон на первоначальных, часто противоположных, позициях. Структурированная дискуссия выполняет роль когнитивного каркаса, позволяя преобразовать выявленные смысловые или позиционные разрывы из потенциального источника конфронтации в предмет коллективного рефлексивного осмысления и анализа. Жесткие рамки: регламент, четко прописанные фазы обсуждения, распределение специфических ролей (модератор, критик, синтезатор, хранитель времени) или следование конкретной методике – создают безопасную среду, в которой снята личная ответственность за отставание исключительно собственной точки зрения. Это побуждает участников к интеллектуальному эксперименту и выходу за пределы привычных когнитивных схем [11].

Применение классической методики «Шести шляп мышления» Эдварда де Боно [18] организует когнитивный процесс таким образом, что каждый участник дискуссии последовательно активирует различные режимы обработки информации: эмоциональный, критический, оптимистический, креативный и др. В результате коммуникация приобретает характер не межличностного противостояния, а структурированного коллективного исследования проблемы через систему фиксированных аналитических перспектив. Данный формат предотвращает редукцию дискуссии к бинарной конфронтации позиций, поскольку он институционализирует полиперспективность, трансформируя множественность точек зрения из потенциального дестабилизирующего фактора в нормативную и процедурную основу взаимодействия. В такой модели участник, выполняющий, например, роль «критической шляпы», осуществляет скептический анализ не в силу личных убеждений, а в рамках предписанной функциональной роли в коллективном мыслительном процессе. Это приводит к деперсонализации критики и переносу фокуса обсуждения с вопроса «Кто прав?» на проблемно-ориентированный анализ – «Какой эвристический потенциал содержит аналитическая позиция?».

Схожим операциональным принципом обладают институционализированные форматы дискуссионных практик, такие как структурированные дебаты и модель «Сократического круга». В дебатах процедурный регламент имплицитно предписывает участникам не только продуцирование аргументов в защиту собственной позиции, но и обязательную респонсивную работу с контрагументацией оппонента. В рамках «Сократического круга» высказывание каждого последующего участника требует эксплицитной связи с тезисом предыдущего, предполагая либо его развитие, либо проблематизацию в форме «мягкого» оспаривания [19]. Подобные форматы целенаправленно формируют не только дискурсивные навыки, но, в более фундаментальном плане, развивают способность к рецептивной коммуникации – умению воспринимать, деконструировать и интегрировать альтернативные логические конструкции в ткань собственного рассуждения.

Следовательно, образовательный потенциал структурированной дискуссии выходит за рамки дидактической передачи предметного знания. Она конституируется как модельная среда для формирования межпредметных компетенций, включающих способность к кооперативному поиску решений, ведению продуктивной полемики, построению верифицируемой аргументации и, что наиболее значимо, рефлексивному анализу собственных коммуникативных стратегий и групповой динамики. Таким образом, формальная структура дискуссии выполняет не запретительную, а разрешающую функцию: она выступает необходимым условием для непроизвольного, но содержательно насыщенного и поливекторного проявления коллективной мыслительной деятельности. В этом качестве учебное пространство трансформируется в лабораторию, где апробируются и рефлексируются модели социально-интеллектуального взаимодействия.

Для сбора и анализа данных применялся следующий диагностический инструментарий:

- экспертная оценка творческих работ (эссе) обучающихся. Для оценки использовался адаптированный метод экспертных оценок, предполагающий анализ проектов по заданным критериям: оригинальность, глубина проработки, практическая значимость, интеграция различных культурных перспектив;
- контент-анализ дискуссионных процессов на основе разработок Р.Ф. Бейлза, модифицированных для педагогического контекста, критериями оценки служили

следующие категории: выдвижение конструктивных идей, аргументация с учетом позиции другого, глубина раскрытия темы, вопросы на уточнение и понимание;

– включенное структурированное наблюдение за академическим взаимодействием в аудиторных условиях с использованием карты наблюдения за коммуникативными сбоями и стратегиями их преодоления, разработанная на основе принципов метода фиксированного наблюдения;

– метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированный для оценки восприятия представителя иной культуры. Использовались шкалы, измеряющие факторы «Оценка», «Сила», «Активность»;

– адаптированный опросник «Диагностика диалогической личности» Л.В. Байбординой, М.И. Рожкова, включающий шкалы – эмпатия, гибкость в общении, готовность к кооперации, рефлексия коммуникации.

Результаты педагогического эксперимента представлены в таблице.

Показатель эффективности продуктивности совместной деятельности определялся как разность средних баллов экспериментальной и контрольной групп в посттесте, выраженная в процентах от результата контрольной группы. По результатам расчета показатель составил 34 %.

