

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-139

EDN: OXRDFI

Сопровождение адаптации студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей

Наталья Николаевна Касаткина¹, Виктория Владимировна Тевс²

¹Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150003, г. Ярославль, ул. Советская, 14

²Аспирант, ассистент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150003, г. Ярославль, ул. Советская, 14

¹Ninet75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²viktori19985@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2879-7501>

Аннотация. Обучение в вузе является важным этапом в жизни личности, в рамках которого происходит формирование психических новообразований и закладывается основа для будущей профессиональной деятельности. На процесс успешного включения студентов в новую среду влияет целый комплекс факторов, в том числе адекватность чувственного образа вуза, который возникает в сознании личности.

В рамках настоящего исследования поставлена цель реконструировать образ вуза и выявить магистральные направления, по которым происходит включение студентов младших курсов в новую среду. На основе выявленных особенностей определен комплекс педагогических подходов и принципов на примере курса иностранного языка, которые помогут педагогам создать условия для эффективного протекания вузовской адаптации.

Для достижения поставленной цели на первом этапе был осуществлен контент-анализ ответов студентов первого курса экономической специальности, полученных в ходе интервью. На втором этапе использовался метод психодиагностики для выявления взаимосвязи между иноязычной коммуникативной компетенцией и психологическими параметрами. Опираясь на полученные результаты и работы авторов деятельностного и контекстного подходов, были определены три дидактических принципа: принцип сознательности, принцип активного включения в работу и принцип кооперации, которые помогут педагогам воздействовать на личность учащихся и способствовать формированию личностных новообразований, необходимых для включения в новую академическую среду.

Ключевые слова: вузовская адаптация; иноязычная коммуникативная компетенция; деятельностный подход; контекстный подход; эмоциональный интеллект; метакогнитивизм; контент-анализ

Для цитирования: Касаткина Н. Н., Тевс В. В. Сопровождение адаптации студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 139–149. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-139>. <https://elibrary.ru/OXRDFI>

Original article

Supporting the professional development of junior students in the process of learning a foreign language for specific purposes

Natalia N. Kasatkina¹, Victoria V. Tevs²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages of the humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

²Post-graduate student, teaching assistant at the department of foreign languages of the humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

¹Ninet75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²viktori19985@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2879-7501>

Abstract. Studying at a university constitutes a pivotal moment in any individual life because students change their voice and lay the foundation for future professional life. Whether students successfully integrate into a new environment hinges on a whole range of factors. One of them is how accurately the students perceive the new environment and reconstructs it in the mind.

In this study, we aim to reconstruct the image of the university and identify the main directions through which first-year students are integrated into the new environment. Based on the revealed characteristics, we identified a set of pedagogical approaches and principles that would enable English for special purposes instructors to create effective learning conditions and help learners become part of the academic community.

To achieve this goal, we first conducted a content analysis of responses from first-year students, gathered through interviews. In the second stage, we employed psychodiagnostic methods to uncover the relationships between foreign language communicative competence and psychological parameters. Based on the results and the works of researchers, we identified three pedagogical principles: the principle of consciousness, the principle of active involvement in the learning process, and the principle of cooperation. In our view, these principles may help educators impact students on a personal level and help learners find their own unique voices in a new academic environment.

Key words: university adaptation; foreign language communicative competence; action-oriented approach; contextual approach; emotional intelligence; metacognition; content analysis

For citation: Kasatkina N. N., Tevs V. V. Supporting the professional development of junior students in the process of learning a foreign language for specific purposes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 139-149. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-139>. <https://elibrary.ru/OXRDFI>

Введение

*Две профессиональные заповеди педагога:
пойми ученика и помоги ему научиться.*

И. В. Зимняя

На фоне дискуссии о вопросах подготовки специалистов, способных эффективно жить и работать в новых условиях, происходит изменение фундамента и принципов, на которых строится система образования. По мнению И. Б. Короткиной, одного из ведущих и авторитетных экспертов в области научной коммуникации, на современном этапе мы наблюдаем переход педагогического маятника от «информирующего» образования, подразумевающего «восхождение к вершине квалификационной научной пирамиды» путем потребления чужого знания, к модели восходящей расширяющейся спирали, отражающей концепцию непрерывного познания (lifelong learning) [Короткина, 2017, с. 24–25].

В ракурсе новой педагогической парадигмы обучение в университете не сводится к списку умений, но включает формирование психических новообразований, изменение образа мышления и воздействие на личность учащихся [Вербицкий, 1991]. При этом приобщение студентов к академической культуре должно начинаться с первых дней университетской жизни, чтобы превратить «куколку» студента первого курса в «бабочку» молодого специалиста с целым репертуаром техник и компетенций, подходящих для конкретной культурной среды.

