(cc) BY

Линь Тайли
аспирант
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов имени Патриса Лумумбы»
г. Москва
Караванова Людмила Жалаловна
д-р психол. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-170961

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОМ ВУЗЕ

Аннотация: *в работе рассматривается использование доступной в вузе учебной поддержки китайскими студентами и её зависимость от отношения студентов к такой поддержке, оценки её пользы и рисков. Отмечается, что у китайских студентов может возникать страх негативной оценки со стороны преподавателей и других студентов. Разграничиваются обращения за помощью, направленные на понимание материала, и обращения за готовым ответом. Анализируется роль языковых трудностей, приводится информация об опыте обращения и взаимодействия с преподавателями, уточняются границы психологической безопасности образовательной среды. Предлагается сочетать психологическую помощь с языковой поддержкой, разъяснением порядка обращения за помощью и коммуникативным тренингом. Такое сочетание призвано снизить межличностные издержки и сохранить за студентами возможность выбирать способы обращения и продолжения обучения в вузе.*

Ключевые слова: *страх негативной оценки, китайские студенты, обращение за помощью в учебе, психологическая безопасность, психологическая помощь.*

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Современный вуз не только стремится развивать познавательные способности студентов, но и оказывает им учебную помощь посредством консультаций по отдельным дисциплинам. Однако, трудности в учебе не всегда побуждают студентов обращаться за помощью к преподавателям. Китайским студентам, обучающимся в зарубежных вузах, пользоваться имеющимися каналами помощи могут мешать языковые трудности, недостаточное знание правил обращения и опасения, связанные со страхом негативной оценкой со стороны окружающих.

Страх негативной оценки выражается в опасении неблагоприятного суждения со стороны преподавателей и студентов. В учебном общении содержание вопроса может восприниматься как свидетельство знаний задающего его студента. Поэтому признание «я пока не понял» иногда переживается как признание собственной некомпетентности. Участники интервью V. R. Downing и соавторов, студенты колледжей США (community colleges), рассказывали, как боязнь показаться глупыми влияет на готовность задавать вопросы на занятиях. С переживанием тревоги связано участие китайских студентов в интерактивных занятиях и в выстраивании взаимоотношений со сверстниками [4]. Наличие предлагаемого студентам времени для обдумывания ответа на вопросы, не показывает, что студент может спокойно им воспользоваться. Эти две стороны учебного взаимодействия следует рассматривать раздельно.

Просьба объяснить, подсказать или дать обратную связь отличается по учебной направленности от просьбы предоставить готовый ответ. В первом случае, помощь может позволить студенту продолжить выполнение задания самостоятельно; во втором, она не обязательно выполняет ту же регулятивную функцию. S. A. Karabenick рассматривает обращение за помощью в контексте саморегулируемого обучения и показывает, что использование ресурсов других людей может сочетаться с самостоятельностью в учебе [5]. В метаанализе C. J. Fong и соавторов разграничиваются инструментальное обращение за помощью, обращение за готовым ответом и избегание обращения за помощью. Их связи с академической успеваемостью различаются по направлению: обращение за помощью ради понимания материала имеет слабую положительную связь с успеваемостью, а

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

избегание обращения за помощью связано с ней отрицательно [2]. Поэтому частоту обращений стоит рассматривать вместе с тем, помогает ли полученная помощь студенту лучше понять материал и продолжить самостоятельную работу.

A. Qayyum обнаружил отрицательную связь между воспринимаемой угрозой обращения за помощью и обращением к преподавателю. При измерении этой угрозы учитывались боязнь показаться глупым и нерешительность при обращении [9]. Работа проводилась среди студентов в целом, а не специально среди иностранных студентов; вопросы, по которым они обращались, включали и административные. Измеряемая здесь угроза связана непосредственно с обращением за помощью. Она не тождественна общей обеспокоенности оценками окружающих: эти понятия относятся к разным уровням анализа. При их разграничении важно учитывать, что один и тот же студент может охотно задать вопрос наедине с преподавателем, но не решиться задать тот же вопрос в присутствии сверстников.

Условия среды можно рассмотреть с позиций исследований психологической безопасности. И. А. Баева, обобщая работы о психологической безопасности образовательной среды, выделяет защищенность от психологического насилия, доверительное общение и референтность среды. При этом характеристики безопасности самой среды разграничиваются с состоянием безопасности личности [1]. В исследовании рабочих команд A. Edmondson определяет психологическую безопасность как разделяемое членами команды убеждение в том, что в ней можно идти на межличностный риск [3]. Подход И. А. Баевой охватывает более широкий круг условий защищенности и отношений в образовательной среде; подход A. Edmondson сосредоточен на общем убеждении на уровне команды. Эти понятия, различные по содержанию и способам измерения, используются для разных задач: представление о межличностном риске помогает анализировать ситуацию, в которой студент задает вопрос, а подход И. А. Баевой позволяет обсуждать условия образовательной среды.