Для вычисления показателя качества групповой дискуссии определяли индекс качества дискуссии (ИКД) как отношение количества конструктивных речевых актов (по выделенным категориям) к общему количеству высказываний. Процентный рост показал увеличение ИКД в экспериментальной группе на 26 % по сравнению с исходным уровнем.

Показатель автономности в преодолении сбоев рассчитывался как доля сбоев, преодоленных группой самостоятельно (без вмешательства педагога), от общего числа зафиксированных сбоев. Рост на 68 % указывает на значительное повышение групп-

овой саморегуляции и коммуникативной компетентности.

Для определения показателя снижения стереотипизации определялся индекс стереотипности (ИС) как степень поляризации оценок по оценочным шкалам. Отрицательный показатель эффективности (-29 %) отражает значительное снижение ИС в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что интерпретируется как уменьшение ригидности и упрощенности восприятия «другого».

Показатель эффективности самооценки диалогических компетенций – процентный прирост среднего балла по всем шкалам в экспериментальной группе между началом и концом эксперимента. Рост на 21 % свидетельствует о позитивной субъективной оценке участниками своего коммуникативного роста.

Полученные эмпирические данные подтверждают теоретический тезис о том, что преодоление системных коммуникативных разрывов в мультикультурной среде является не технической, а смыслопорождающей деятельностью. Рост продуктивности совместной деятельности и трансформация коммуникации свидетельствуют о процессе формирования общего семантического поля. Результаты эксперимента позволяют утверждать, что предложенная трехуровневая модель диалога является эффективным инструментом перевода потенциального конфликта в ресурс совместного развития и обучения.

Функция преподавателя в мультикультурной среде приобретает качественно иной характер, трансформируясь из традиционной дидактической роли в роль проектировщика образовательного пространства и фасилитатора кросс-культурных взаимодействий [20]. Его основная задача заключается не в монологической трансляции знания, а в концептуальном моделировании и структурировании учебных ситуаций, которые индуцируют необходимость кооперации.

Эмпирические результаты педагогического эксперимента

Критерий оценки	Метод измерения	Показатель эффективности, %
Продуктивность совместной деятельности	Экспертная оценка проектов	+34
Качество групповой дискуссии	Контент-анализ протоколов	+26
Автономность в преодолении сбоев	Наблюдение	+68
Снижение стереотипизации	Семантический дифференциал	-29
Самооценка диалогических компетенций	Опросник самоотчета	+21

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования

Преподаватель создает педагогические условия, в которых неучастие и социальная изоляция (молчание) становятся дискомфортными, а продуктивное взаимодействие – процедурно неизбежным и логически обусловленным элементом достижения общей цели. Эффективность проектной деятельности в таком контексте объективно детерминирована способностью участников – например, студента из России и студентки из Туркменистана – преодолевать коммуникативные и когнитивные барьеры, осуществляя взаимопонимание и синтез разнородных перспектив.

Однако создание среды и регламентации является необходимым, но недостаточным условием. Центральной задачей становится управление процессуальной групповой динамикой. Преподавателю необходимо выполнять роль фасilitатора, формирующего диалогическое взаимодействие: целенаправленно создавать условия для включения наименее активных участников и осуществлять мягкую регуляцию доминирующих дискурсов. Обязательным элементом является мониторинг стихийной сегрегации (например, по национальному признаку) и ее педагогически корректная деконструкция через формирование новых рабочих конфигураций. В таких искусственно созданных группах коопeração детерминируется не экстралингвистическими факторами, а функциональной логикой достижения общей цели.

Основополагающей компетенцией преподавателя выступает формирование и поддержание психологической безопасности. Основным барьером для диалога в такой среде является страх коммуникативной неудачи (лингвистической, культурной, когнитивной). Преподаватель должен эмпирически демонстрировать, что ошибка является неотъемлемой частью учебного процесса. Через собственную модель поведения – эмпатичную реакцию, открытость к диалогу и признание плюрализма когнитивных стилей – он легитимирует разнообразие темпов, способов мышления и эмоциональных реакций, транслируя их как ресурс, а не как отклонение.

Стратегической задачей является индукция рефлексивных процессов. Без осмыслиния опыта межкультурного взаимодействия остается событийным и нефункциональным. Преподаватель фасилитирует этот процесс через метавопросы, направленные на анализ групповой динамики и индивидуальных когнитивных и аффективных реакций. Это преобразует стихийный опыт в осознанную межкультурную компетенцию, смещая фокус с предметного

содержания на рефлексию над процессом коммуникации.

Заключение

Исследование теоретически обосновано и эмпирически подтвердило эффективность трехуровневой модели педагогического диалога для преодоления системных коммуникативных разрывов в мультикультурных студенческих группах. Синтез идей диалогической философии и герменевтики позволил переосмыслить цель взаимодействия как «слияние горизонтов» и совместное порождение смыслов, а не устранение различий.