Важно подчеркнуть, что включение в новую академическую среду и формирование идентичности учащихся, которая бы соответствовала новым требованиям, является важным и сложным этапом в жизни студента. Сложно не согласиться с тезисом, что успех преодоления трудностей и формирование вузовской адаптации зависит от целого комплекса как внутренних факторов (пси-

хологического капитала студента, личностных качеств), так и внешних (поддержки семьи, университетской среды) [Абрамова, 2022, с. 11]. Поэтому согласимся с И. В. Зимней, что у педагога две профессиональные заповеди – понять ученика и помочь ему научиться [Зимняя, 2000, с. 3].

Как отмечает А. А. Смирнов, особенность психической адаптации заключается в том, что спусковым крючком является «субъективный образ мира, на основе и при помощи которого разрабатывается и реализуется адаптивное поведение» [Смирнов, 2012, с. 6]. Поэтому мы считаем целесообразным изучение и анализ той проекции академической среды, которая формируется в мышлении студентов. Именно посредством изучения историй учащихся и субъективного образа обучения в вузе мы сможем понять ученика, скорректировать содержание учебных курсов и в конечном счете помочь студентам преодолеть «лингвистическое недопонимание» (термин П. Бурдьё) для эффективного вхождения в академическую среду.

Цель настоящей работы состоит в изучении особенностей образа вуза, который формируется у студентов младших курсов. Цель конкретизируется постановкой следующих задач:

1) определить магистральные линии, по которым происходит включение учащихся в новую академическую среду, посредством контент-анализа ответов, полученных в ходе педагогической беседы со студентами младших курсов экономической специальности;

2) выявить взаимосвязь между вузовской адаптацией и психологическими характеристиками посредством статистической обработки эмпирических данных;

3) на основе выявленных особенностей образа вуза и взаимосвязи вузовской адаптации с психологическими характеристиками сформулировать дидактические принципы практических курсов,

направленных на успешное включение студентов младших курсов в академическую среду.

Обзор литературы

Под адаптацией вслед за исследователями мы будем понимать «процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности в ходе учебно-воспитательного процесса» [Смирнов, 2010, с. 11]. При этом, как подчеркивают исследователи, адаптация не сводится исключительно к приспособлению к новым условиям в вузе – она предполагает формирование личностных новообразований и, следовательно, развитие личности студента [Юркина, 2015; Соловьева, 2021].

Отголоски идей отечественных исследователей мы отчетливо видим в работе Пьера Бурдьё. Как отмечает французский философ, обучение в вузе состоит из двух равнозначных компонентов: овладение как непосредственно знаниями, так и особым кодом передачи этого знания – академическим дискурсом [Bourdieu, 1994, p. 5]. Поскольку разрыв между этими двумя элементами достаточно велик, то педагог как медиатор должен направить все усилия на устранение «лингвистического недопонимания» (linguistic misunderstanding), возникающего между ожиданиями преподавателей и возможностями студентов [Bourdieu, 1994].

Таким образом, можем вывести формулу успешного преподавания, которая заключается не в передаче больших массивов информации в ограниченные сроки, а в обучении студента усваивать знание и использовать особый код передачи, то есть дискурс [Bourdieu, 1994, p. 5]. Именно эти компоненты помогут участникам образовательного процесса перейти от «лингвистического недопонимания» между преподавателями и студентами к признанию будущих специалистов в научном сообществе.

Включение студентов в новую академическую среду и формирование вузовской адаптации происходит на трех уровнях – социальном, дидактическом и профессиональном [Юркина, 2015]. В чем заключаются индикаторы эффективности усвоения трех обозначенных компонентов адаптации? Основу *социальной адаптации* составляет принятие учащимися ценностей и социальных условий организации (вуза) и гармоничное вхождение в структуру межличностных взаимоотношений в новых условиях. Корни *дидактической адаптации* – в способности уча-

щегося перестроить учебную деятельность под требования вуза и пополнять интеллектуальный багаж новыми стратегиями и действиями для успешного решения новых задач. Наконец, *профессиональная адаптация* отражает высокий уровень значимости для человека сферы его профессиональной деятельности: построение студентом дальнейших планов и формирование адекватного представления будущего характера профессиональной деятельности [Кашапов, 2022, с. 126; Юркина, 2015, с. 84-85; Смирнов, 2012, с. 16].

Как подчеркивают исследователи, понятие «контекста» и его отражение в психике личности является штурвалом вузовской адаптации [Вербицкий 1991; Смирнов, 2012]. По мысли А. А. Смирнова, образ вуза складывается в результате социально-психологического взаимодействия студента с вузом и отражает условия вуза и факультета в сознании студентов [Смирнов, 2010]. Следовательно, при корректировке проекции вуза в сознании студентов мы можем влиять на процесс вузовской адаптации [Смирнов, 2010]. В рамках настоящего исследования мы реконструируем образ вуза, определим его ключевые характеристики и дидактические приемы, которые помогут педагогам создать условия для успешного включения студентов в академическую среду на всех трех уровнях – социальном, дидактическом и профессиональном.

Методы исследования

В данной работе мы обсудим результаты двух эмпирических исследований, которые были направлены на реконструирование и анализ чувственного образа академической среды. В таблице 1 представлены общие сведения о двух проведенных нами исследованиях.

Таблица 1.

Обзор эмпирических исследований

	Исследование 1	Исследование 2
Дата проведения	Май 2024 г.	Март 2025 г.
Метод исследования	Метод интервью	Метод психодиагностики
Выборка	23 человека	49 человек

В рамках первого исследования мы провели серию глубинных интервью со студентами первого курса и осуществили контент-анализ полученных результатов. Выборку на данном этапе составили 23 студента первого курса, обучающихся

по программам «Финансовый и управленческий учет, анализ, аудит» и «Менеджмент». Серия глубинных интервью со студентами была проведена в мае 2024 года на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

На *подготовительном этапе* мы сформулировали исследовательский вопрос: насколько

различны условия обучения в школе и в вузе и какие факторы влияют на процесс вузовской адаптации студентов? Для ответа на данный вопрос, опираясь на исследование [Schalkwyk, 2008], был составлен перечень вопросов (таблица 2).

Таблица 2.

Вопросы глубинного интервью со студентами первого курса

Гипотеза	Вопросы
Гипотеза 1. Академическая среда отличается от школьной и требует специального кода для адаптации к новым условиям.	1. Как Вы считаете, в чем состоит принципиальное отличие университета от школы? 2. Что для вас было самым трудным при адаптации к академической жизни? Замечали ли Вы внутренние изменения в этом академическом году: стали ли Вы больше читать, использовать новые стратегии при чтении, новый режим жизни? 3. Какие черты отличают успешного студента? Если бы Вас попросили вывести формулу успешного студента, какие компоненты Вы обязательно включили бы? 4. Насколько отличается стиль преподавания и требования у разных лекторов? Чьи пары запомнились Вам больше всего? Что выделяет этого преподавателя?
Гипотеза 2. За первый учебный год студенты научились новым стратегиям и техникам	5. Какие новые стратегии / виды работы Вы начали использовать в университете, которые не использовали в школе? 6. Как Вы оцениваете свои академические навыки? Назовите Ваши сильные стороны (пример: умение критически мыслить, креативное мышление, умение анализировать данные). 7. Какой самый главный, ценный урок Вы приобрели за первый год обучения в университете?

Для подтверждения наблюдений, полученных в ходе серии глубинных интервью со студентами, а также установления взаимосвязи между тремя компонентами вузовской адаптации и свойствами личности мы провели второе исследование. На данном этапе использовали следующие опросные методики:

1. Методика М. С. Юркиной «Адаптация студентов к вузу» [Юркина, 2015]. Методика включает в себя три шкалы: социальная адаптация, дидактическая адаптация и профессиональная адаптация.

2. Методика «Самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов) [Карпов, 2015, с. 53]. Методика содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность». Кроме того в рамках обозначенных шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: 1) концентрация: умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания; 2) приобретение знаний: приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков и схем и пр.; 3) выбор главных идей: навыки определения информации, важной

для дальнейшего изучения; 4) управление временем: организация и распределение собственного времени.

3. Краткая версия опросника TEIQueu (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема в русскоязычной адаптации [Панкратова, 2021]. Опросник включает в себя две шкалы: «поддержание отношений», «социальная компетентность». Более того, в рамках указанных шкал данный инструмент позволяет оценить ЭИ через призму субшкал, входящих в следующие категории: 1) внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом), 2) личностные черты, включенные в состав ЭИ (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, самомотивация), 3) практическое приложение ЭИ (поддержание отношений, выражение эмоций), 4) межличностный ЭИ (эмпатия, управление эмоциями), 5) личностные черты (самоуважение, адаптивность, самомотивация), 6) практическое приложение ЭИ (социальная компетентность).

4. Анкета, включающая в себя комплекс дескрипторов по четырем видам коммуникативной иноязычной компетентности (рецепция, продукция, интеракция и медиация), который был сформирован Н. Н. Касаткиной, Л. А. Титовой и С. В. Санниковой [Касаткина, 2022]. Анкета

включает в себя 20 вопросов закрытого типа, где студентам предложено оценить собственный уровень сформированности каждого аспекта по шкале от 1 (совсем не сформирован) до 7 (владею в совершенстве).

Выборку на данном этапе составили студенты первого и второго курсов экономического факультета и факультета иностранных языков. Общее число испытуемых – 49 человек. Из них юношей – 14, девушек – 35. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет. Выборка была собрана в марте 2025 г. на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Оценка взаимосвязи трех структурных компонентов вузовской адаптации с метакогнитивными характеристиками и категориями эмоционального интеллекта проводилась при помощи статистической программы Psychometric Expert. В качестве основы анализа был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В качестве значимых рассматривались коэффициенты с уровнем значимости $p < 0,05$. Также в исследовании был использован метод корреляционных отношений (η), позволяющий опреде-

лить силу корреляционной связи между двумя переменными.

Результаты и дискуссия

Рассмотрим результаты, получившиеся в ходе проведения качественного контент-анализа глубинных интервью со студентами экономической специальности.

На стадии кодирования ответов респондентов мы использовали три вида адаптации в качестве трех *категорий анализа*, которые составили основу «словаря» для интерпретации ответов респондентов. В рамках трех категорий – «социальная адаптация», «дидактическая адаптация», «профессиональная адаптация» – мы выделили восемь *кодов*, которые составили своеобразную «карту» при анализе ответов студентов. В соответствии с рекомендацией исследователей, для оценки внешней валидности кодов мы включили в отчет по два-три примера кода [Олейник, 2008, с. 65]. В таблице 3 представлена структура «словаря» и результаты качественного контент-анализа ответов респондентов.

Таблица 3.

Контент-анализ причин возникновения «лингвистического недопонимания» у студентов первого курса

Категория	Код	Число кодов	% кодов
Социальная адаптация	Расширение круга общения: необходимость коммуницировать с разными людьми, командная работа, внеурочная деятельность.	18	38 %
	Трансформация отношений с преподавателями: отношение как к коллегам, дискуссия, умение выражать свою точку зрения.	8	17 %
	Формирование личностных новообразований: лидерские качества, коммуникативные навыки, финансовая грамотность, концентрация.	9	19 %
Дидактическая адаптация	Изменение отношения к знанию: смещение акцента с «зубрежки» на понимание материала, проектная деятельность, интерактивный формат занятий, умение рассказать и объяснить другому.	17	36 %
	Расширение зоны ответственности и самостоятельности («свободы»): необходимо самостоятельно разбираться в теме, читать дополнительную литературу, снижение внешнего контроля.	37	78,7 %
	Самодисциплина, самоконтроль, планирование времени и расстановка приоритетов	21	44,7 %
Профессиональная адаптация	Практическое применение полученных знаний: участие в бизнес-проектах.	3	6,4 %
	Профильное обучение: изучение предметов профессионального курса; получение знаний, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности.	10	21,3 %

Анализ результатов позволяет нам сделать следующие важные наблюдения.

Лидирующие позиции в процессе включения в академическую среду занимают компоненты

социальной и дидактической адаптации. Так, студенты отмечают, что включение в академическую среду ведет к перестройке когнитивной сферы (изменение отношения к знанию – 36 %, социальная и дидактической адаптации.

расширение сферы ответственности – 78,7 %), а также социальной (расширение круга общения и необходимость коммуницировать с разными людьми – 38 %). Таким образом, мы согласимся с исследователями и подчеркнем, что в процессе адаптации и «гармонизации новоявленных отношений» с новой средой, происходит изменение структуры личности студентов и формирование новообразований – профессионально важных качеств [Соловьева, 2021, с. 42].

Данное наблюдение подтверждают результаты статистической обработки эмпирических данных. Методом корреляционного отношения мы выявили влияние личностных качеств (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, самомотивация), входящих в структуру эмоционального интеллекта, на формирование профессиональной ($\eta=0.65$) и дидактической ($\eta=0.73$) адаптации. Обратимся к обсуждению наблюдений, которые мы выявили при анализе социальной адаптации. На формирование данной грани влияет внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом) ($\eta=0.63$). Однако важно подчеркнуть, что мы видим и обратное влияние: социальная адаптация влияет на формирование личностных качеств, входящих в состав ЭИ (самоуважение, адаптивность, самомотивация) ($\eta=0.67$). Таким образом, личность учащегося и формирование мягких навыков являются главными составляющими, направляющими процесс включения студентов в новую среду и помогающими сформировать новые психологические образования [Mohammed, 2024].

Важно подчеркнуть, что в рамках проведенных интервью студенты отмечали трансформацию отношения преподавателей и переход к субъект-субъектной модели сотрудничества (17 %). Данное наблюдение согласуется с идейным фундаментом национального исследовательского университета, ценностными столпами которого являются «дискуссионная среда, партнерские отношения между преподавателями

и студентами и академическая свобода» [Короткина, 2024, с. 50].

Интересно отметить, что для студентов первого курса, делающих первые шаги в академической среде, аспекты профессиональной адаптации играют второстепенную роль в студенческой жизни. Так, применение полученных знаний на практике (3 %) и изучение предметов, связанных с получаемой специальностью (21,3 %) сильно уступает аспектам социальной и дидактической адаптации.

Мы можем объяснить полученные результаты тем, что ФГОС ВО по направлению 38.03.02 «Менеджмент» предполагает реализацию дисциплин по философии, истории, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности в рамках Блока 1 [ФГОС, 2020]. Как следствие, освоение курсов напоминает интеллектуальную воронку, предполагающую постепенное сужение спектра изучаемых дисциплин и смещение фокуса с базовых общеобразовательных предметов на профильные предметы.

Таким образом, можем отметить ту важную роль, которую базовые дисциплины играют в процессе включения студентов в академическую среду и преодоления «лингвистического недопонимания» с преподавателями. Поэтому мы согласны с исследователями, которые в качестве основополагающей признают задачу научить студентов учиться, вооружить их средствами для совместного генерирования и транслирования знания – то есть сформировать основу академической грамотности, которая позволит будущим специалистам пересобирать чемодан со знаниями на протяжении всей жизни [Кинцель, 2023, с. 80].

Мы широкими мазками очертили основные особенности образа вуза, который складывается в сознании студентов младших курсов. Обратимся к анализу взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетенции с психологическими характеристиками, а также компонентами вузовской адаптации (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Корреляционная матрица: взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетенции с метакогнитивными способностями, эмоциональным интеллектом и вузовской адаптацией

		Рецепция	Интеракция	Продукция	Медиация
Метакогнитивные навыки	Концентрация				
	Приобретение информации				
	Выбор главных идей		0.317*	0.328*	
	Управление временем				
Эмоциональный интеллект	ЭИ 1	0.320*			
	ЭИ 2	0.545***	0.366*	0.384**	0.298*
	ЭИ 3				0.294*
	ЭИ 4			0.354*	
	ЭИ 5			0.413**	
	ЭИ 6				
Вузовская адаптация	Дидактическая		0.358*		
	Социальная	0.521***		0.314*	0.368*
	Профессиональная		0.442**	0.478***	0.427***

Примечание. ЭИ 1 – Внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом), ЭИ 2 – Личностные черты, включенные в состав ЭИ (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, асертивность, самомотивация), ЭИ 3 – Практическое приложение ЭИ (поддержание отношений, выражение эмоций), ЭИ 4 – Межличностный ЭИ (эмпатия, управление эмоциями), ЭИ 5 – Личностные черты (самоуважение, адаптивность, самомотивация), ЭИ 6 – Практическое приложение ЭИ (социальная компетентность). * – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,05$; ** – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,01$; *** – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,001$.

В результате анализа полученных данных мы можем сделать следующие важные в рамках нашего исследования наблюдения.

Анализ полученных данных свидетельствует о ключевой роли, которую компоненты эмоционального интеллекта играют в процессе формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Так, мы видим положительную корреляционную взаимосвязь между личностными чертами (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, асертивность, самомотивация), входящими в состав эмоционального интеллекта, и рецепцией ($p > 0,001$, $r = 0,545***$), интеракцией ($p > 0,05$, $r = 0,366*$), продукцией ($p > 0,01$, $r = 0,384**$) и медиацией ($p > 0,001$, $r = 0,298*$). Данные результаты согласу-

ются с тезисом, который все чаще звучит в работах исследователей: именно эмоции служат теми нитями, которые вшивают индивидуальное в социальное полотно [Worsham, 1998]. Следовательно, важно создавать такие дидактические условия, в которых будет возможна «пристрастная» (А. А. Леонтьев) и лично значимая для учащихся деятельность [Вербицкий, 1998].

Полученные данные свидетельствуют о большом потенциале иноязычной коммуникативной компетенции в процессе формирования вузовской адаптации. Так, мы наблюдаем положительную корреляционную связь между рецепцией, продукцией, интеракцией и медиацией и всеми компонентами вузовской адаптации. Особенно сильную связь мы видим между про-

фессиональной адаптацией и такими аспектами иноязычной компетенции, как интеракция ($p > 0,01$, $r = 0,442^{**}$), продукция ($p > 0,001$, $r = 0,478^{***}$) и медиация ($p > 0,001$, $r = 0,427^{***}$). Можем объяснить это наблюдение тем, что исследователи в качестве критерия для выявления дескрипторов по четырем видам коммуникативной иноязычной компетентности взяли анализ трудовых функций специалистов по неязыковым направлениям подготовки [Касаткина, 2022, с. 147]. Опираясь на полученные результаты и работы исследователей, можем заключить, что формирование профессиональной идентичности студентов и корректировка представлений о будущей профессии должны начинаться с первых курсов [Вербицкий, 1998; Смирнов, 2012, с. 39].

Обозначив ключевые грани образа вуза и проанализировав особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на психологическом уровне, мы можем сформулировать комплекс педагогических принципов, которые дадут педагогам возможность исполнить профессиональную миссию – «понять ученика» и «помочь ему научиться» (И. А. Зимняя). Теоретический фундамент для решения данной задачи составляют работы авторов деятельностного (А. А. Леонтьев) и контекстного (А. А. Вербицкий) подходов.

Принцип сознательности. Спусковым крючком как процесса адаптации, так и процесса обучения является осознание учащимся, что стандартные способы поведения не годятся и что требуется движение к новым рубежам «зоны ближайшего развития» (термин Л. С. Выготского) [Смирнов, 2012, с. 37].

Принцип активного включения в работу. Формирование новых свойств личности возможно только при активной роли и деятельностной позиции студента. А. А. Вербицкий отмечал, что «мышление рождается при наличии противоречия и осознания личностью собственного незнания» [Вербицкий, 1998, с. 40]. При это важно подчеркнуть, что заполнение лакун в собственном знании должно происходить в процессе «пристрастной» (А. А. Леонтьев) и личностно значимой для студентов деятельности. Поэтому в качестве основы мы предлагаем использовать проблемное обучение, воспроизводящее контекст будущей профессиональной деятельности. В рамках курса иностранного языка мы вслед за исследователями предлагаем создать в классе такие условия, которые позволят учащимся учиться, участвуя в деятельности или работая

над задачами [Mano, 2022]. Так, работая над созданием проекта или разыгрывая роли в рамках деловой игры, студенты смогут использовать язык не как предмет деятельности, а как инструмент для решения значимых для них задач [CEFR, 2022].

Принцип кооперации. Как подчеркивают исследователи, индивидуальное всегда вплетено в ткань социального, и процесс рождения идентичности, соответствующей новым условиям, возможен только в процессе диалога и узнавания личности другими [Выготский, 1935; Моје, 2009]. Поскольку в рамках системы CEFR класс превращается в пространство для совместного конструирования знания в процессе диалога и сотрудничества, то ключевым компонентом курса является совместная работа студентов по выполнению проекта и созданию финального продукта [Piccardo, 2022, p. 2]. Так, именно учащиеся, а не педагог становятся главными социальными агентами, выбирающими способы достижения поставленной цели, оказывающими поддержку коллегам и дающими друг другу конструктивную обратную связь

Заключение

Согласно цели исследования мы выявили особенности образа вуза, который складывается в сознании учащихся младших курсов, а также установили взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетенции с психологическими характеристиками и тремя компонентами вузовской адаптации.

В рамках педагогической парадигмы, ценностным ориентиром которой является «образование в течение всей жизни» («lifelong learning»), на первые позиции в вузовском образовании вышли компетенции, позволяющие специалистам пополнять «чемодан со знаниями» на протяжении всей жизни. Следовательно, обучение в вузе должно быть направлено на формирование личностных новообразований и формирование фундамента, на котором учащиеся смогут самостоятельно, без педагогических «строительных лесов», строить «башню» из знаний, умений и навыков, необходимых как в повседневной жизни, так и профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем. В результате систематизации и анализа ответов, полученных в ходе глубинных интервью со студентами первого курса неязыковой специальности, мы посмотрели на процесс адаптации «глазами» учащихся и определили

ключевые трудности, которыми «пестрит» процесс академической адаптации. Выявленные причины возникновения «лингвистического недопонимания» между учащимися и преподавателями могут стать своеобразным компасом при планировании практических курсов и создании «строительных лесов» для формирования необходимых свойств личности у студентов, делающих первые шаги в академической среде.

Практическая значимость работы заключается в том, что на примере курса иностранного языка для специальных целей, который входит в перечень общеобразовательных дисциплин, мы определили педагогические подходы и принципы, необходимые для создания дидактических условий развертывания вузовской адаптации. В качестве дидактических принципов мы выделяем следующее: 1) принцип сознательности; 2) принцип активного включения в работу; 3) принцип кооперации.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можем выделить следующие направления. Во-первых, целесообразным является расширение выборки респондентов как в количественном, так и качественном измерении. Интерес представляет анализ ответов студентов разных специальностей и разных уровней обучения. Во-вторых, в последующих публикациях мы планируем обозначить ключевые результаты, полученные в процессе реализации практического курса по изучению иностранного языка студентами младших курсов, построенного с учетом отражения академической среды в сознании учащихся.

Библиографический список

1. Абрамова П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Абрамова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. 2022. № 12.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пос. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. 1935. С. 33–52. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#p33> (дата обращения: 25.07.2025).
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
5. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма : метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
6. Касаткина Н. Н. Пути формирования языкового профиля учащегося / Н. Н. Касаткина, Л. А. Титова, С. В. Санникова // Вестник Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2022. № 3. С. 138–165.
7. Кашапов М. М. Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу / М. М. Кашапов, А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, И. В. Серафимович // Сибирский психологический журнал. 2022. № 86. С. 119–138.
8. Кинцель А. Е. Педагогические условия формирования метакогнитивных навыков как фактора становления академической успешности обучающихся // Проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 229–239.
9. Короткина И. Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. № 5(51). С. 20–31.
10. Короткина И. Б. Модели обучения академическому письму : учебн. пос. для вузов. Москва : Юрайт, 2024. 219 с.
11. Олейник А. Триангуляция в контент-анализе: пример углубленных интервью с представителями российской элиты // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2008. № 3. С. 62–75.
12. Панкратова А. А. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхе-ма / А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко, А. В. Фетисова // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, №1. С. 130–144.
13. Смирнов А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении : метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 52 с.
14. Смирнов А. А. Адаптация студентов и образ вуза : монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. Ярославль : ЯрГУ, 2010. 168 с.
15. Соловьева Е. В. Вузовская адаптированность первокурсников до и во время пандемии // Психология развития и образования. Москва, 2021. С. 42–43.
16. ФГОС 38.03.02 Менеджмент. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 970. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (дата обращения: 05.04.2025).
17. Юркина М. С. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/strukturno-funkcionalnye-harakteristiki-vuzovskoj-adaptacii-studentov.html> (дата обращения: 05.04.2025).
18. Юркина М. С. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу / М. С. Юркина, А. А. Смирнов // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. 2015. № 1 (21). С. 82–88.
19. Bourdieu P. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. Stanford: Stanford University Press, 1994. 136 p.

20. Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe. 2022. 390 p.

21. Mano Rachel. Student Centered Language Teaching: A Focus on Student Identity / Mano, Rachel. Logan, Utah. 2022. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1623> (accessed: 06.04.2025).

22. Moje E., Luke A., Davies B., & Street B. Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. Reading Research Quarterly. 2009. 44(4). Pp. 415–437.

23. Piccardo E. Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education // Italiano LinguaDue. № 2. 2022. Pp. 1–22.

24. Schalkwyk S. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. 2008. 280 p.

25. Worsham, L. Going Postal: Pedagogic Violence and the Schooling of Emotion // JAC: A Journal of Composition theory 18.2, 1998. Pp. 213–245.

Reference list

1. Abramova P. A. Akademicheskaja i sociokul'turnaja adaptacija studentov v vuzah Rossii = Academic and sociocultural adaptation of students in Russian universities / P. A. Abramova, G. E. Zborovskij, V. S. Nikol'skij, N. V. Shabrova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. № 12.

2. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod = Active learning in higher school: a contextual approach : metod. pos. Moskva : Vyssh. shk., 1991. 207 s.

3. Vygot'skij L. S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem = Dynamics of mental development of a student in connection with training // Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija : sb. st. 1935. S. 33–52. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#\\$p33](https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#$p33) (data obrashhenija: 25.07.2025).

4. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Educational psychology : uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. Moskva : Logos, 2000. 384 s.

5. Karpov A. A. Osnovnye tendencii razvitiya sovremennogo metakognitivizma = The main trends in the development of modern metacognitivism : metod. ukazaniya. Jaroslavl' : JarGU, 2015. 72 s.

6. Kasatkina N. N. Puti formirovaniya jazykovogo profilja uchashhegosja = Ways of forming a learner's language profile / N. N. Kasatkina, L. A. Titova, S. V. San'nikova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gos. humanitarno-pedagogicheskogo un-teta, 2022. № 3. S. 138–165.

7. Kashapov M. M. Jempatija kak resurs zhiznestojkosti studentov pri adaptacii k vuzu = Empathy as a resource for student resilience when adapting to a university / M. M. Kashapov, A. A. Smirnov, E. V. Solov'eva, I. V. Serafimovich // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2022. № 86. S. 119–138.

8. Kincel' A. E. Pedagogicheskie uslovia formirovaniya metakognitivnyh navykov kak faktora stanovlenija

akademicheskoy uspešnosti obuchajushhihsja = Pedagogical conditions for the formation of metacognitive skills as a factor in the formation of students' academic success // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2023. № 5. S. 229–239.

9. Korotkina I. B. Akademicheskaja gramotnost' i sistema ocenki v paradigme obrazovanija = Academic literacy and assessment system in the education paradigm // Cennosti i smysly. 2017. № 5(51). S. 20–31.

10. Korotkina I. B. Modeli obuchenija akademicheskomu pis'mu = Academic writing learning models : uchebn. pos. dlja vuzov. Moskva : Jurajt, 2024. 219 s.

11. Olejnik A. Trianguljacija v kontent-analize: primer uglublennyh interv'ju s predstaviteljami rossijskoj jelity = Triangulation in content analysis: an example of in-depth interviews with representatives of the Russian elite // Vestnik obshhestvennogo mnenija. Dannye. Analiz. Diskussii. 2008. № 3. S. 62–75.

12. Pankratova A. A. Russkojazychnaja adaptacija kratkoj versii oprosnika TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) K. Petridesa i A. Fernhema = Russian-language adaptation of the short version of the TEIQue questionnaire (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) by K. Petrides and A. Fernham / A. A. Pankratova, D. S. Kornienko, A. V. Fetisova // Voprosy psihologii. 2021. T. 67, №1. S. 130–144.

13. Smirnov A. A. Psihotehnologii social'noj adaptacii v obrazovatel'nom uchrezhdenii = Psychotechnology of social adaptation in an educational institution : metod. ukazaniya. Jaroslavl' : JarGU, 2012. 52 s.

14. Smirnov A. A. Adaptacija studentov i obraz vuza = Adaptation of students and the image of the university : monografija / A. A. Smirnov, N. G. Zhivaev. Jaroslavl' : JarGU, 2010. 168 s.

15. Solov'eva E. V. Vuzovskaja adaptirovannost' pervokursnikov do i vo vremja pandemii = University adaptation of freshmen before and during a pandemic // Psihologija razvitiya i obrazovanija. Moskva, 2021. S. 42–43.

16. FGOS 38.03.02 Menedzhment. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 № 970 = FSES 38.03.02 Management. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated from 12.08.2020 № 970. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (data obrashhenija: 05.04.2025).

17. Jurkina M. S. Strukturno-funkcional'nye harakteristiki vuzovskoj adaptacii studentov = Structural and functional characteristics of university adaptation for students. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/strukturno-funkcionalnye-harakteristiki-vuzovskoj-adaptacii-studentov.html> (data obrashhenija: 05.04.2025).

18. Jurkina M. S. Razrabotka i aprobacija metodiki dlja jekspress-dijagnostiki urovnja adaptirovannosti studentov k VUZu = Development and testing of a methodology for express diagnostics of the level of students' adaptation to a university / M. S. Jurkina, A. A. Smirnov // Vestnik Kostromskogo gos. un-teta im. N. A. Nekrasova. Pedagogika. Psihologija. 2015. № 1 (21). S. 82–88.

19. Bourdieu P. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. Stanford: Stanford University Press, 1994. 136 p.
20. Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe. 2022. 390 p.
21. Mano Rachel. Student Centered Language Teaching: A Focus on Student Identity / Mano, Rachel. Logan, Utah. 2022. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1623> (accessed: 06.04.2025).
22. Moje E., Luke A., Davies B., & Street B. Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. Reading Research Quarterly. 2009. 44(4). Pp. 415–437.
23. Piccardo E. Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education // Italiano LinguaDue. № 2. 2022. Pp. 1–22.
24. Schalkwyk S. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. 2008. 280 p.
25. Worsham, L. Going Postal: Pedagogic Violence and the Schooling of Emotion // JAC: A Journal of Composition theory 18.2, 1998. Pp. 213–245.

Статья поступила в редакцию 28.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 28.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.