Можно предположить, что ожидаемая польза помощи отступает перед возможными издержками негативной оценки, если студент считает, что вопрос обнаружит недостаток его способностей, а реакцию собеседника трудно

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

предсказать. Такая связь между рассмотренными понятиями нуждается в эмпирической проверке. Избегание обращения может временно защитить представление студента о себе, но при этом учебная проблема может остаться нерешенной. Судить о возможных последствиях общения студенту помогают особенности образовательной среды: можно ли спокойно обсуждать ошибки, получают ли вопросы внимательный ответ. Сходные оценочные опасения не обязательно сопровождаются одинаковым выбором поведения. Решение может меняться в зависимости от срочности проблемы, наличия альтернативных ресурсов и прежнего опыта взаимодействия.

Исследование G. Skyrme показывает, что китайские студенты бакалавриата одного из университетов Новой Зеландии испытывали опасения на консультациях у преподавателей. Их беспокоило, смогут ли они достаточно хорошо выразить свои мысли по-английски и насколько уместны их вопросы [10]. Здесь учебная проблема переплетается с трудностями ее языкового выражения: студенту нужно объяснить, чего он не понимает, и одновременно решить, как обратиться в соответствии с ожиданиями собеседника. Можно предположить, что неуверенность в формулировке увеличивает затраты на подготовку вопроса: студент может сначала исправить текст письма, попросить сверстника оценить уместность вопроса или дождаться момента, когда обращение привлечет меньше внимания окружающих. Эти возможные способы поведения заслуживают дальнейшего изучения в эмпирических исследованиях.

Сообщение «с преподавателем можно связаться» само по себе не объясняет, когда это уместно, какие вопросы можно обсуждать и требуется ли предварительная подготовка. Помимо языковых трудностей, студенту приходится разбираться в правилах использования каналов помощи. Если эти правила передаются лишь через неформальный опыт, еще не освоившийся в новой среде студент вынужден сам определять границы допустимого обращения. Ясное описание назначения консультаций, порядка записи, обсуждаемых вопросов и необходимой подготовки призвано сократить необходимость таких догадок. Общее приглашение «обращайтесь, если возникнут вопросы» может стать для студента конкретным

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ориентиром, если преподаватель пояснит, с какими затруднениями поможет разобраться.

Обращение к сверстникам позволяет обсуждать учебные трудности в иной обстановке. В исследовании иностранных студентов, обучающихся в Новой Зеландии, S. Lee анализирует диалоги двух китайских студентов в WeChat и показывает, как они решают учебные вопросы при поддержке сверстников, говорящих на том же языке [7]. Помощь в таком случае не требует непременно публичного или формального обращения. В этих разговорах проявляется и активная роль самих студентов в организации доступной им поддержки. Для вуза взаимодействие со сверстниками представляет часть уже существующих учебных сетей, которую стоит учитывать при организации помощи. Важно, однако, сохранить для студентов возможность без затруднений уточнять у преподавателя требования курса и критерии оценивания, чтобы неформальная информация не становилась единственным основанием для решений.

Нельзя заранее считать один канал помощи предпочтительным лишь потому, что он формальный или неформальный. В интервью с иностранными студентами в Канаде T. T. K. Le и соавторы установили, что при выборе того, к кому обратиться, студенты учитывают готовность человека откликнуться, общий опыт и его компетентность. Некоторые решения не обращаться за поддержкой имеют стратегический характер [6]. Хотя эта работа выходит за пределы учебной поддержки, она обращает внимание на выбор самого студента: не задав вопрос преподавателю, он мог пытаться решить проблему другим способом. При оценке учебной поддержки важно выяснить, обращался ли он к сверстникам или иным ресурсам и удовлетворило ли это его учебную потребность. Одна лишь частота официальных консультаций не дает достаточных оснований судить о недостатке студенческой инициативы.

Ответ преподавателя может подтвердить или изменить ожидания студента относительно обращения за помощью. M. Micari и S. Calkins обнаружили связи между воспринимаемой студентами открытостью преподавателя к вопросам, обращением за помощью и оценками по курсу [8]. Открытость должна быть

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

заметна студенту в ходе самого разговора; одного приглашения задавать вопросы для этого недостаточно. Если преподаватель на словах поощряет обращения, но затем отвечает с нетерпением, именно последняя реакция может оказаться для студента более убедительной. Организация поддержки требует внимания как к тому, что побуждает студента задать вопрос, так и к опыту последующего общения с преподавателем.

Преподаватель может сначала уточнить, какое учебное затруднение стоит за вопросом, а затем объяснить, как скорректировать рассуждение. При этом важно не превращать отдельную ошибку понимания в суждение о недостатке способностей студента. Тем, кто пока не готов спрашивать публично, при наличии возможности можно предложить разговор после занятия или письменное обращение и пояснить, для каких вопросов подходит каждый способ. Эти варианты призваны дать студенту возможность выбрать форму обсуждения трудностей, не требуя сразу выступать перед всеми. Обратная связь при этом должна указывать на пробелы в знаниях и недостатки аргументации. Снизить неоправданный риск унижения можно и без ослабления академических требований.

Использованные источники относятся к разным контекстам: в них изучаются студенты в целом, иностранные студенты в отдельных регионах и психологическая безопасность в разных областях. В совокупности эти работы еще не проверяют полный механизм связи страха негативной оценки с обращением иностранных студентов за учебной помощью. Корреляционные исследования не устанавливают причинно-следственных связей; предложенные здесь практические рекомендации также требуют проверки. В дальнейшем в одной выборке китайских студентов, обучающихся за рубежом, можно раздельно изучить страх негативной оценки, восприятие угрозы в конкретной ситуации обращения и фактическое поведение при поиске помощи. Сопоставление разных условий взаимодействия позволит проверить, как связаны эти переменные. Различение общей склонности и ситуативной реакции поможет не относить все проблемы среды на счет личности и не объяснять личностные различия только влиянием среды.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Психологическую помощь китайским студентам, обучающимся в зарубежных вузах, следует связывать с языковыми условиями, информацией о каналах помощи и стратегиями ее поиска. На практике можно помогать студентам совершенствовать навыки выражения своих мыслей на языке обучения в принимающей стране, понимать назначение консультаций по дисциплинам, воспринимать обращение за необходимой помощью как обычную часть учебы. В вузах, располагающих соответствующими условиями, работа психологических служб и коммуникативный тренинг могут быть направлены на то, чтобы помочь студентам распознавать опасения, связанные с возможной негативной оценкой, уменьшать тревогу при обращении за помощью и учиться спокойнее и яснее задавать вопросы преподавателям. Эти рекомендации призваны снизить психологические барьеры при обращении за учебной помощью, сохраняя за студентами выбор каналов поддержки и возможность продолжать самостоятельную учебу. Конкретные формы такой работы и ее результаты еще предстоит проверить в дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И. А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 5–19.

2. Academic help-seeking and achievement of postsecondary students: A meta-analytic investigation / C. J. Fong, C. Gonzales, C. Hill-Troglin Cox, H. B. Shinn // Journal of Educational Psychology. – 2023. – Vol. 115, No. 1. – P. 1–21.

3. Edmondson, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams / A. Edmondson // Administrative Science Quarterly. – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350–383.

4. Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active-Learning Science Courses / V. R. Downing, K. M. Cooper, J. M. Cala [et al.] // CBE-Life Sciences Education. – 2020. – Vol. 19, No. 2. – Art. ar20.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

5. Karabenick, S. A. Seeking help in large college classes: A person-centered approach / S. A. Karabenick // Contemporary Educational Psychology. – 2003. – Vol. 28, No. 1. – P. 37–58.

6. Le, T. T. K. Factors Influencing International Students' Willingness to Seek Support in Canada / T. T. K. Le, P. A. Tran-Mai, E. Tran // Canadian Journal of Higher Education. – 2025. – Т. 55, № 4. – P. 35–54. – URL: https://www.cjhe-rces.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/download/190539/186865/216283 (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

7. Lee, S. Seeking academic help: A case study of peer brokering interactions / S. Lee // Transitions: Journal of Transient Migration. – 2018. – Vol. 2, No. 2. – P. 149–173.

8. Micari, M. Is it OK to ask? The impact of instructor openness to questions on student help-seeking and academic outcomes / M. Micari, S. Calkins // Active Learning in Higher Education. – 2021. – Vol. 22, No. 2. – P. 143–157.

9. Qayyum, A. Student help-seeking attitudes and behaviors in a digital era / A. Qayyum // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2018. – Vol. 15. – Art. 17.

10. Skyrme, G. Is this a stupid question? International undergraduate students seeking help from teachers during office hours / G. Skyrme // Journal of English for Academic Purposes. – 2010. – Vol. 9, No. 3. – P. 211–221.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)