Разработанная модель, реализующая последовательность когнитивного, ценностно-смыслового, деятельностного уровней, обеспечивает переход от создания общего семантического поля к личностно ориентированному взаимодействию и совместному продуктивному творчеству. Главная роль в ней отводится структурированной дискуссии как инструменту, трансформирующему конфликтные разрывы в предмет рефлексивного анализа.

Педагогический эксперимент выявил статистически значимую положительную динамику: продуктивность совместной работы выросла на 34 %, качество дискуссии – на 26 %, автономность в преодолении сбоев увеличилась на 68 %, снижение стереотипизации составило 29 %. Результаты исследования доказывают, что целенаправленное внедрение диалогической модели позволяет трансформировать культурные различия из источника напряженности в ресурс развития, формируя инклюзивную образовательную среду и общее гуманитарное пространство.

Список литературы

1. Булкина Н.А. Совместное обучение российских и зарубежных студентов // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2012. № 4/1. С. 63–65. EDN: RBEYBH.
2. Зайцева О.Ю., Михайлова О.Ю. Развитие поликультурной компетентности студентов в процессе обучения в вузе // Педагогический вестник. 2018. № 1. С. 40–43. EDN: XVIHIJ.
3. Леонтьева Э.О., Чайченко Н.А. Проблемы межкультурной коммуникации в международных студенческих коллективах // Регионалистика. 2016. Т. 3. № 3. С. 23–37. EDN: WYZGCF.
4. Гаспарян Д.Э. Теория «диалогического я» и рецепция идей М. Бахтина в западных теориях сознания // Наука. Искусство. Культура. 2021. Вып. 3 (31). С. 30–48. EDN: PMKNOI.
5. Колесниченко Ю.В. Личность как бытие: концепция личности в ранних философских работах М.М. Бахтина // Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия. 2011. Вып. 4 (36). С. 65–79. EDN: ONVCTZ.
6. Черняк Н. «Не-алиби» в бытии как мировоззренческий принцип // The scientific heritage. 2019. № 41. С. 40–41. EDN: VCGEX.

7. Гуревич П. Философская антропология Мартина Бубера // Философская антропология. 2021. Т. 7. № 2. С. 6–33. DOI: 10.21146/2414-3715-2021-7-2-6-33.
8. Сидорова У.В. Понимание как герменевтический феномен философии Х.Г. Гадамера // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2010. № 8 (184). С. 141–144. EDN: OFPPWX.
9. Талаева Е.Ю., Пронина Т.С. Понимание как универсальная герменевтическая среда в философии Мартина Хайдеггера и Ханса-Георга Гадамера // Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2020. № 2. С. 118–123. EDN: OOENTC.
10. Казаков А.В., Банин В.А., Банина Е.Н. Отношение студентов к мультикультурному образовательному пространству вуза как один из факторов влияния на развитие языковой компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28326> (дата обращения: 27.11.2025).
11. Бондаренко В.В., Кузнецова Е.В. Механизмы преодоления социокультурного разрыва и фальсификаций в международной среде студенческой молодежи // Вестник университета. 2023. № 10. С. 227–235. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-10-227-235.
12. Николаева И.И. Психолого-педагогические аспекты формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов в поликультурной образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26963> (дата обращения: 27.11.2025).
13. Редькина Л.И. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71. Ч. 2. С. 309–311. EDN: IAZARG.
14. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 34–40. DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.004.
15. Шарапа И.А., Агасян А.А. Смысловой диалог как технология инициации межличностных смыслов в учебном процессе ВУЗа // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2019. Т. 2. № 2. С. 95–105. URL: <https://www.inov-ppd.ru/jour/article/view/201> (дата обращения: 27.11.2025).
16. Глебова М.В. Развитие продуктивного мышления в условиях диалога: личностно-деятельностный подход // Успехи современного естествознания. 2015. № 9–2. С. 353–357. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35590> (дата обращения: 27.11.2025).
17. Кларин М.В. Технология дискуссии в образовательном процессе // Народное образование. 2015. № 15. С. 139–151. EDN: TWGUCP.
18. Бабкова Т.А. Технология педагогического сопровождения самостоятельной учебной деятельности студентов по освоению креативной техники «шесть шляп мышления» (Э. де Бено) // Образовательные технологии. 2020. № 5. С. 42–56. EDN: VLMGOM.
19. Иванова О.Э., Точилкина О.Э. Сократический диалог как обучение совместному решению проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 108–111. EDN: ZISRMJ.
20. Тхакушинов А.К., Бибалова С.А. Педагогическое общение в условиях поликультурной образовательной среды вуза // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 4. С. 137–142. EDN: POKSGL.

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest.