

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



НЕЖЕЛЬСКАЯ Галина Николаевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.Б. Ромаева

Грозный-2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	17
1.1. Феномен социальной адаптации студентов в педагогической науке.....	17
1.2. Роль иностранного языка в социальной адаптации студентов.....	59
1.3. Модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка и принципы ее реализации.....	67
Выводы по первой главе.....	97
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	101
2.1. Критерии, показатели, уровни социальной адаптированности студентов (констатирующий этап).....	101
2.2. Реализация модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка (формирующий этап).....	113
2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы (обобщающий этап).....	143
Выводы по второй главе.....	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	162
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	172
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	197
Приложение А. Анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде».....	197
Приложение Б. Результаты анкетирования (Анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде»).....	199
Приложение В. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной..	201

Приложение Г. Результаты анкетирования (Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной).....	203
Приложение Д. Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой.....	204
Приложение Е. Результаты анкетирования (Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой).....	205
Приложение Ё. Анкета для изучения характера мотивации студентов к изучению иностранного языка.....	207
Приложение Ж. Результаты анкетирования (Анкета для изучения характера мотивации студентов к изучению иностранного языка).....	209
Приложение З. Анкета для изучения взаимных отношений «Студент-Преподаватель».....	212
Приложение И. Результаты анкетирования (Анкета для изучения взаимных отношений «Студент - Преподаватель»).....	213
Приложение К. Входной тест.....	215
Приложение Л. Европейская система уровней владения иностранным языком..	217
Приложение М. Памятки для развития общеучебных и специальных учебных умений.....	221
Приложение Н. Инструкция по работе с англо-русским словарем.....	223
Приложение О. Памятка по работе с англо-русским словарем.....	224

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В быстро меняющемся современном мире, в условиях социально-политической и экономической неопределенности, технологической дефляции, интенсификации процесса обесценивания и устаревания знаний, одним из наиболее значимых умений специалистов является умение учиться, оставаться открытым для обмена опытом и общения, сохранять способность изменяться, приспосабливаться к новым условиям социальной среды.

Государственная политика, направленная на создание условий для самореализации и социальной адаптации молодежи во всех субъектах Российской Федерации, стимулирования трудовой, образовательной и социальной мобильности молодых специалистов до 30 лет, находит отражение в следующих государственных документах: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года; Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года; Стратегии развития молодежи Российской Федерации в период до 2025 года; Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки.

В Федеральных государственных стандартах высшего образования по неязыковым направлениям подготовки в качестве общекультурных компетенций, необходимых всем выпускникам для успешной интеграции в профессиональной среде, указываются способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках, готовность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические и другие различия, а также способность к самоорганизации и самообразованию. Тем не менее многие работодатели определяют две сферы деятельности, в которых у выпускников возникают типичные адаптационные проблемы: сфера межличностных и социальных отношений (и связанные с ней коммуникативные проблемы) и сфера основной

деятельности (и связанные с ней проблемы самообразования, самоорганизации и саморазвития).

Основы социальной адаптации к взрослому периоду жизни, с учетом необходимых требований для ее успешного осуществления, формируются во время учебы в университете, поскольку вузовская образовательная среда, как промежуточный этап между школьной и профессиональной средой, по своей специфике ближе к профессиональной среде. Следовательно, успешная социальная адаптация к вузовской образовательной среде является гарантом дальнейшей успешной социальной адаптации в профессиональной среде, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Анализ степени изученности проблемы показывает, что в педагогической науке социальная адаптация студентов в образовательном пространстве, как часть сложного и многоаспектного процесса адаптации личности в социуме, исследовалась А.Д. Андреевой, П.К. Анохиным, С.А. Анохиной, Л.А. Антиповой, В.Г. Асеевым, Г.Н. Болотовой, Л.Н. Борониной, Т.П. Браун, А.В. Бучкиным, О.А. Воскрекасенко, Н.М. Голубевой, В.Н. Грибовым, Н.Н. Дарьенковой, Л.С. Елгиной, М.А. Забориной, Р.А. Заякиной, З.Н. Кажановой, И.А. Карпович, Е.С. Левченко, Е.В. Недосека, Ю.В. Осеевой, Г.И. Рогалевой, Т.Б. Сафаровой, О.В. Свиначевой, В.Н. Соловьевым, Ю.В. Стафеевой, Е.Е. Федоровой, Л.В. Филоновой, Р.Р. Хусаиновой, А.В. Шамсутдиновой, Н.И. Щипакиной и другими, однако проблема социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде по-прежнему остается актуальной.

В частности, большинство исследователей рассматривают возможность социальной адаптации студентов посредством различных видов внеучебной и воспитательной деятельности, в то время как, по нашему мнению, основная роль в процессе социальной адаптации студентов должна отводиться учебной деятельности как доминирующей на данном жизненном этапе. Пристального внимания в этом отношении, на наш взгляд, заслуживает дисциплина «Иностранный язык», изучаемая первокурсниками во всех нелингвистических

организациях высшего образования и способствующая развитию у студентов коммуникативных и познавательных навыков и умений, формированию уважения к чужой культуре и других личностных качеств, необходимых для успешной социальной адаптации. В связи с этим особую актуальность приобретает использование возможностей дисциплины «Иностранный язык» для построения процесса языковой подготовки, содействующего успешной социальной адаптации студентов в вузовской образовательной среде.

Анализ исследуемой проблемы позволил выделить ряд **противоречий**:

– *на социальном уровне*: между требованием общества к выпускнику быть способным и готовым адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды для достижения всевозможных целей на протяжении всей жизни, с одной стороны, и отсутствием у выпускников образовательных организаций высшего образования необходимых для этого качеств и умений, с другой стороны;

– *на социально-педагогическом уровне*: между необходимостью студентов первого курса быстро и эффективно адаптироваться к вузовской образовательной среде, с одной стороны, и недостаточной педагогической поддержкой процесса социальной адаптации студентов, с другой стороны;

– *на научно-теоретическом и педагогическом уровнях*: между существованием достаточного количества исследований, посвященных проблеме педагогической поддержки социальной адаптации студентов в образовательном пространстве вуза, с одной стороны, и недостаточной теоретической разработанностью вопроса педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, с другой стороны;

– *на научно-методическом уровне*: между наличием адаптирующих междисциплинарных возможностей иностранного языка как учебной дисциплины, изучаемой студентами первого курса всех неязыковых направлений подготовки, с одной стороны, и отсутствием модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, с другой стороны.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему**

исследования: Каковы содержание и организация педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка?

Актуальность и проблема исследования способствовали формулировке темы исследования: **«Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов средствами иностранного языка».**

Цель исследования: обосновать, разработать содержание и организовать педагогическую поддержку социальной адаптации студентов средствами иностранного языка.

Объект исследования – процесс социальной адаптации студентов в условиях вузовского образовательного процесса.

Предмет исследования – содержание и организация педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка.

Гипотеза исследования: педагогическая поддержка социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде будет успешной, если:

- уточнена суть феномена социальной адаптации студентов;
- выявлены возможности формирующего воздействия дисциплины «Иностранный язык» в оптимизации процесса социальной адаптации студентов;
- раскрыто содержание педагогической поддержки социальной адаптации студентов;
- спроектирована и апробирована модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка с учетом принципов ее реализации.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1. Выявить суть социальной адаптации студентов на основе анализа работ по исследуемой проблеме, а также разработать критерии, показатели, уровни ее сформированности у студентов.
2. Раскрыть сущность педагогической поддержки социальной адаптации студентов и возможности дисциплины «Иностранный язык» в оптимизации этого процесса.
3. Разработать и апробировать модель педагогической поддержки

социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, определить степень ее эффективность.

4. Обосновать и осуществить принципы реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка.

Методологическую основу исследования составили:

– основные положения системного и синергетического подходов, в рамках которых процесс социальной адаптации студентов анализируется как целостная образовательная система с относительно самостоятельными, взаимосвязанными и постоянно развивающимися компонентами, определяющими главные принципы педагогической методологии и методики исследования (Ю.М. Аванесов, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Е.Н. Князева, С.А. Ламзин, М.Н. Скаткин, Э.Г. Юдин и др.);

– ключевые тезисы философской и педагогической антропологии о ценности и активности личности, природе, сущности, целесообразности человеческой деятельности; философские утверждения о взаимосвязи, взаимообусловленности и целостности явлений и процессов в мире и обществе (Б.Г. Ананьев, Е.В. Андреева, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, П.С. Гуревич, А.Н. Леонтьев, В.И. Максаква, В.В. Сагайдачная и др.);

– фундаментальные идеи личностно-ориентированного подхода, определяющие специфику процесса социальной адаптации студентов (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, О.А. Газман, Э.Ф. Зеер, А.А. Плигин, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.);

– базовые принципы деятельностного подхода, устанавливающие взаимосвязь между успешностью социальной адаптации и активным взаимодействием студентов с преподавателями, и вузовской средой, а также сменой видов деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, З.Н. Кажанова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.);

– концептуальные положения компетентностного подхода в

профессиональном образовании, акцентирующие внимание на формировании у студентов компетенций, способствующих эффективной адаптации к условиям новой социальной среды (Э.Ф. Зеер, Л.П. Гадзаова, Дж. Равен, А.В. Райцев, Б.А. Тахохов, С.В. Степанов, О.Н. Федорова, А.В. Хуторской и др.).

Теоретическую основу исследования составили труды ученых

– рассматривающие вопросы адаптации студентов в образовательном пространстве (М.В. Ажиев, Тамеем Аль-Крад, А.Д. Андреева, С.А. Анохина, Л.А. Антипова, О.Г. Аркатова, Г.Н. Болотова, Л.Н. Боронина, Т.П. Браун, А.В. Бучкин, Вэй Син, О.Д. Гаранина, Н.М. Голубева, В.Н. Грибов, Н.Н. Дарьенкова, З.Н. Кажанова, И.А. Карпович, А.П. Кормилицин, А.В. Кравцов, Тьерри Лондаджим, В.Ф. Мартюшов, Ю.В. Осеева, И.Н. Пихенько, Т.Б. Сафарова, О.В. Свинаярева, В.Н. Соловьев, Н.И. Сперанская, Ю.В. Стафеева, Б.Б. Степанова, А.Н. Сухова, Ли Сюеюань, М.Р. Табилова, Н.В. Чеснокова, Е.Е. Федорова, Р.Р. Хусаинова, В.Ц. Цыренов, Н.Н. Ширкова и др.);

– раскрывающие проблему социальной адаптации студентов образовательных организаций высшего образования (Е.П. Албитова, О.А. Воскрекасенко, Л.С. Елгина, М.А. Заборина, Р.А. Заякина, Е.С. Левченко, Е.В. Недосека, Н.Н. Никулина, Г.И. Рогалева, Л.В. Филонова, А.В. Шамсутдинова, В.П. Щербакова и др.);

– предлагающие решение проблемы адаптации студентов средствами академических дисциплин (А.А. Виноградова, А.А. Извольская, И.А. Карпович, Н.Н. Щипакина и др.);

– анализирующие психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов (Д.А. Андреева, Г.В. Безюлева, М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, Т.Б. Дёмина, А.В. Жиркова, И.Ю. Мильковская, С.Г. Рудкова, В.А. Сластенин, М.С. Сотникова и др.), педагогическую поддержку (Е.П. Албитова, М.А. Заборина, И.А. Карпович, С.В. Кульневич, Н.Б. Подсосова, Г.И. Рогалева, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и др.), психолого-педагогическую поддержку (А.А. Жаренкова, Н.К. Зайцева и др.), педагогическое содействие (А.С. Ильина, И.Н. Лычагина, Ю.В. Осеева и др.), педагогическое сопровождение

(О.В. Буховцева, Т.А. Егоренко, Н.Н. Караваева, Т.В. Савищева, О.С. Симонова и др.);

– посвященные принципам, подходам, формам и методам преподавания иностранного языка (М.К. Акимова и В.Т. Козлова, Т.А. Байтукалов и Г.О. Громыко, П.Я. Гальперин, Н.Д. Гальскова, В.Я. Левенталь, Г.К. Лозанов, В.В. Милошевич, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.И. Носова, Е.И. Пассов, В.И. Писаренко, Г.В. Рогова, Н.Ф. Талызина и др.);

– определяющие значимость дисциплины «Иностранный язык» в подготовке будущих специалистов (И.Л. Бим, Г.Н. Болотова, Т.П. Браун, С.Л. Буковский, О.В. Варникова, О.А. Василенко, С.К. Гураль, И.В. Зайцева, С.Е. Зайцева, И.Н. Зотеева, О.Ю. Иванова, Н.В. Канунникова, М.В. Ляховицкий, Л.В. Макар, О.П. Ни, П.И. Образцов, М.В. Озерова, Г.В. Парикова, Е.В. Рощина, Т.С. Серова, О.Н. Федорова, С.К. Фоломкина, Г.Г. Харисова и др.)

В процессе подготовки диссертационной работы были использованы соответствующие задачам **методы исследования**: анализ научной литературы, позволивший расширить понимание сущности таких научно-педагогических понятий, как «социальная адаптация студентов» и «педагогическая поддержка социальной адаптации студентов»; теоретическое моделирование с целью разработки модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка; экспериментальный метод (констатирующий, формирующий и обобщающий эксперименты); методы психолого-педагогической диагностики (наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос); методы математической статистики.

Экспериментальная база исследования. Исследование было выполнено на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в течение 7 лет и включало три этапа, задачи которых определяли выбор методов.

Первый этап (2015-2016 гг.) – изучалось состояние проблемы исследования, анализировались теоретические подходы к проблеме социальной адаптации в философской, социологической и психолого-педагогической литературе,

разрабатывался научный аппарат исследования, определялась методология эксперимента. На данном этапе в рамках констатирующего эксперимента, на основе выявленного посредством специально отобранных диагностических методик исходного уровня социальной адаптированности студентов первого курса, обосновывалась необходимость педагогической поддержки студентов в процессе их социальной адаптации к вузовской образовательной среде, отличающейся информативностью, междисциплинарностью и динамичностью. Результаты констатирующего эксперимента позволили определить цели, задачи и методы формирующего эксперимента. Была выявлена сущность социальной адаптации и педагогической поддержки, определены возможности дисциплины «Иностранный язык» в оптимизации процесса социальной адаптации студентов, разработана модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, обоснованы принципы реализации модели.

Второй этап (2016-2019 гг.) – формирующий эксперимент, в ходе которого апробировалась на практике модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов с учетом принципов ее реализации, обрабатывались полученные результаты.

Третий этап (2020-2022 гг.) – обобщающий эксперимент, в течение которого завершалась экспериментальная работа, осуществлялись обработка и анализ результатов исследования, уточнялись теоретические положения и выводы, разрабатывались методические рекомендации, оформлялось диссертационное исследование.

Научная новизна исследования заключается в постановке и разрешении проблемы научного обоснования, планирования и осуществления педагогической поддержки процесса социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, в соответствии с которой:

– выявлена сущность феномена социальной адаптации в педагогической науке, дано определение понятия социальной адаптации студентов, выявлены критерии социальной адаптации студентов нелингвистических направлений подготовки (гносеологический, ценностно-мотивационный и социально-

коммуникативный), охарактеризованы их показатели;

- определено понятие «педагогическая поддержка социальной адаптации студентов», раскрыто его содержание;

- разработана модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, содержащая методологический, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки;

- обоснованы принципы реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, а именно: принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию, принцип создания специальных адаптивных ситуаций, принцип коммуникативной направленности, принцип межкультурной коммуникации, принцип использования всех видов речевой деятельности с целью успешной реализации социальной адаптации.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- расширены и конкретизированы представления о двух научно-педагогических понятиях – «социальная адаптация студентов» и «педагогическая поддержка социальной адаптации студентов», что будет способствовать объяснению новых педагогических фактов в контексте социальной адаптации студентов;

- установлена значимость иностранного языка как средства педагогической поддержки социальной адаптации студентов;

- теоретически обоснована модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, что обогащает теорию и практику профессионального образования;

- выявлены принципы реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, что расширяет понятийное поле дидактики высшего образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- полученные результаты и выводы исследования позволяют повысить эффективность процесса вхождения студентов первого курса в вузовское

образовательное пространство и усилить успешное развитие познавательной деятельности студентов;

- обоснован потенциал дисциплины «Иностранный язык» в повышении эффективности социальной адаптации студентов;

- полученные результаты и методическое обеспечение (модель, принципы, рекомендации) могут быть использованы в практической деятельности образовательных организаций высшего образования при разработке научно-исследовательских проектов, учебно-методических комплексов и пособий, а также могут быть применены в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Социальная адаптация студентов* – это процесс и результат активного и осознанного приспособления студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.

2. *Критериями* социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде являются:

- *гносеологический* (понимание своих затруднений в процессе адаптации к вузовской образовательной среде; знание качеств и навыков, необходимых для успешной социальной адаптации; осознанное отношение к процессу социальной адаптации к вузовской образовательной среде; рефлексия своей деятельности);

- *ценностно-мотивационный* (сформированность ценностных ориентаций; принятие своей новой социальной роли; сформированность познавательных мотивов);

- *социально-коммуникативный* (готовность к взаимодействию с социальным окружением образовательной среды вуза).

3. *Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов* – это педагогическая деятельность на основе взаимодействия по созданию в процессе преподавания иностранного языка адаптивных ситуаций, способствующих

удовлетворению адаптивной потребности студентов и стимулирующих развитие их личностных качеств и навыков, значимых для социальной адаптации.

4. *Модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка* включает в себя три взаимосвязанных блока:

– *методологический*, определяющий цель и теоретико-методологические подходы (антропологический, личностно-ориентированный, синергетический, системно-деятельностный и компетентностный);

– *организационно-деятельностный*, отражающий последовательность действий преподавателя при реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка и включающий в себя: диагностический этап, предназначенный для выявления исходного уровня социальной адаптированности первокурсников; основной этап, заключающийся в создании адаптивных ситуаций и удовлетворении адаптивной потребности студентов первого курса в рамках дисциплины «Иностранный язык»; итоговый этап педагогической поддержки, подразумевающий повторное диагностирование уровня социальной адаптированности студентов;

– *результативно-оценочный*, описывающий прогнозируемый результат, критерии и показатели социальной адаптации студентов, уровни их социальной адаптированности.

5. *Принципами* реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка являются:

– *принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию* с субъектами вузовской образовательной среды (другими студентами и профессорско-преподавательским составом);

– *принцип создания специальных адаптивных ситуаций*, направленных на удовлетворение адаптивной потребности студентов и формирование у них необходимых личностных качеств и навыков;

– *принцип коммуникативной направленности*, предполагающий организацию совместной коммуникативной деятельности студентов в рамках вузовского образовательного процесса с целью развития у студентов

коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия с социальным окружением;

– *принцип межкультурной коммуникации* как условие успешного социального взаимодействия студентов в поликультурном обществе;

– *принцип использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации*, предусматривающий вовлечение студентов в процессы говорения, аудирования, чтения и письма на основе социально-значимого содержания с целью развития у студентов качеств и навыков, необходимых для успешной социальной адаптации.

Достоверность и обоснованность полученных результатов диссертационного исследования подтверждается методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; четкостью методологических принципов и методов познания исследуемого процесса; использованием взаимосвязанных и дополняющих друг друга методов исследования, сообразных его объекту, предмету и цели; непротиворечивостью эмпирических результатов на различных этапах исследования; статистической обработкой количественных показателей; экспериментальным подтверждением правомерности теоретических выводов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков для гуманитарных и естественнонаучных специальностей ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

Основные теоретические положения и выводы исследования были опубликованы в сборниках трудов научных и научно-практических конференций разного уровня: *международных* – «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования» (г. Москва, 2012), «Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в меняющемся мире» (г. Краснодар, 2012), «Эффективные инструменты современных наук – 2013» (Чехия, г. Прага, 2013), «Научные международные исследования» (г. Саратов,

2020), «LXXVII Международные научные чтения (памяти Н.А. Доллежаля)» (г. Москва, 2020), «KNOWLEDGE, MAN AND CIVILIZATION» (г. Грозный, 2020); *региональных* – «Университетская наука – региону» (г. Ставрополь, 2014-2022 гг.); в коллективных монографиях (г. Ставрополь, 2016-2018 гг.), а также в научных журналах (из них 4 статьи в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Феномен социальной адаптации студентов в педагогической науке

Проблему приспособления, адаптации личности к социуму, социальной среде можно отнести к общенаучным проблемам, изучением которой занимались представители различных научных школ и направлений:

- биологических, физиологических, медицинских (П.К. Анохин, В.Г. Асеев, Г. Ауберт, Е.Д. Божович, Л.И. Божович, В.П. Казначеев, У. Кеннон, В.И. Медведев, Ф.З. Меерсон, Ю.И. Новоженев, И.П. Павлов, Г. Селье, М.И. Сеченов, Г.И. Царегородцев и др.),
- философских (Ж.П. Сартр, Г.И. Царегородцев, К.Т. Ясперс и др.),
- исторических (О.В. Соколова),
- социологических (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, Р. Мертон, Т. Парсон, Г. Спенсер, У. Томас),
- психологических (Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, Ф.Б. Березин, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.В. Константинова, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.А. Реан, М.В. Ромм, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.).

Признавая адаптацию в образовательном пространстве неотъемлемой частью приспособления личности в социуме, представители педагогической науки в своих исследованиях также не обошли стороной эту проблему. Исследования, посвященные феномену адаптации школьников (М.В. Долгова, А.И. Князькова и Н.Д. Базарнова, И.Н. Пихенько, Н.И. Сперанская, С.Н. Сухова, М.Р. Табилова, В.Ц. Цыренов и др.), студентов средних и высших образовательных учреждений (М.В. Ажиев, А.Д. Андреева, С.А. Анохина, Л.А. Антипова, О.В. Арлашкина, Г.Н. Болотова, Л.Н. Боронина, Т.П. Браун,

А.В. Бучкин, Н.М. Голубева, В.Н. Грибов, И.В. Григорьевская, И.Н. Грушецкая, Н.Н. Дарьенкова, З.Н. Кажанова, Т.В. Карабутина, И.А. Карпович, О.С. Куницкая, А.Г. Маслова, Н.И. Медведева, Ю.В. Осеева, Т.Б. Сафарова, О.В. Свиная, В.Н. Соловьев, Ю.В. Стафеева, Т.Л. Стенина, Е.Е. Федорова, Р.Р. Хусаинова и др.), внесли серьезный вклад в современную педагогическую науку, однако проблема социальной адаптации студентов по-прежнему остается актуальной.

Прежде всего, исследование проблемы социальной адаптации студентов и педагогической поддержки данного процесса, по нашему мнению, должно проводиться на основе антропологического, личностно-ориентированного, синергетического, системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Антропологический подход с его положениями «о человеке как о микрокосмосе», «принципиальной незавершенности познания человека» ориентирует исследование проблемы социальной адаптации студентов на познание реального человека в образовательном контексте, его целостности и исключительности (Л.А. Антипова, О.В. Буховцева, Н.И. Щипакина).

Антропологический подход (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Н.Д. Гальскова, П.С. Гуревич, В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, Л.К. Рахлевская, В.В. Сагайдачная, К.Д. Ушинский и др.) как интегративное направление познания целостной природы человека означает «системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания» [104, с. 30] и учет этих данных в планировании и реализации педагогической поддержки процесса социальной адаптации студентов [5; 6; 7; 21; 44; 153; 160].

Данный подход имеет для нашего исследования практическую ценность: без понимания сути личности студента, без знаний о студенте, как о целостной саморазвивающейся системе, для преподавателя невозможно осмысленное осуществление личностно-ориентированной деятельности [7, с. 35]. Другими словами, достичь эффективности образовательного процесса, способствующего адаптации студентов, можно благодаря глубокому знанию студентов, особенностей их общественного поведения, свойств личности и мотивов

деятельности [4; 5].

Ориентация на многообразие функций, выполняемых человеком в определенные периоды жизни, и сферы интересов студентов при отборе содержания обучения оказывает значительное влияние на мотивационно-побудительную сферу их личности, стремление совершенствовать знания и умения и применять их в жизни. В педагогической антропологии важное место отводится формированию у обучающегося рефлексии, которая позволяет ему отслеживать, контролировать, изучать свои мысли, ценности, мнения, чувства, отношение к деятельности, что очень важно для успешной социальной адаптации студентов в образовательном пространстве.

Следовательно, антропологический подход делает возможным осуществление педагогической поддержки социальной адаптации студентов в вузовской образовательной среде с позиции направленности деятельности преподавателя на раскрытие индивидуальности студента, ориентированности на его саморазвитие и самореализацию.

Потенциал личностно-ориентированного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, А.С. Валеев, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.Я. Ляудис, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, И.Ю. Чернобровкина, Н.В. Чигиринская, И.С. Якиманская и др.) заключается в создании в процессе обучения условий, в которых личностные функции субъектов образовательного процесса проявляются и совершенствуются в полной мере [164, с. 42].

Данный подход ориентирует преподавателя на реального студента с его мотивами, целями обучения, потребностями, способностями, интеллектом и другими индивидуально-психологическими особенностями [142, с. 49-50]. Признавая студента носителем субъектного опыта и, следовательно, полноправным участником вузовского образовательного процесса, личностно-ориентированный подход позволяет преподавателю создать благоприятные условия для развития у студентов необходимых для успешной адаптации в

вузовском образовательном пространстве личностных качеств, таких как самостоятельность, активность, ответственность за результаты своей деятельности в стенах университета. В связи с этим личностно-ориентированный подход часто выбирается учеными в качестве методологической основы исследования проблемы адаптации личности к вузовской образовательной среде (Е.П. Албитова, О.В. Буховцева, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, Н.М. Голубева, И.Н. Лычагина, Д.А. Маргиева, И.Ю. Мильковская, О.В. Свинаярева, Е.Е. Федорова).

Для нашего исследования концепции и идеи данного подхода имеют большое значение, позволяя определить специфику процесса социальной адаптации студентов и реализовать педагогическую поддержку данного процесса, опираясь на индивидуальные особенности, способности, ценностные ориентации, цели и субъективный опыт студентов.

Синергетический подход. Вследствие того, что в настоящее время в философских и психолого-педагогических трудах человек рассматривается как «открытая, сложившаяся, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система, взаимодействующая с действительностью» (Т.М. Давыденко, Н.Н. Моисеев и др.), вполне правомерно обращение к идеям синергетики (Ю.М. Аванесов, Ю.К. Бабанский, В.Г. Буданов, С.К. Гураль, В.И. Загвязинский, Е.Н. Князева, В.Н. Кочаргин, С.А. Ламзин, И.Я. Лернер, П.Е. Решетников, Н.С. Сердюкова, М.Н. Скаткин, Ю.В. Стафеева, Т.Ю. Тамбовкина, Ю.Ю. Тимкина, М.А. Федорова и др.) в качестве методологического основания исследования социальной адаптации студентов.

В рамках синергетического подхода студента воспринимают как «самоорганизующуюся и развивающуюся систему, способную к рефлексии и самообучению» [112, с. 43] за счет самосогласованного функционирования системы и наличия прямых и обратных связей с внешней средой (в данном случае — образовательной средой, характеризующейся динамичностью, междисциплинарностью, информативностью).

По мнению В.А. Сластенина, «субъектная позиция студента с точки зрения

синергетического подхода двойственная. С одной стороны, это соответствие целей, мотивов, способов действий студентов педагогическим требованиям, а с другой, – выход за пределы этих требований, подчинение системы задачам личностного, в том числе профессионального самосовершенствования» [167, с. 263].

В вузовском образовательном процессе принципы синергетики осуществляются через обновление содержания, методов и форм обучения с позиций открытости, саморазвития, креативности, управления и самоуправления.

Синергетический подход в вузовском образовательном пространстве реализуется посредством «правильного формулирования стратегических целей образования и понимания, что определяет ход образовательного процесса» [193, с. 58]. Так, наблюдающаяся тенденция к увеличению доли самостоятельной работы и сокращению аудиторных часов требует развития у студентов ценных для успешной адаптации в вузовской образовательной и/или профессиональной среде навыков самоорганизации.

Для нашего исследования важно, что в рамках синергетического подхода «в процессе организации формирующего эксперимента ключевой становится проблема «открытости», вследствие чего экспериментальная работа рассматривается как процесс решения исследовательских задач посредством диалога самого экспериментатора и участников такой работы как «открытых» систем» [83; 84]. Более того, внутрисистемные связи между компонентами превыше влияния на систему извне, следовательно, механизмы самоуправляемого развития, а именно индивидуальная и групповая рефлексия, делают более эффективным взаимодействие с педагогическими системами. В результате исследователь становится частью исследуемой системы [112, с. 43], что трансформирует характер взаимодействия в ходе экспериментальной работы.

Таким образом, синергетический подход дает нам возможность, во-первых, анализировать феномен социальной адаптации студентов в педагогической науке как открытую самоорганизующуюся и саморегулирующуюся систему, а, во-вторых, направить педагогическую поддержку на саморазвитие и

самосовершенствование студента с целью формирования его целостного самоопределения в ходе социальной адаптации.

Системно-деятельностный подход. Обращение к данному подходу в качестве методологического основания исследования обусловлено потребностью в системе проектирования содержания и организации педагогической поддержки социальной адаптации и возможностью внедрять полученные результаты в практику.

Системно-деятельностный подход включает в себя два неразрывно связанных друг с другом компонента: системный и деятельностный.

Системный подход (Ю.М. Аванесов, А.Н. Аверьянов, С.Н. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Д. Блауберг, Т.А. Ильина, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Я.И. Лернер, Ф.И. Перегудов, В.Н. Садовский, М.К. Скаткин, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.) к изучению психолого-педагогических явлений подразумевает «изучение субъекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного» [142, с. 43]. Одновременно с этим, чем выше целостность, систематизированность и совместимость системы с окружающей средой, тем выше ее эффективность. Совершенно очевидно, что фокусируясь на выявлении всевозможных связей и отношений как внутри исследуемого процесса, так и с его окружением, средой вне данного процесса, системный подход позволяет нам выявить общие системные свойства и качественные характеристики отдельных элементов в процессе социальной адаптации студентов.

Социальная адаптация студентов как процесс характеризуется целостностью, самоорганизацией, развитием, наличием структуры, критериев, этапов, уровней (стадий), составляющих компонентов и, как результат – наличием взаимоотношений и связей между этими компонентами, а следовательно – является системой. Значит, правильные представления о понятии и процессе социальной адаптации можно получить, используя системный подход к его

анализу.

Системный подход в познании проблемы социальной адаптации студентов обладает значительным теоретико-методологическим потенциалом, поскольку способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов данного процесса (М.В. Ажиев, Е.П. Албитова, И.В. Алехин, С.А. Анохина, Л.А. Антипова, Т.П. Браун, О.В. Буховцева, Н.М. Голубева, Н.Н. Дарьенкова, А.А. Извольская, Н.Б. Подсосова, Ю.В. Стафеева, Е.Е. Федорова, Н.Н. Ширкова).

Как основа целостного рассмотрения проблемы системный подход позволяет нам представлять процесс социальной адаптации как развивающуюся систему, выделить системообразующие компоненты и связи между ними, определить принципы наилучшей организации системы и оптимального направления ее развития.

Системный подход позволяет увидеть проблему социальной адаптации объективно, независимо от специфических особенностей учебной дисциплины, профиля подготовки и курса студентов, и дать оценку степени сложности этой проблемы, исходя из структуры и параметров системы.

С одной стороны, образование представляет собой систему сменяющих друг друга деятельностей [100], с другой стороны, взаимодействие личности (адаптирующегося элемента) и социальной среды (адаптационной среды) происходит в процессе деятельности. Кроме того, педагогическая поддержка, по сути, является реализацией совместной деятельности субъектов вузовской образовательной среды – преподавателей и студентов. Как мы видим, процессы образования, социальной адаптации и педагогической поддержки тесно связаны с деятельностью субъектов вузовского образовательного пространства, основаны на ней, следовательно, целесообразно обращение к ключевым положениям *деятельностного подхода*.

Обоснованию применения деятельностного подхода в качестве методологической основы научного исследования посвящены работы Б.Г. Ананьева, В.А. Беликова, Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, М.А. Измайловой, З.Н. Кажановой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна,

Г.П. Щедровицкого, Г.И. Щукиной и др.

Деятельность (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) является источником становления личности и характеризуется такими признаками как предметность, мотивированность и целенаправленность [142, с. 51]. Наличие цели, т.е. осознанного представления конечного результата деятельности, позволяет считать активность деятельностью, в противном случае это – всего лишь импульсивное поведение. Мотивы деятельности поясняют причины, побуждающие достигать цели. Например, получение высшего образования будет целью студента с самыми разнообразными мотивами достижения этой цели – от приобретения знаний до получения диплома или повышения собственного престижа.

Основным видом деятельности на данном возрастном этапе выступает самостоятельная или управляемая преподавателем *учебно-познавательная* деятельность, в ходе которой студенты не только удовлетворяют свои познавательные потребности и интересы, но и развиваются как личности. Взаимодействуя с вузовской средой посредством учебно-познавательной деятельности, студенты приобретают социально и профессионально значимые знания, умения и навыки [18, с. 108].

Таким образом, деятельностный подход, подразумевающий совместную деятельность преподавателей и студентов в форме сотрудничества, активного взаимодействия на основе личностной инициативы и самостоятельности с обеих сторон, гарантирует успешность процесса социальной адаптации студентов (М.В. Ажиев, Е.П. Албитова, С.А. Анохина, О.В. Буховцева, А.А. Виноградова, Ю.В. Жегульская, Е.С. Левченко, Д.А. Маргиева, Н.Н. Ширкова).

В рамках **компетентностного подхода** (В.И. Байденко, Л.П. Гадзаова, Д.А. Иванов, З.Н. Кажанова, М.В. Кетова, О.В. Лебедев, Г.В. Лежнина, Р.П. Мильруд, К.Г. Митрофанов, Дж. Равен, А.В. Райцев, С.В. Степанов, Ю.Г. Татур, Б.А. Тахохов, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, А. Шелтон и др.), ориентирующего высшее образование на запросы современного общества [15] посредством «определения целей, отбора содержания, организационного и

технологического обеспечения процесса подготовки будущего специалиста на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность» [81], организация процесса социальной адаптации в вузе (Е.П. Албитова, С.А. Анохина, Н.Н. Дарьенкова, А.А. Извольская, И.А. Карпович, Ю.В. Осеева, О.В. Свиная, М.С. Сотникова) и педагогическая поддержка (И.А. Карпович) рассматриваются как средство формирования у студентов целого ряда социально и профессионально значимых компетенций, позволяющих им успешно адаптироваться к условиям сначала вузовской, а затем и профессиональной среды.

Стоит отметить, что, несмотря на имеющийся научный опыт осмысления сущности компетенции и компетентности, общепринятого определения этих категорий не существует. В своем исследовании мы придерживаемся формулировок А.В. Хуторского, согласно которым под компетенцией следует понимать «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности)», а под компетентностью «обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [202].

Овладение студентами бакалавриата общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями планомерно, системно и целенаправленно распределено по курсам обучения. Именно эти компетенции детерминируют содержательные и технологические аспекты деятельности преподавателя при осуществлении педагогической поддержки студентов.

К настоящему времени в педагогической науке определились следующие направления исследования феномена социальной адаптации студентов: биолого-физиологическое, социально-философское, социально-психологическое, социально-профессиональное, социально-педагогическое.

Биолого-физиологическое направление. В основе разработок проблемы адаптации в педагогике лежит развитие естественнонаучной теории адаптации личности на уровне организма (П.К. Анохин, В.Г. Асеев, Е.Д. Божович,

Л.И. Божович, В.П. Казначеев, У. Кеннон, В.И. Медведев, Ф.З. Меерсон, Ю.И. Новоженков, И.П. Павлов, Г. Селье, М.И. Сеченов, Г.И. Царегородцев и др.).

Биолого-физиологическое направление представлено исследованиями, посвященными физиологической адаптации (Н.В. Алтынова, Н.И. Анисимов, Ияд С А Хамад, С.М. Зубков, А.В. Кабачкова, В.Ф. Мартюшов, Н.В. Мищенко, А.В. Никулина, Н.Н. Овсянникова, М.А. Орлова, Д.Г. Рудьева, А.А. Шуканов и др.) и психофизиологической адаптации (Н.В. Аверьянова, Г.В. Бугова, Ю.Ю. Кочевук, Н.А. Кочурина, Л.М. Халидова и др.) студентов.

Поступление в высшее учебное заведение для вчерашних школьников означает интенсивные умственные и физические нагрузки, социальные и другие перемены в их жизни, нередко представляющие для них стрессовые ситуации. В результате своей психологической, интеллектуальной, физической неготовности к новым условиям жизнедеятельности студенты первого курса испытывают тревожность, внутреннее напряжение, у них снижается умственная работоспособность, накапливается психологическое утомление и, в конечном счете, ухудшается общее самочувствие.

Поскольку процесс адаптации сопровождается перестройкой психофизиологических и психологических характеристик студента (Л.С. Елгина), социальная адаптация как целостное и уровневое явление включает в себя:

- *биологическую адаптацию*, относящуюся к адаптации организма к новой среде на уровне изменений в обмене веществ и функциях отдельных органов,
- *физиологическую адаптацию*, происходящую на уровне перестройки эндокринной, вегетативной, нервной, опорно-двигательной и других систем организма под воздействием изменившихся условий внешней среды, и
- *психофизиологическую адаптацию*, подразумевающую приспособление к новым условиям жизнедеятельности на физиологическом и психоэмоциональном уровне.

Особенности данных видов адаптации раскрыты в трудах Е.А. Анисовой, Е.А. Барановой, Ф.Б. Березина, Н.В. Мищенко, Н.Н. Овсянниковой, Л.Л. Панченко, Д.Г. Рудьевой и др.

Согласно В.Ф. Мартюшову, физиологическая адаптация как процесс приспособления на уровне организма к функционированию в изменившихся физических условиях особенно важна для иностранных студентов, вынужденных подстраиваться под новые для них климатические, природные и другие условия [113; 114].

В зависимости от длительности влияния среды выделяют срочную стадию физиологической адаптации, в ходе которой в человеческом организме запускаются механизмы мобилизации резервных сил, и долговременную стадию, в ходе которой системы организма переходят в качественно новое устойчивое состояние адаптированности. Переход на долговременную стадию физиологической адаптации позволяет организму жить и функционировать в новых условиях, в постоянно меняющейся среде, расширяя сферу обитания организма, и, значит, является ключевым для успешной физиологической адаптации [113, с.110].

Вследствие множества взаимосвязанных факторов, лежащих в ее основе, социальная адаптация студентов является объектом изучения ряда социально-гуманитарных наук. Каждая из этих наук фокусируется на отдельных сторонах исследуемого феномена, решая практические задачи в контексте своей узкой предметной области – социологии, педагогики, психологии и т.д. Потребность в междисциплинарном осмыслении феномена социальной адаптации студентов в образовательном пространстве, преодолении предметной и дискурсивной фрагментарности разных дисциплин и подходов в его изучении реализуется в **социально-философском направлении** (И.В. Алехин, О.В. Василенко, В.Ю. Верещагин, И.В. Довгалева, Е.С. Елгина, Р.А. Заякина, С.В. Лизунова, С.М. Мадорская, С.А. Маленко, В.Ф. Мартюшов, Г.А. Микаелян, Н.П. Нейхц, А.Г. Некита, Р.С. Нивидничий, С.А. Подопрigора, М.В. Ромм, К.В. Рубчевский, Ю.А. Сафонова, Н.Д. Тищенко, М.К. Ясменко). Применение социально-философской рефлексии в исследовании какого-либо феномена дает ученым его максимально достоверный теоретический образ.

В философском подходе адаптация определяется как исторически

обусловленный, ограниченный во времени процесс приспособления личности к изменяющимся условиям среды (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, Ж.П. Сартр, К.Т. Ясперс и др.).

В социально-философском подходе к понятию социальной адаптации студентов прослеживается связь между самоидентификацией студента в образовательном пространстве и преобразованием и/или интерпретацией студентом этого самого пространства под свои цели и потребности. В результате этого преобразования студент создает собственную траекторию личностного развития и обучения, вырабатывает у себя формы коммуникативного взаимодействия с социальным окружением и определяет направленность своей деятельности в образовательном пространстве вуза (Р.А. Заякина) [67].

Научные парадигмы, лежащие в основе современных теоретико-методологических подходов к изучению разных проявлений социальной адаптации студентов, схематично представлены на Рисунке 1.

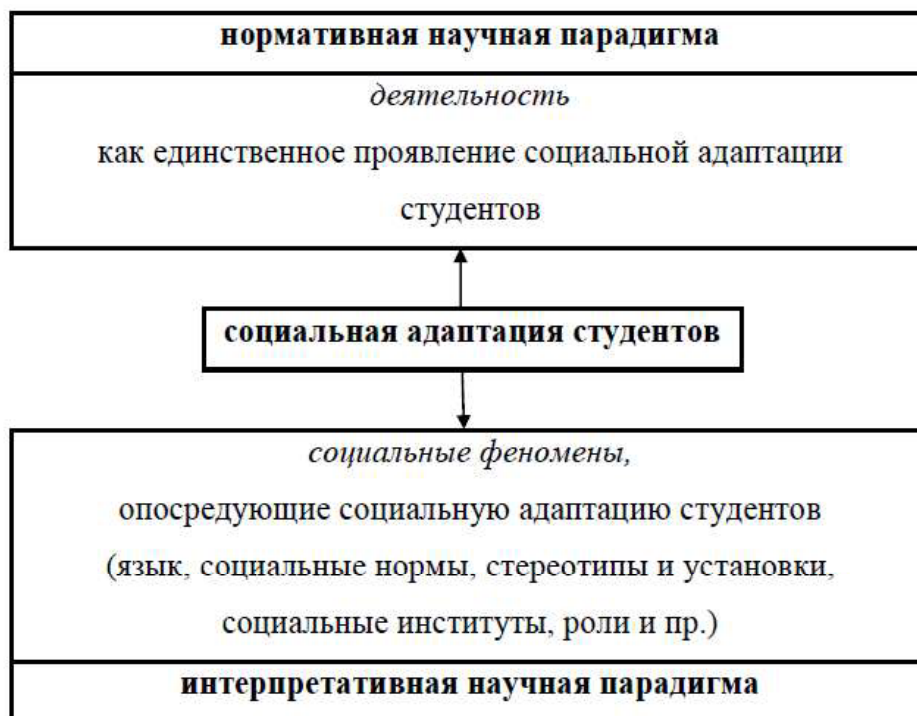


Рисунок 1 – Научные парадигмы изучения социальной адаптации студентов

Данные теоретико-методологические подходы, изучающие социальную

адаптацию студентов через деятельность (нормативная научная парадигма) или социальную и психологическую природу человека (интерпретативная научная парадигма), были пересмотрены в работе Р.А. Заякиной, предположившей, что только в рамках нормативно-интерпретативной парадигмы можно сконструировать теоретический образ социальной адаптации студентов, учитывающий внутренне присущие ей свойства. Полученный таким методом теоретический образ изучаемого феномена отражает следующие характеристики социальной адаптации студентов [67]:

1. Социальная адаптация студентов – это сложный феномен, реализующийся в трех онтологических сферах:

– *психосфере* – как психическое явление адаптация непосредственно связана как с психикой каждого отдельного студента, так и с установками и интересами всей студенческой группы;

– *социосфере* – социальная сущность адаптации студента проявляется в социальных отношениях, в которые он вступает, и социальных структурах, построенных из этих отношений;

– *культуросфере* – поскольку адаптация студента происходит в образовательном пространстве и к образовательному пространству, усвоение студентом культурных паттернов этого пространства (этических норм, речевых правил, традиций, знаний и т.д.) и следование им является показателем успешной социальной адаптации студента (*онтологическая характеристика*).

2. Как средство познания социальной реальности социальная адаптация студента способствует приобретению практических навыков и знаний, необходимых для формирования у студентов устойчивых адаптивных стратегий, детерминирующих успешность адаптивной деятельности выпускника (*гносеологическая характеристика*).

3. Формирование цели адаптации – это глубоко личный процесс интерпретации студентом поступающей информации об образовательном пространстве, в ходе которого из большого разнообразия возможностей и вариантов действия студент выбирает наиболее отвечающие его внутренней цели

(телеологическая характеристика).

4. Обладая ценностными ориентациями, студент является творцом самого замысла социальной адаптации (*аксиологическая характеристика*).

5. Социальная адаптация студентов с философской точки зрения представляет собой 1) интерактивный процесс достижения оптимального результата за счет усилий обеих сторон; 2) самоидентификацию в образовательном пространстве (*содержательная характеристика*).

Таким образом, социально-философское направление позволяет максимально учесть различные аспекты изучаемого феномена – социальной адаптации студентов.

Социально-психологическое направление в исследовании социальной адаптации (Б.Г. Ананьев, А. Бандура, Л.С. Выготский, Р. Даймонд, А. Маслоу, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, А.А. Реан, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.) обусловлено, с одной стороны, интересом к преобразованиям в личностной сфере студентов, произошедшим за период обучения в вузе, и зависимости результативности социальной адаптации от индивидуальных адаптивных способностей (личностного адаптационного потенциала) студентов, и, с другой стороны, попытками выявить соотношение между понятиями «социальная адаптация» и «социализация».

Вопрос соотношения понятий «адаптация» и «социализация» часто исследуется в рамках социально-психологического направления и к настоящему времени у исследователей сложились две точки зрения по данному вопросу.

Согласно первой точке зрения (Г.М. Андреева, Д.А. Андреева, А.А. Налчаджян и др.) процессы социализации и социальной адаптации не являются идентичными понятиями, а личность может быть социализированной и дезадаптированной одновременно. Более того, дезадаптированность индивида может оказаться прямым следствием высокой степени и полноты их социализированности [124, с. 29].

С точки зрения данных авторов, социальная адаптация не тождественна

социализации, поскольку представляет собой процесс вхождения личности в малую группу (главным образом, учебную или рабочую) и усвоения сложившихся в этой группе норм и отношений. Причем малая группа, участвуя, в свою очередь, в адаптационном взаимодействии, создает новую социальную среду, к которой приспосабливается индивид.

Социально-психологическую адаптацию, с этой точки зрения, соответственно, принято определять как процесс включения индивида во внутригрупповые отношения и приспособления к этим отношениям. Соответственно процесс социально-психологической адаптации подразумевает выработку у индивида паттернов мышления и поведения в соответствии с системой ценностей и норм данной группы, а также приобретение, закрепление и развитие навыков общения внутри этой группы (Н.А. Свиридов). Поэтому для описания социально-психологической адаптации студентов первого курса авторы преимущественно используют понятия «вхождение», «присвоение», «усвоение», «активное включение», «формирование» и другие категории предметной деятельности (Л.С. Елгина). Исходя из этого, правомерно признать социально-психологическую адаптацию начальным этапом интеграции студента в образовательную, социальную, профессиональную среду вуза [146, с.31].

Согласно второй точке зрения, социальную адаптацию и социализацию следует рассматривать как близкие понятия вследствие того, что необходимым условием адаптации является социализация, адаптация реализуется в процессе социализации личности (Е.Н. Пьянкова), а адаптация студентов к обучению в вузе является продолжающейся социализацией и самореализацией личности (Т.П. Браун).

Ученые, придерживающиеся данной точки зрения (Е.П. Албитова, Т.П. Браун, И.А. Варламова, Т.Ю. Волгина, О.И. Золотова и И.К. Кряжева, Ю.С. Колесников, Г.П. Медведев, Г.В. Осипов, Е.Н. Пьянкова, Б.Г. Рубин, Т.В. Солодилова и др.), рассматривают социальную адаптацию, прежде всего, как этап/аспект социализации. Результатом социальной адаптации как процесса активного приспособления к переменам в условиях и/или формах социального

взаимодействия среды, является усвоение субъектом адаптации определенной социальной роли, а также согласование своих требований и ожиданий от среды.

Е.П. Албитова описывает социальную адаптацию как вариант выражения социализации, детерминирующий результативность приспособления личности к новым условиям жизни, и выделяет в качестве основных аспектов данного феномена возраст, социальный статус, социальную роль, субъектную позицию, стратегию адаптации [3, с.28].

По мнению Т.Ю. Волгиной, между понятиями «социализация» и «социальная адаптация» трудно провести различия в силу того, что под социальной адаптацией часто подразумевают метод, способ, фактор, этап, фазу или механизм социализации [40, с.6-23].

Современные авторы солидарны в том, что в период адаптации к вузовской образовательной среде гораздо большее значение имеют личностные (в первую очередь личностный адаптационный потенциал), а не интеллектуальные характеристики студентов (М.В. Ажиев, М.Р. Битянова, Л.И. Божович, Т.П. Браун, В.Г. Витун, Ю.А. Колесова, И.С. Кон, И.Ю. Мильковская, А.В. Мудрик, С.А. Пакулина, А.В. Петровский, Е.Н. Пьянкова, Н.И. Щипакина, Н.Ю. Яударова и др.). Более того, после изучения характера взаимосвязи между успеваемостью, уровнем развития психических познавательных процессов и личностными особенностями студентов разных направлений подготовки, Е.Н. Пьянковой установлено, что у студентов естественнонаучных направлений подготовки наблюдается динамика адаптационного потенциала личности, развитие коммуникативных способностей, в то время как у студентов гуманитарных направлений подготовки такая динамика отсутствует [150].

М.В. Ажиевым доказано, что основой адаптации студентов выступают их индивидуально-психологические особенности личности, такие как эрудированность, социальная активность, общительность, моральные качества и т.д. [2].

Несомненная важность изменений личностных характеристик студентов, приобретения ими адаптационного опыта в период вузовской подготовки

позволяет говорить об адаптации как о способности личности к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию [35, с. 18-19] и подразумевает включение в понятие социальной адаптации психической и психологической адаптации (Е.П. Албитова).

Психическая адаптация (Ю.А. Александровский, М.А. Березин, Ф.Б. Березин, А.В. Брушлинский, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, М.В. Воловик, М.В. Воробьев и др.) способствует выработке у студентов защитных механизмов для взаимодействия с новой для них вузовской средой вследствие того, что в ходе психической адаптации перестраивается стереотип человека с учетом условий, требований среды, и, соответственно, изменяется характер связей, отношение к окружающей среде, происходит ее преобразование «под себя» [3, с. 23].

Психологическую адаптацию определяют как «приспособление человека к условиям жизни на уровне психических процессов» [35, с. 18]. Психологическая адаптация зависит от личностного адаптационного потенциала, в формировании которого участвуют самые разнообразные субъективные, средовые, психологические, социологические и педагогические факторы (Б.Г. Ананьев). Психологические аспекты адаптации личности к требованиям социальной среды раскрываются Б.Г. Ананьевым, П.К. Анохиным, Г.А. Баллом, М.И. Дьяченко, Е.К. Завьяловой, Л.А. Кандыбович, В.В. Константиновым, А.Н. Леонтьевым, А. Маслоу, А.А. Налчаджяном, А.В. Петровским, В.А. Петровским, А.А. Реаном, М.В. Роммом, З. Фрейдом, Э. Эриксоном и др.

Как видим, исследование личностных процессов как события социальной адаптации существенно для понимания социально-психологических особенностей личности студента.

Изучая социально-психологические особенности социальной адаптации личности на этапах перехода от средней к высшей системе образования и от обучения в высшем учебном заведении к трудоустройству, Е.В. Мороденко приходит к выводу, что на современном этапе социальную адаптацию необходимо рассматривать как постоянный социально-психологический процесс, при благоприятном развитии приводящий личность к состоянию

адаптированности. В процессе социальной адаптации личность проходит этапы ассимиляции (активного приспособления индивида к условиям социальной среды), реадaptации (стремления «переделать» предложенные в процессе ассимиляции условия под себя) и социализации (результата этого процесса) [121].

Интерес к социально-психологическим особенностям адаптации личности привел к выделению *социально-психологической адаптации* (А.Р. Акимова, О.В. Буховцева, М.Ю. Вахрушева, Э.Н. Гилемханова, Н.В. Гужова, Т.Е. Дорошенко, Т.Е. Егорова, А.В. Кравцов, В.М. Кузьмина, Лю Цзинцзин, Е.В. Мороденко, О.В. Нагоркина, О.Б. Потеряева и Е.А. Дубровская, Е.Н. Пьянкова, А.Е. Росляков и др.) как разновидности социальной адаптации студентов, подразумевающей процесс приведения основных социальных и личностных характеристик студентов в соответствие с условиями вузовской среды [216].

Социально-психологическая адаптация часто изучается в контексте адаптации к профессиональной деятельности или среде. Так, Е.А. Петраш отмечает, что социально-психологическая адаптация личности, являясь механизмом формирования структуры профессиональной идентичности, приводит к перестройке системы поведения личности при изменении профессионального пространства или смене социальной ситуации [144].

Следовательно, можно констатировать, что цель социально-психологических исследований заключается в выявлении и описании динамики личностных изменений в ходе приспособления индивида к социальной среде на переходных этапах процесса социализации личности [87]. Кроме того, категориями понятия социально-психологической адаптации являются: взаимосвязь студента с вузовской средой, освоение норм и ценностей студенческой группы (образовательной среды) и положительное отношение к ним, активная деятельность в новой для них среде, формирование модели общения и поведения в студенческой группе (вузовской среде).

Появление **социально-профессионального направления** в изучении социальной адаптации продиктовано трудностями приспособления личности к

сфере профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, Г.В. Безюлева, Ф.Б. Березин, И.Н. Зайцева, И.В. Кадина, В.П. Казначеев, А.К. Маркова, С.А. Рунова, А.А. Русалинова и др.).

Изменение условий и содержания деятельности при переходе от общеобразовательной подготовки к профессиональной подразумевает, во-первых, постепенную замену учебно-познавательной деятельности на профессиональную и, во-вторых, необходимость адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении как к очередному этапу социального становления личности (И.А. Варламова).

В качестве основной социальной функции студенчества исследователи называют развитие профессионально значимых качеств и приобретение профессиональных знаний и навыков в системе учебно-профессиональной деятельности вуза, сопровождаемые формированием положительного отношения к избранной профессии (Л.С. Елгина). На основе главной задачи личности на данном этапе социализации, а именно выбор профессии и получение профессионального образования, определяются ведущая деятельность студента – *профессиональная подготовка*, и обязательное условие успешности этой деятельности – *профессиональная адаптация*.

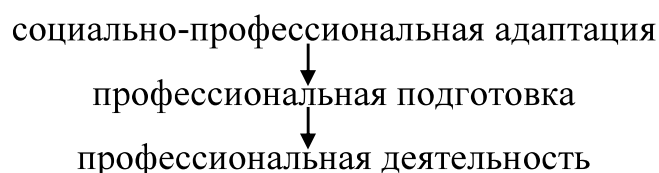
Общепризнано, что в период вузовской подготовки у студентов формируются способы адаптации к социальной среде и модели взаимодействия с другими людьми (С.Г. Рудкова). Из чего следует, что только в случае ориентации профессиональной подготовки в высшей школе на развитие адаптационного потенциала студентов как будущих специалистов возможен переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста. Развитие адаптационного потенциала студентов подразумевает развитие у студентов ценностных ориентаций, познавательных, рефлексивных, коммуникативных способностей, необходимых для успешной адаптации в будущем к условиям новой профессиональной деятельности или к изменениям конъюнктуры на рынке труда (Ю.А. Колесова).

Профессиональную адаптацию и социально-профессиональную адаптацию

относят к видам социальной адаптации.

Профессиональная адаптация (И.А. Бочарская, В.К. Будаева, Н.М. Голубева, И.М. Леготина, Л.И. Кандрашова, В.А. Крысова, Т.А. Павлова, Н.Н. Роженко, И.А. Сыромицкая, Н.В. Цегельная и др.) и *социально-профессиональная адаптация* (Н.В. Бондаренко, Е.Н. Бурдастых и Н.А. Крыжская, И.В. Гордиенко, В.Ф. Жукова, Т.А. Жукова, И.В. Кадина, Ю.А. Колесова, В.Ф. Колобков, С.А. Рунова, Д.В. Тузов и др.) студентов как будущих специалистов предполагают приобщение студента к профессии. В данном процессе приобщения к профессии студенты на систематической основе и при условии взаимодействия субъектов профессиональной подготовки (преподавателей, кураторов, студентов) овладевают необходимыми для профессиональной деятельности знаниями, умениями, навыками, а также осваивают требования, правила и нормы своей будущей профессии [87].

Благодаря социально-профессиональной адаптации как опосредованного процесса выполнения профессиональной деятельности, знания студентов трансформируются в умение действовать в соответствии с ситуацией и выполнять конкретные профессиональные обязанности (В.Ф. Жукова). Другими словами, в структуре профессиональной подготовки и профессиональной деятельности место социально-профессиональной адаптации можно представить следующим образом:



Результативность процесса социально-профессиональной адаптации можно оценить по следующим показателям:

- 1) индивид умеет ставить и решать профессиональные задачи (сформирован профессионально-содержательный компонент социально-профессиональной адаптации);
- 2) индивид способен действовать в соответствии с требованиями конкретного места работы и персонального окружения (сформирован социальный

компонент социально-профессиональной адаптации);

3) индивид проявляет толерантность и гибкость в соответствии с условиями деятельности и персональным окружением (сформирован личностный компонент социально-профессиональной адаптации) [61].

Как видим, социально-профессиональная область исследования социальной адаптации акцентируется на таких факторах, как профессиональное самоопределение студентов, развитие у них профессионально значимых качеств, умения работать в коллективе и др.

Согласно Г.И. Царегородцеву, адаптация как способность индивида приспособливаться к социуму находит выражение в социально-педагогической деятельности, соответственно, социально-педагогическая деятельность способствует развитию у человека навыков успешной адаптации в обществе [203], что подводит нас к рассмотрению **социально-педагогического направления**.

С социально-педагогической точки зрения социальная адаптация обозначает взаимодействие студентов с социальным окружением в ходе вузовского образовательного процесса (М.В. Алжиев, Б.З. Вульф, М.Н. Галагузова, Р.А. Литвак, Ю.А. Лобейко, А.В. Мудрик, А.А. Налчаджян, С.И. Охремчук, Л.Л. Редько, Н.М. Смылова, Ю.О. Яблоновская и др.). Именно в рамках этого направления чаще всего исследуется проблема преемственности среднего общего и среднего/высшего профессионального образования, так как различия в этих системах вызывают у первокурсников трудности на начальном этапе обучения. В качестве решения данной проблемы предлагается введение для старшеклассников профильного обучения (Е.А. Богданова, Е.В. Громов, И.С. Идилова, Т.Г. Савчина, Ф.Д. Халикова и др.), которое, однако, не решает всех проблем адаптации студентов первого курса.

Для данного направления основополагающими являются два фактора: во-первых, образовательная среда вуза как разновидность социальной среды имеет свои особенности (информативность, междисциплинарность, динамичность и т.д.), к которым необходимо приспособливаться, и, во-вторых, взаимодействие

личности и социальной среды осуществляется в процессе деятельности. Вот почему в социально-педагогической сфере разворачиваются исследования об особенностях приспособления к новой системе обучения, в которых приоритетной является познавательная деятельность студентов, и выделяются следующие разновидности социальной адаптации студентов:

- *учебная адаптация / адаптация к учебному процессу* (А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, В.Н. Грибов, Ю.В. Жегульская, А.А. Извольская, Н.Н. Караваева, С.Н. Карасева, С.Н. Куденцова, А.Н. Кутейников, В.В. Лагереv, Н.А. Маркова, С.Н. Мельник, Е.И. Огарева, В.А. Огиев и др.);

- *интеллектуальная адаптация* (Н.Н. Хмельницкая);

- *академическая адаптация* (И.И. Баранова, Ю.В. Виноградова, А.В. Говорушенко, О.Н. Ефремова, О.В. Кожевникова, С.В. Коломиец, И.В. Плотникова, С.Л. Рябкова, Ю.И. Скопина, А.Н. Сухова и др.).

В педагогической научной среде данные виды адаптации в первую очередь относят к фактору повышения академической успешности студентов, что находит отражение в определении их сущности и целей.

Учебную адаптацию (адаптацию к учебному/познавательному процессу) рассматривают как:

- 1) процесс вхождения личности в вузовскую образовательную среду (А.А. Извольская);

- 2) деятельность студента в вузовской образовательной среде (Ю.В. Жегульская);

- 3) процесс взаимодействия студента и вузовской среды (А.А. Виноградова).

В соответствии с этими определениями сутью и целями учебной адаптации являются усвоение и удовлетворение студентом требований вузовской образовательной среды. Данные цели достигаются посредством:

- признания студентом ценности познавательной деятельности;
- формирования у студента навыков самоанализа и самооценки собственной познавательной деятельности;
- овладения студентом научными знаниями, умениями и навыками;

– развития у студента умения самостоятельно решать образовательные и профессиональные задачи [39, с. 19; 58; 73].

Выделение *интеллектуальной адаптации* как процесса приспособления к технологии обучения в высшем учебном заведении [201, с. 48], оправдано, на наш взгляд, наличием у адаптирующегося студента затруднений, касающихся:

- осуществления самостоятельной работы, в том числе посредством информационных носителей;
- осмысления и документирования информации, получаемой на лекционных занятиях;
- приспособления к проведению практических и семинарских занятий, а также экзаменационных испытаний.

Под *академической адаптацией* понимают приспособление студентов (чаще всего иностранных) к специфике организации учебного процесса в российском вузе, методам и формам обучения, процессу усвоения большого объема знаний, анализа и синтеза учебного материала [161].

В рамках проблематики данного направления привлекают внимание работы, посвященные различным аспектам *социально-педагогической адаптации* студентов (В.А. Адольф, М.В. Бирюкова, В.А. Богданова, А.Н. Бритхвин и С.Г. Вершловский, Е.А. Гарнага, А.А. Доржеева, Ю.В. Жегульская, Т.А. Жукова, И.Н. Киселева, Д.А. Маргиева, Н.Е. Мартинович и Р.В. Загорулько, Н.В. Пилипчевская, В.А. Плешаков, М.В. Синельник, Н.М. Смылова, А.В. Сычев, Н.А. Шепилова и др.), в том числе иностранных (А.П. Кормилицын, Ю.В. Павлюкова и Е.А. Дрягалова и др.), и *социально-образовательной адаптации* студентов (В.В. Исмиянов).

Как процесс вхождения/интеграции студентов в вузовскую образовательную деятельность/среду посредством освоения социальных норм данной среды, приобретения профессионально и социально-значимых компетенций, принятия своей социальной роли студента и включения в социальные отношения социально-педагогическая адаптация требует особых условий или организации педагогического процесса [59; 109]. Данный процесс

часто подразумевает обновление содержания, форм и методов реализации педагогического взаимодействия. Кроме того, процесс социально-педагогической адаптации реализуется посредством различных видов учебной и внеучебной деятельности (собственно-учебной, культурно-досуговой, физкультурно-спортивной, исследовательской и др.), создания специализированных служб в рамках внутривузовской педагогической системы для содействия студентам младших курсов в реализации их интересов и потребностей, расширении их кругозора, становлении профессионального самоопределения.

Социально-образовательную адаптацию В.В. Исмиянов определяет одновременно как активное взаимодействие первокурсников с вузовским пространством, социальным окружением и как приспособление первокурсников к новым социальным условиям. Социально-образовательная адаптация, по мнению автора, влияет на жизненно-профессиональное становление студентов через формирование у них нового социального статуса, ценностей, личностных связей и отношений с другими людьми [75].

Из сказанного выше можно заключить, что в рамках социально-педагогического направления целью социальной адаптации студентов является их интеграция в вузовскую среду, принятие ими ее ценностей, норм и стандартов поведения, способов формирования профессиональных и коммуникативных навыков, а также приспособление к новым условиям деятельности для повышения их академической успеваемости в итоге.

Первичный анализ научных исследований по проблематике социальной адаптации студентов как отдельной социальной группы, характеризующейся своими особенностями, выявил следующее.

Во-первых, теоретическая область изучения феномена социальной адаптации студентов высших учебных заведений расширяется, охватывая различные аспекты, условия, особенности и направления исследования данной проблемы (Е.П. Албитова, Л.С. Елгина, М.А. Заборина, Р.А. Заякина, Е.С. Левченко, Е.В. Недосека, Г.И. Рогалева, Л.В. Филонова, А.В. Шамсутдинова, Н.И. Щипакина и др.). В связи с активной интернационализацией российского

образования, увеличением доли иностранных студентов в вузах нашей страны, все больше исследователей обращается к проблеме адаптации данной категории студентов к условиям и особенностям обучения в российских вузах (Тамеем Аль-Крад, О.Г. Аркатова, Вэй Син, О.Д. Гаранина, И.Н. Дашук, М.А. Иванова, А.П. Кормилицин, А.В. Кравцов, Ли Сюеюань, Тьерри Лондаджим, В.Ф. Мартюшов, Б.Б. Степанова, Е.В. Степанченко, А.Н. Сухова, Н.В. Чеснокова, М.С. Шеина, Н.Н. Ширкова и др.).

Во-вторых, исследования социальной адаптации студентов носят прикладной характер, поскольку сосредоточены на решении адаптационных проблем студентов определенных направлений подготовки (будущих педагогов, будущих педагогов-музыкантов, будущих учителей физической культуры, студентов-психологов, студентов технических специальностей, студентов экономических специальностей, курсантов силовых ведомств и т.д.) и вузов определенного типа (гуманитарного, педагогического, технического, туристского, физической культуры и др.). Ряд работ посвящен возможностям адаптации первокурсников средствами определенных академических дисциплин или в ходе изучения данных дисциплин (А.А. Виноградова, А.А. Извольская, И.А. Карпович, Л.Е. Ковалева, Е.С. Левченко, Л.П. Меркулова, Н.И. Щипакина и др.).

И, в-третьих, в понятие «адаптация студентов» и, соответственно, в понятие «социальная адаптация студентов» исследователями вкладывается «различный смысл социального взаимодействия и личностного развития» (Е.П. Албитова), что отражается в разнообразии трактовок данного феномена в педагогической науке.

Следует отметить, что феномен социальной адаптации трактуется в широком смысле как взаимодействие индивида и среды, макросоциума, характеризующееся сменой общественного положения индивида, приобретением им новой социальной роли (в данном случае понятие «адаптация» соотносится с понятием «социализация»); и в узком смысле, как взаимоотношение личности с малой группой, преимущественно, учебной или рабочей.

В педагогике, как отмечает Ю.В. Жегульская, термин «адаптация» также используется двояко: в узком смысле, как приспособление индивида к процессу

обучения и воспитания в конкретном образовательном учреждении и, в более широком смысле, как часть процесса социализации и освоения социального опыта [59].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам свести многочисленные точки зрения на понятие «социальная адаптация студентов» к трем основным.

Прежде всего, социальную адаптацию можно описать как *потребность, необходимость*, которая появляется у индивида при вхождении в новую среду и начале взаимодействия с ней [3, с.21]. Поэтому, несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее, по определению А.В. Петровского, обычно связывают с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и смены его социального окружения [35, с. 83]. Исходя из этого факта, изучение проблемы адаптации студентов сосредоточено на начальных этапах обучения в вузе и обусловлено переходом в новую для вчерашних школьников среду, которая характеризуется другой системой обучения, большим объемом изучаемого материала, повышением уровня самостоятельности и ответственности самих студентов (Д.А. Маргиева).

В основном, после поступления в университет у первокурсников возникает потребность в адаптации к академическим, организационным, социально-бытовым, социально-психологическим и другим переменам в образовательной среде (И.А. Варламова, Д.А. Маргиева, С.Г. Рудкова, Р.Р. Хусаинова и др.). Так, в академическом плане изменения касаются *содержания образовательного процесса, а также форм контроля и оценки учебной деятельности*. Данные изменения означают, что студентам необходимо уметь самостоятельно усваивать больший объем информации, чем раньше, иногда из нескольких источников. Вместе с тем, с одной стороны, ослабевает повседневный контроль, опека со стороны родителей и педагогов, что предполагает перенесение ответственности за результативность своей деятельности в стенах университета на самих студентов. Но, с другой стороны, успехи и неудачи студентов в учебном процессе постоянно отслеживаются на основе балльно-рейтинговой системы оценки знаний.

Социально-психологические изменения в *природе взаимоотношений преподавателя и студента* проявляются в отношении к студентам со стороны преподавателей как к взрослым, самостоятельным личностям, несущим равную ответственность за результаты своей познавательной деятельности, к чему первокурсники не всегда бывают психологически готовы. В организационной сфере более разнообразными становятся *формы организации учебного процесса* (лекции, семинары, коллоквиумы, лабораторные и практические занятия), при этом расписание занятий часто может меняться. В социально-бытовом плане ряду первокурсников предстоит адаптация к *новым условиям проживания и подготовки к занятиям*, например, к самостоятельной жизни без родителей в общежитии / в другом городе, подразумевающей самостоятельность, умение планировать свое учебное и свободное время и т.д.

Перечисленные особенности требуют от бывших школьников психологической, интеллектуальной, а иногда и моральной готовности к продолжению обучения на следующей ступени образования, личностной и социальной зрелости, а также приспособления к новой системе обучения, новому коллективу, новым условиям жизни за достаточно короткий промежуток времени. При этом сам процесс приспособления характеризуется преобразованиями в жизни студента, а также в его психических и психологических состояниях (А.В. Бучкин, Д.А. Маргиева и др.). Студентам необходимо переосмыслить свои привычки и поведение, сформировать новые ценностные установки и такие качества как ответственность за свою познавательную деятельность, самоконтроль и т.д. Логично, что в педагогике проблему адаптации студентов тесно связывают с обеспечением преемственности между средней и высшей ступенями образования (Т.П. Браун, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, Н.Н. Дербеденева, В.И. Ноздря, Н.Б. Протасова, П.Е. Рыженков, Е.В. Тимофеева, Е.А. Челнокова и др.).

Второй подход к определению понятия социальной адаптации студентов основан на прочно установившемся в других науках понимании адаптации как процесса *приспособления*. Так, в биологии адаптацию традиционно определяют

как приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды. В социологии под социальной адаптацией понимают «активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, сам формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими» [86, с. 10]. Основным социальным средством приспособления признается принятие индивидом норм и ценностей новой среды, а также сложившихся здесь форм социального взаимодействия и предметной деятельности (Н.М. Голубева, Е.С. Левченко, И.Н. Лычагина).

В качестве объекта педагогических исследований адаптацию студентов конкретизируют как сложный процесс приспособления:

- к новым условиям деятельности и общения (М.В. Ажиев);
- к новому образу жизни, к особенностям дидактического процесса, к новому кругу общения (Л.А. Антипова);
- к успешному функционированию в вузовской среде (М.Р. Битянова);
- к условиям образовательной среды вуза (И.А. Карпович) и т.д.

Вслед за В.В. Лагеревым, Н.М. Голубева и Т.П. Браун подчеркивают, что выработка у студентов устойчивых навыков соответствия требованиям, предъявляемых к ним в ходе образовательного процесса в высшей школе, происходит на основе приспособительных реакций [29; 49].

Стоит отметить, что ряд исследователей (Д.А. Андреева, Е.С. Бурлаковская, И.А. Варламова, Н.Н. Дарьенкова, Т.Г. Дичев, И.А. Карпович, З.Б. Кличева, В.Н. Кондратович, Ж. Пиаже, Е.Э. Смирнова, М.И. Скубий, Б.Г. Турусбеков и др.) придерживается позиции, что социальную адаптацию правильнее рассматривать не только как процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды, но и как результат этого приспособительного процесса.

Так, И.А. Карпович показывает социальную адаптацию как процесс и результат приспособления студентов к условиям образовательной среды вуза в соответствии со своими личными потребностями, мотивами и интересами [80].

Согласно Л.А. Антиповой, адаптация первокурсников к условиям обучения

в вузе представляет собой процесс и результат активного приспособления к изменениям в образе жизни, круге общения, дидактическом процессе, а также процесс и результат внутренних и внешних преобразований личности, вызванных поступлением в университет [10].

Некоторые авторы сходятся во мнении, что социальная адаптация есть одновременно *процесс* и *состояние* (Е.П. Албитова, Л.А. Антипова, Р.А. Заякина). С их точки зрения, состояние социальной адаптации является показателем отношений индивида с внешней средой – гармоничных, равновесных или конфронтационных – и, следовательно, отражает эффективность процесса адаптации.

Третий подход к определению понятия социальной адаптации студентов является логическим продолжением второго.

Согласно Ж. Пиаже, в ходе адаптации достигается равновесие между воздействием организма на среду и ответным воздействием среды, или, другими словами, равновесие во взаимодействиях субъекта и объекта [211, с. 18]. В данном определении подчеркивается отличительный признак процесса социальной адаптации: взаимное влияние социальной среды и приспособляющегося к ней индивида. Среда влияет на индивида, создавая условия для усвоения индивидом социальных норм и ценностей, а индивид влияет на социальную среду, преобразуя ее в соответствии со своими потребностями и особенностями. Данная характеристика позволяет говорить о социальной адаптации студентов как о *двухстороннем процессе*, в ходе которого происходит не только влияние вузовской образовательной среды на личность студента, но и изменение студентом, в свою очередь, вузовской среды. Если студент стремится воздействовать на среду с целью изменения норм, ценностей, форм взаимодействия и деятельности этой среды, социальная адаптация протекает в активной (адаптирующей) форме. Если студент не стремится к такому воздействию, социальная адаптация протекает в пассивной (адаптивной) форме. При этом наилучшим вариантом для результативной социальной адаптации будет сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности студента.

Исходя из этой двуединой природы процесса адаптации – с одной стороны, изменение личностных характеристик индивида, с другой стороны, изменение самой среды – исследователи определяют социальную адаптацию как *взаимодействие* личности с социальной средой и/или социальным окружением (Е.П. Албитова, И.О. Зотова, И.К. Кряжева, А.Е. Крухмалев, П.С. Кузнецов, С.М. Мадорская, И.Ю. Мильковская, Е.В. Недосека, Н.Б. Подсосова, С.Г. Рудкова и др.).

В рамках данной трактовки исследуемого феномена целью социальной адаптации, согласно Е.П. Албитовой, является личностно-профессиональное становление студента, влияющие, в конечном счете, на формирование у первокурсников социального статуса «студент вуза» [3, с. 54]. По утверждению автора, судить о сформированности статуса студента можно, если студент придерживается установленных университетом требований, норм и традиций, а также реализует в полной мере свои права и обязанности.

Взаимодействуя с вузовской средой, студент активно или пассивно приспосабливается к формам, методам, технологиям учебной и социальной деятельности вуза, уровню и качеству обучения, а также осваивает новую для него социальную роль. Принятие студентами своей новой социальной роли, по мнению Г.В. Безюлевой, Д.А. Маргиевой и др., является важным условием успешной социальной адаптации к вузовской образовательной среде.

Н.И. Щипакина уточняет понятие «социальная адаптация» через понятие «культура», обосновывая такой подход усложнением форм межнационального взаимодействия людей, влекущим за собой необходимость преодолевать конфликт культур, возникающий из-за непонимания сути другой, иной культуры [211]. Изучение феномена социальной адаптации без учета влияния культуры на особенности протекания адаптации в новой культурной среде, по мнению автора, нецелесообразно. В связи с чем, социальная адаптация студентов есть сложный многоуровневый коммуникативный и раскрывающий свою сущность через культуру процесс непрерывного взаимодействия личности и социальной среды. В ходе этого непрерывного процесса взаимодействия студента

и новой для него вузовской среды именно реализация внутриличностного потенциала студента способствует его личностному развитию и приспособлению к вузовской среде.

В ходе взаимодействия личности с социальной средой согласовываются и соотносятся цели и ценности, а также удовлетворяются потребности, стремления и ожидания обеих сторон (И.О. Зотова, И.К. Кряжева, П.С. Кузнецов, Е.В. Недосека).

Подводя итоги анализа, можно констатировать следующее:

- социальная адаптация студентов – это сложный феномен, являющийся объектом изучения биологических, физиологических, медицинских, философских, социологических, психологических и педагогических наук;
- социальная адаптация студентов образовательных организаций высшего образования связана с начальным этапом обучения, характеризующимся изменениями (часто кардинальными) в деятельности и социальном окружении вчерашних школьников в связи с переходом на высшую ступень образования;
- социальная адаптация студентов представляет собой процесс и результат приспособления студентов к вузовской образовательной среде посредством принятия студентами норм, ценностей, форм социального взаимодействия и предметной деятельности данной среды;
- как двухсторонний процесс социальная адаптация студентов подразумевает взаимное влияние студентов и вузовской образовательной среды;
- социальная адаптация студентов определяется через категории «потребность» («необходимость»), «приспособление» и «взаимодействие».

Далее мы рассмотрим структуру, механизмы, критерии, этапы, стадии и виды социальной адаптации, которые Е.В. Недосека относит к основным элементам понятия «социальная адаптация студентов» [125, с. 24].

Ознакомление со *структурой* социальной адаптации, состоящей из *субъекта, объекта и факторов адаптации*, логичнее начать с *субъекта* адаптации, поскольку именно вокруг него выстраиваются остальные два элемента структуры (П.С. Кузнецов). В рамках нашего исследования, субъектом адаптации

является студент, хотя любое целостное социальное образование – личность, социальная группа, организация и т.д. – может выступать в качестве субъекта адаптации [125, с. 24].

Все, что реально или потенциально удовлетворяет потребности субъекта адаптации, рассматривается как *объект* адаптации. Образно говоря, объектом адаптации является весь окружающий мир и его составные элементы, побуждающие субъекта к активности. В отношении социальной адаптации студентов объектом адаптации может быть вузовский образовательный процесс или вузовская образовательная (профессиональная, социокультурная) среда. Вузовская образовательная среда считается разновидностью социальной среды, поскольку она не только формирует у студентов общественно и личностно значимые духовные запросы и потребности, но и обеспечивает их удовлетворение в соответствии с социальными и культурными нормами. Кроме того, вузовская среда создает условия для самореализации студентов [3, с.48].

Обсуждая субъект и объект социальной адаптации, необходимо учитывать адаптационную активность студентов и тот факт, что на момент поступления в университет студенты являются достаточно сформированными под влиянием той социальной или образовательной среды, в которой они находились до поступления, личностями. Поэтому, как субъекты адаптации, студенты формируют цели адаптации, влияют своей деятельностью на образовательную среду, условия, результаты и критерии оценки процесса адаптации (В.Ф. Матюшов).

Реализация, сроки, темпы и результаты адаптации обусловлены *факторами адаптации*, к которым принято относить условия, обстоятельства (субъективные и объективные, внутренние и внешние, управляемые и неуправляемые и т.д.), способствующие или препятствующие адаптации [35, с. 34]. И.А. Варламова, С.И. Капица, Е.С. Левченко, Ю.И. Мильковская, Е.Е. Федорова и др. разделяют факторы адаптации студентов на субъективные или внутренние и объективные или внешние. Д.А. Маргиева [109] дополняет эту классификацию субъективно-объективными факторами (Рисунок 2).

По мнению В.Ф. Мартюшова, объективные факторы можно ограничить и представить в виде формальной системы, поэтому они более значимы в процессе эффективного управления социальной адаптацией студентов [114].



Рисунок 2 – Факторы адаптации

Факторами, осложняющими адаптацию студентов к вузовской образовательной среде, часто называют:

– отсутствие преемственности в организации процессов обучения в школе (его методах и формах) и в вузе (Л.А. Антипова, Т.П. Браун, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, Н.Н. Дербеденева, Н.Б. Протасова, П.Е. Рыженков, Е.В. Тимофеева, Е.А. Челнокова и др.);

– несоответствие уровня предшествующей теоретической и/или практической подготовки первокурсников требованиям организации высшего образования (М.В. Ажиев, Л.Н. Боронина, Е.Н. Буднева, И.А. Варламова, А.А. Виноградова, Ю.Р. Вишневский, Я.Д. Дидковская, В.В. Лагереv, И.Н. Лычагина, С.И. Минеева);

– отсутствие навыков учебной и/или самостоятельной работы (Е.Н. Буднева, В.В. Лагереv, Н.Б. Подсосова, Т.Б. Сафарова, Ю.В. Стафеева и др.);

- нарушение взаимоотношений с преподавателем и/или одногруппниками (Е.Н. Буднева, О.В. Буховцева, С.Г. Рудкова, Ю.В. Стафеева и др.);
- пассивная роль студентов, усвоенная в средней школе (В.В. Лагереv, И.Н. Лычагина и др.).

На основе данных научных исследований и собственного опыта преподавательской деятельности в университете мы выделяем следующие факторы, затрудняющие социальную адаптацию первокурсников в вузовской образовательной среде:

- различия в организации школьного и вузовского образовательного процесса;
- неправильные представления (или ожидания) первокурсников о вузовской образовательной среде и своей деятельности в ней, мешающие им принять свою новую социальную роль;
- проблемы в сфере общения: неспособность наладить общение с социальным окружением (другими студентами и преподавателями, администрацией университета);
- проблемы в познавательной сфере: слабая довузовская теоретическая подготовка первокурсников; слабая мотивация к познавательной деятельности, отношение к образованию как к инструментальной ценности; проблемы с самоорганизацией и самообразованием (познавательной самостоятельностью);
- проблемы в сфере самопознания: слабо развитые личностные качества и навыки, значимые для социальной адаптации (ответственность, дружелюбность и др.).

Среди не менее многочисленных и разнообразных факторов, способствующих адаптации студентов, хочется отметить социологические, психологические и педагогические факторы, условно выделенные Ю.И. Мильковской. К социологическим факторам автор относит возраст студентов, их социальное происхождение, тип довузовского образования. Педагогическими факторами являются организация среды, материально-техническая база учебного заведения, уровень педагогического мастерства

преподавателей. К психологическим факторам относятся индивидуально-психологические и социально-психологические факторы, т.е. интеллект, направленность, мотивация, личностный адаптационный потенциал студентов [116].

Следующим элементом понятия социальной адаптации являются **механизмы** социальной адаптации, представляющие собой последовательность трех составляющих (Л.В. Корель):

адаптивная ситуация → адаптивная потребность → способы адаптации

Адаптивная ситуация является следствием изменений в среде или в самом субъекте, препятствующих достижению цели субъектом адаптации в новых условиях прежними средствами, часто приводящих к внутренней напряженности и необходимости поиска выхода из дискомфортной ситуации. Изменения в содержании образовательного процесса, формах контроля и оценивания учебной деятельности студентов, формах организации учебного процесса, природе взаимоотношений преподавателя и студента, условиях проживания и подготовки к занятиям по сравнению с предыдущим этапом обучения создают адаптивную ситуацию для студентов первого курса образовательных организаций высшего образования.

Адаптивная ситуация провоцирует у субъекта *адаптивную потребность* познания новой среды, включающую в себя: а) потребность в получении информации о новой среде; б) потребность в усвоении умений и навыков, необходимых для успешной деятельности в этой среде; в) потребность в установлении положительных связей и отношений со средой [35, с. 33].

Согласно Г.В. Безюлевой, адаптивная ситуация, возникающая в результате изменений в социальной среде, и адаптивная потребность, проявляющаяся как желание личности изменить свое поведение, привычки, психологические установки и т.д. в соответствии с новыми условиями среды, составляют два основных и взаимосвязанных компонента понятия социальной адаптации [17, с. 7-

40].

Выражением адаптивной потребности является мотивация к деятельности, достижению желаемого. Продуктивным выходом из адаптивной ситуации для студента первого курса будет адаптация, в ходе которой студент соотносит собственные возможности и возникающие трудности [116].

Для удовлетворения адаптивной потребности используются различные *способы/средства адаптации*: личностные (различные психологические качества, поведенческие привычки), институционализированные (социальные институты, организации), нормативно-регулятивные (социальные нормы, традиции, ритуалы, законы), статусные (связанные с социальным поведением человека) [125, с. 27].

П.С. Кузнецовым механизм социальной адаптации описывается следующим образом: *возникновение потребностей у субъекта адаптации приводит к актуализации потребностей с последующим удовлетворением и возвышением потребностей*. В данной последовательности реализации механизма социальной адаптации можно отметить некоторую цикличность, связанную с тем, что после удовлетворения субъектом адаптации одной потребности актуализируется другая потребность. Согласно автору, только в процессе удовлетворения актуализированной потребности субъектом приобретаются полезные приспособления и творческие (неадаптивные) элементы любого социального уровня [95, с. 21-22].

В.Ф. Матюшов, однако, относит механизм социальной адаптации к научной абстракции, объясняя свою точку зрения тем, что реальный процесс адаптации регулируется множеством механизмов, «отвечающих» за более конкретные процессы [113, с. 106]. Подтверждение этому находим у Т.П. Браун, отмечающей, что основой адаптации студентов к условиям организации высшего образования является комплекс механизмов: когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных [29].

Критерии социальной адаптации, как правило, разрабатываются в рамках конкретного прикладного исследования, поэтому в научной литературе нет универсальных общепринятых характеристик критериев данного феномена. Тем

не менее, правомерно выделение объективных и субъективных критериев социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде. С помощью объективных критериев определяют степень результативности деятельности участников процесса адаптации (субъектов вузовской образовательной среды – студентов, преподавателей, кураторов и др.) и используемых в этой деятельности средств по основным направлениям адаптации. Показателями этих критериев будут объективные характеристики студентов, такие как академическая успеваемость, место в коллективе и т.д. С помощью субъективных критериев описывают оценочные отношения студентов. Показателем этих критериев является уровень удовлетворенности студентов формами, содержанием и условиями учебного процесса, особенностями межличностного взаимодействия, социокультурными характеристиками вузовской среды, бытовыми условиями [46, с.73].

Характеризуя социальную адаптацию как поэтапный процесс (Т.П. Браун, А.А. Виноградова, Н.Н. Дарьенкова, Е.С. Жерихов, С.М. Мадорская, Е.В. Недосека и др.), исследователи, тем не менее, не имеют общего мнения относительно количества *этапов* процесса адаптации студентов.

Т.П. Браун в своей работе описывает четыре этапа (периода) адаптации студентов:

- предадаптационный этап, который сопровождается составлением жизненных планов, в том числе и относительно будущей учебы, и характеризуется идеализированными представлениями о будущей студенческой жизни;
- ориентировочный этап, который выявляет противоречия между идеальными представлениями и реальными условиями студенческой жизни, и ставит перед студентом задачу осознать, принять или не принять требования вузовской образовательной среды, выработать линию поведения по отношению к ним, заслужить статус в студенческой группе. Как следствие, в данный период происходит наибольшее число отчислений студентов из-за академической неуспеваемости и недисциплинированности;

– этап истинной адаптации, который описывается автором как период принятия студентом норм и требований вузовской среды, формирования положительного отношения к познавательной деятельности и, соответственно, характеризуется улучшением академических показателей и сокращением отчислений по академической неуспеваемости;

– нормативный этап, выделяемый автором как период соответствия нормативным требованиям вузовской среды, носителями которых являются адаптировавшиеся студенты; данный этап отличается относительно стабильными жизненными планами, межличностными отношениями, показателями академической успеваемости, участием в социокультурной внутривузовской деятельности и является этапом окончания процесса адаптации [29, с. 65-66].

Согласно С.М. Мадорской, процесс социальной адаптации студента, приходящийся на весь период обучения, содержит следующие этапы:

- 1) ознакомление студента со средой адаптации, ее условиями и установками;
- 2) оценочное взаимодействие студента с этой средой;
- 3) активное взаимодействие студента с этой средой [103, с. 51].

Таким образом, каждый этап адаптации студента к новой для него вузовской среде отличается сменой характера взаимодействия субъекта адаптации со средой адаптации.

По мнению Е.П. Албитовой, сначала студенты приспосабливаются к социальному окружению вуза (первый этап социальной адаптации), затем они усваивают социальные нормы, ценности, традиции вузовской среды (второй этап социальной адаптации) и, наконец, реализуют адекватные микросоциальные взаимодействия с субъектами вузовской среды – преподавателями, куратором, психологом, другими студентами (последний этап социальной адаптации) [3, с.56].

Совокупность изученного материала позволяет нам говорить о прохождении вчерашними школьниками в процессе социальной адаптации к вузовской образовательной среде следующих этапов:

1) этап ознакомления с социальным окружением, условиями, ценностями, требованиями новой для них вузовской образовательной среды и моделями поведения в ней в соответствии со своей новой социальной ролью студента;

2) этап принятия и активного усвоения ценностей, норм и требований вузовской среды, формирования положительного отношения к познавательной деятельности и своей новой социальной роли;

3) этап соответствия нормативным требованиям вузовской образовательной среды и активного взаимодействия с ней, этап самоидентификации в вузовском образовательном пространстве.

В научно-педагогической литературе считается, что начало адаптации к образовательной среде вуза совпадает с началом студенческой жизни, однако мнения об этапе завершения процесса адаптации расходятся. Ряд авторов считает, что адаптация студентов к вузовскому образовательному процессу или вузовской образовательной среде завершается после окончания первого семестра (Р.С. Низамутдинов, В.С. Новиков), другие уверены, что это происходит к концу первого курса (Д.А. Алымкулов, А.Е. Ашералиева, Н.И. Козловский, В.Т. Лисовской, М.С. Симоненко, Н.А. Турсунова). Согласно третьей точке зрения (Л.С. Елгина, Л.Д. Столяренко и др.), студенты окончательно адаптируются к концу второго – началу третьего учебных семестров. Сформированность приспособительных механизмов студентов к концу второго курса отмечают Н.Ш. Валеева, Ж.Т. Мырзаканова, Н.М. Пейсахов, Н.В. Рябова, Ю.В. Щербатых. В то время как А.Д. Андреева, Н.А. Антоненко, Н.Ф. Борисенко, Н.Я. Волкинд, А.Г. Глущенко, Б.В. Задорожный, И.И. Слепушкина приходят к выводу, что адаптация происходит по завершении третьего года обучения.

Необходимость постоянной адаптации студентов бакалавриата/специалитета на протяжении всех лет обучения показывают в своих работах Е.П. Албитова, Т.П. Браун, А.В. Варезжникова, Г.И. Рогалева, А.Г. Кравченко, В.Б. Ластовченко, С.М. Мадорская, И.И. Пономаренко, Е.П. Пьянкова, В.Н. Соловьев, П.Н. Чернобров, разделяя при этом виды адаптации по курсам обучения.

Так, изучая адаптацию студентов к учебному процессу в течение полного цикла обучения в вузе, В.Н. Соловьев приходит к заключению, что к социальной среде образовательного процесса вуза студенты приспосабливаются на втором курсе, а с отношением к получаемой профессии они определяются только к четвертому курсу [169]. Данные выводы подтверждаются в диссертационных исследованиях других авторов. Т.П. Браун приводит доказательства того, что на первых курсах студенты адаптируются к образовательной и социокультурной среде образовательной организации высшего образования, а на старших – к выбранной профессиональной деятельности [29]. Е.Н. Пьянкова также разделяет процесс адаптации студентов естественнонаучных направлений подготовки на два этапа: этап социальной адаптации (1-2 курсы) и этап профессионального становления (4-5 курсы) [150].

На двухгодичный период социальной адаптации студентов указывают и другие ученые: А.А. Вербицкий, Н.М. Голубева, В.Т. Лисовский, И.Н. Лычагина, Д.А. Маргиева, А.В. Петровский, В.М. Рогинский, В.В. Шпалинский.

Также нельзя отрицать наличие определенного процента первокурсников, которым никакая адаптация не требуется. Так, в результате лонгитюдных исследований М.В. Ажиевым доказано, что успешность адаптации к условиям обучения в вузе в полной мере соответствует исходному уровню – успеваемости в общеобразовательной школе – и сохраняет устойчивость у большинства студентов до завершения обучения [2].

В процессе адаптации студенты проходят различные стадии адаптации. Опираясь на акцентированные в социологической литературе степени адаптированности личности к новой социальной среде [125, с. 30], мы можем констатировать, что студенты первого курса проходят следующие *стадии* социальной адаптации, попав в новую для них вузовскую образовательную среду:

1. *начальная стадия* – когда студент имеет представление о нормах поведения и ценностях новой для него вузовской образовательной среды, но пока еще не принимает (отвергает) их;

2. *стадия терпимости* – когда субъекты вузовской образовательной среды

– студент и носители ценностей этой среды (преподаватели, кураторы академических групп, адаптировавшиеся студенты старших курсов и т.д.) – проявляют взаимную терпимость к ценностям и моделям поведения друг друга;

3. *аккомодация* – когда студент одновременно признает и принимает основные ценности вузовской образовательной среды и некоторые свои прежние ценностные ориентации;

4. *ассимиляция* – когда система ценностей студента полностью совпадает с системой ценностей вузовской образовательной среды.

При этом студенты могут пройти эти стадии последовательно / не последовательно, завершить все стадии или только некоторые из них, так и не достигнув требуемого уровня *адаптированности*. По определению И.Н. Лычагиной, *адаптированность* студентов – это «уровень адаптации или степень принятия и освоения личностью новых видов деятельности, ценностных ориентаций, профессиональных норм и образцов поведения» [102, с. 64]. Рассматривая уровень адаптации студента с точки зрения усвоения норм вузовской образовательной среды и выполнения педагогических требований, исследователи характеризуют его как полный, частичный или недостаточный (высокий, средний, низкий), но сами студенты, т.е. субъекты адаптации, любой уровень адаптации могут принимать как приемлемый (Т.П. Браун).

Ученые делят адаптацию на *виды* согласно формам деятельности (отношений) личности в новой среде и видам адаптивной среды (А.В. Бучкин). Так, в качестве видов социальной адаптации студентов среди прочих выделяют: академическую адаптацию, профессиональную адаптацию, социально-психологическую адаптацию, социально-профессиональную адаптацию, учебную адаптацию.

В то же время классификация социальной адаптации по видам является весьма условной, поскольку, например, реализация учебной адаптации или профессиональной адаптации тесно связана с социально-психологической адаптацией. Е.Н. Пьянковой подмечено, что выделение различных видов адаптации еще больше разделяет мнения ученых об этом понятии [150].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам согласиться с утверждением И.Н. Лычагиной [102] о том, что выделяемые учеными виды социальной адаптации студентов, в большинстве случаев, соотносятся с тремя основными сферами, в которых протекает процесс адаптации студентов к вузовской среде: а) сферой учебно-познавательной деятельности; б) сферой общения; в) сферой самосознания.

Выводы. Проведенный нами анализ научной литературы подтверждает: социальная адаптация студентов – это сложный многоаспектный феномен, элементами которого являются структура, механизмы, критерии, этапы, стадии и виды. Рассмотрев различные подходы к его интерпретации, мы хотим выделить следующие отличительные особенности (признаки) социальной адаптации студентов:

- наличие связи с начальным этапом обучения в вузе, являющимся периодом кардинальных изменений деятельности и социального окружения при переходе на высшую ступень образования;
- социальная адаптация является процессом и результатом приспособления студентов к вузовской образовательной среде посредством принятия студентами норм, ценностей, форм социального взаимодействия и предметной деятельности данной среды;
- двухсторонний характер социальной адаптации, проявляющийся во взаимном влиянии студентов и вузовской образовательной среды в процессе социальной адаптации;
- основными сферами, в которых протекает процесс адаптации студентов к образовательной среде, являются: сфера учебно-познавательной деятельности, сфера общения и сфера самосознания.

В своем исследовании, мы, опираясь на определение социальной адаптации студентов И.А. Карпович, предлагаем следующую трактовку: ***социальная адаптация студентов – это процесс и результат активного и осознанного приспособления студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.***

1.2. Роль иностранного языка в социальной адаптации студентов

Как отмечалось в параграфе 1.1, приобщение личности к новой социальной среде осуществляется, главным образом, посредством деятельности. Результатом этой деятельности должно стать принятие личностью ценностей новой среды, своей новой социальной роли, а также приобретение практических навыков и знаний, необходимых для формирования устойчивых адаптивных стратегий. Поскольку в вузовской образовательной среде основным видом деятельности признается познавательная деятельность (В.А. Беликов, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, А.А. Извольская, И.А. Карпович, В.В. Лагереv и др.), эффективная социальная адаптация студентов зависит, в том числе, и от того, насколько верно определена роль каждой дисциплины в данном процессе. Для этого необходимо учитывать характер и специфику самой дисциплины, ее место в вузовском образовательном процессе, а также особенности обучающихся.

Прежде всего, в лингвистических образовательных организациях высшего образования изучение дисциплины «Иностранный язык» происходит на первом-втором курсе бакалавриата, что, согласно ряду авторов (Т.П. Браун, А.А. Вербицкий, Н.М. Голубева, В.Т. Лисовский, И.Н. Лычагина, Д.А. Маргиева, А.В. Петровский, Е.Н. Пьянкова, В.М. Рогинский, В.Н. Соловьев, В.В. Шпалинский и др.), совпадает по времени с периодом социальной адаптации студентов к вузовскому образовательному пространству. Кроме того, наряду с другими – гуманитарными, социальными, экономическими и профессиональными – дисциплинами базового цикла, иностранный язык обязателен для усвоения вне зависимости от направленности программы бакалавриата.

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и учебных планов таких неязыковых направлений подготовки бакалавров, как *38.03.01 – Экономика*, *38.03.02 – Менеджмент*, *38.03.03 – Управление персоналом*, *38.03.04 – Государственное и муниципальное управление*, *38.03.05 – Бизнес-информатика*, *37.03.01 – Психология*, *39.03.01 –*

Социология, 39.03.02 – Социальная работа, 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование [181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190] выявил, что первый год обучения в университете ориентирован на формирование у студентов навыков восприятия, обобщения, анализа информации, мотивации к выполнению профессиональной деятельности (*сфера учебно-познавательной деятельности*); навыков взаимодействия с однокурсниками и преподавателями, работы в коллективе (*сфера общения*); рефлексии, стремления к саморазвитию, умения критически оценивать свои достоинства и недостатки (*сфера самосознания*). Дисциплины, изучаемые на первом курсе, способствуют формированию мировоззрения, а также знакомят с избранной профессией.

Второй год обучения также ориентирован на формирование познавательных навыков, таких как освоение основных методов, способов и средств (включая компьютерные) получения, хранения, переработки информации. На втором году обучения у студентов увеличивается доля дисциплин, связанных с получением базовых и профессионально-профилированных знаний и навыков. На некоторых программах бакалавриата на втором курсе учебным планом предусмотрено прохождение производственной практики с целью приобретения студентами профессионального опыта и умений.

Обучение на третьем и четвертом курсах бакалавриата направлено на глубокое освоение студентами дисциплин профессионального цикла, приобретение ими профессионально-значимых компетенций, в том числе в процессе производственной практики.

Проведенный анализ позволяет нам согласиться с утверждением о том, что на первых курсах бакалавриата перед студентами стоит проблема социальной адаптации к вузовской образовательной среде, а на старших курсах – проблема профессиональной адаптации к избранной деятельности.

Для более эффективной помощи студентам в адаптационный период преподавателю необходимо также учитывать особенности субъектов адаптации. Так, большинство первокурсников на лингвистических факультетах – это выпускники обычных средних школ, поступившие в университет на основе

результатов ЕГЭ, с разной степенью мотивации к обучению, разным уровнем языковой подготовки (предположительно владеющие английским языком на уровне А2), владения учебными навыками, навыками самообучения и т.д.

Характер и специфика процесса языковой подготовки определяют следующие взаимосвязанные *факторы формирующего воздействия* дисциплины «Иностранный язык» на студентов первого курса в сфере общения, сфере учебно-познавательной деятельности и сфере самосознания в ходе социальной адаптации:

- коммуникативный характер дисциплины «Иностранный язык»;
- прикладной характер обучения дисциплине «Иностранный язык»;
- наличие эмоционально-ценностной составляющей, характерной для дисциплин гуманитарного цикла;
- потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии познавательной деятельности и критического мышления;
- интегрированный характер языковой подготовки;
- избирательный характер содержания обучения дисциплине «Иностранный язык»;
- интегративный характер дисциплины «Иностранный язык».

Прежде всего, очевидным является *коммуникативный характер* процесса иноязычной подготовки в силу того, что «иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности, и в качестве такового он и рассматривается как в процессе его изучения, так и в процессе языковой подготовки студентов» [37, с. 57].

Начало обучения в высшем учебном заведении неизменно приводит к кардинальной смене социального окружения первокурсников, что, в свою очередь, порождает необходимость выстраивать межличностные отношения с этим новым окружением. Проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками, преподавателями, кураторами и т.д. вследствие психологических барьеров, застенчивости или, наоборот, конфликтности, в конечном счете, затрудняют адаптацию студентов в вузовской образовательной среде (Е.П. Албитова, О.В. Буховцева, С.Г. Рудкова и др.).

Коммуникативные формы работы на аудиторных занятиях по иностранному языку, такие как дискуссии, работа в паре или в малых группах, ролевые игры, позволяют преподавателю создавать условия для формирования коммуникативных способностей студентов, обучения студентов первого курса культуре диалога и построению партнерских отношений. Формирование у студентов в процессе сотрудничества чувства причастности к группе и позитивных межличностных отношений с одногруппниками и преподавателями способствует их социальной адаптации в вузовском образовательном пространстве (Е.П. Албитова, Л.А. Антипова, Т.П. Браун, Е.Н. Буднева, О.В. Буховцева, А.А. Виноградова, Ю.А. Колесова, Е.С. Левченко, С.Г. Рудкова, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева, А.В. Шевкун и др.).

Обучение иностранному языку носит также практический, *прикладной характер*: на занятиях по иностранному языку основное внимание уделяется «формированию и совершенствованию на протяжении всего процесса обучения практической деятельности обучающегося в устной и письменной формах речи» [172, с. 36]. Иначе говоря, приоритетной целью преподавателя является формирование у студентов навыков и умений в различных видах речевой иноязычной деятельности, составляющих основу устной и письменной коммуникации на иностранном языке, вовлечение их в социальное взаимодействие, а не ознакомление студентов с теоретическими основами науки о языке (Е.С. Полат).

Традиционно иностранный язык относят к гуманитарным дисциплинам, подразумевающим не только знаниевую, но и *эмоционально-ценностную составляющую* (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов, Е.Г. Тарева, М.Н. Татарина и др.).

Как уже нами указывалось, принятие студентами (носителями ценностей и смыслов) норм и ценностей вузовской образовательной среды является условием их самоидентификации и адаптации в образовательном пространстве (Е.П. Албитова, И.В. Алехин, С.А. Анохина, Л.А. Антипова, Р.А. Заякина, Ю.А. Колесова, И.Н. Лычагина, Е.В. Недосека, Ю.В. Осеева, Т.Л. Стенина,

Е.Л. Томкив, Н.А. Шепилова и др.).

В научной литературе признается факт эмоциональной природы ценностных ориентаций и зависимости формирования ценностей от адекватных эмоциональных переживаний личности по отношению к этим ценностям. С одной стороны, эмоции являются средством формирования ценностей у студентов, с другой стороны, ценности составляют содержательную основу эмоций (Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). Кроме того, и позитивные и негативные эмоции оказывают влияние на познавательный процесс (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.С. Юркин и др.).

При эмоционально-ценностной направленности познавательной деятельности особую значимость приобретают такие категории, как личностный опыт, эмоции, мнения, чувства студентов [45, с.4]; при изменении этих категорий у студентов трансформируется система ценностей и смыслов, меняются мотивы деятельности в вузовской образовательной среде.

Придать познавательной деятельности студентов эмоционально-ценностную направленность в процессе языковой подготовки можно в рамках коммуникативных форм работы. Ценностная составляющая реализуется посредством наполнения общения (сферы, темы, ситуации общения, знания и умения, терминология, соответствующие грамматические конструкции) на иностранном языке содержанием, значимым для студентов в социальной и профессиональной сферах. А за счет совместных переживаний относительно выполнения задания, достижения цели, овладения и обладания знанием при взаимодействии студентов друг с другом подключается эмоциональная составляющая.

Таким образом, эмоционально-ценностная направленность дисциплины «Иностранный язык» способствует приобщению первокурсников к образовательным и профессиональным ценностям вузовской среды, формированию у них ценностного отношения к познавательной деятельности и, как следствие, адаптации к вузовской образовательной среде.

С другой стороны, при изучении иностранного языка студенту требуется владение большим количеством разнообразных навыков и умений, как и при изучении практических дисциплин, и большим объемом знаний, как при изучении точных наук. Иначе говоря, иностранный язык сочетает в себе свойства и требования как гуманитарных и прикладных, так и точных наук, что позволяет говорить о *развитии у студентов* в процессе языковой подготовки не только коммуникативных, но и *познавательных функций мышления*, а также таких мыслительных операций, как синтез, анализ, сопоставление и др.

Впервые идея целостного развития мышления, воображения, памяти и речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку была высказана Л.В. Щербой, который на занятиях по иностранному языку предлагал акцентировать внимание на творческой составляющей речевой деятельности и направлять усилия на развитие абстрактного мышления обучаемых, повышение их интеллектуальной нагрузки. При этом ученый не призывал отказываться от использования традиционных упражнений на речевую имитацию и произвольное запоминание [210].

Другие ученые (И.Л. Бим, О.А. Василенко, Н.В. Гизатулина, Е.И. Пассов, Т.Ю. Тамбовкина и др.) также указывают на возможности иностранного языка в развитии, помимо речемышлительных навыков, интеллектуальной сферы студентов, а именно общих методов мышления, познавательных умений, механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности.

Перечисленные интеллектуальные умения необходимы для самостоятельной учебной деятельности (Л.А. Антипова, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, И.В. Кадина, В.Ф. Колобков, Т.В. Солодилова и др.) или познавательной самостоятельности (Е.А. Акинина, Г.И. Китайгородская, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и др.), составляющих основу познавательной деятельности и академической мобильности студентов образовательных организаций высшего образования (Е.П. Албитова, Л.А. Антипова, Н.Н. Дарьенкова и др.). В свою очередь, успешное освоение образовательной программы признается одним из критериев результативной адаптации студентов в

вузовской среде (Л.А. Антипова, Т.П. Браун, А.В. Бучкин, А.А. Виноградова, А.А. Жаренкова, А.А. Извольская, Т.В. Солодилова и др.).

Рассматривая особенности языковой подготовки студентов, необходимо помнить об ее *интегрированном характере*, происходящем из факта неразрывности познавательного процесса, т.е. освоения новой информации, в том числе и о другом языке, и мышления (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Н.Ф. Талызина, Л.В. Щерба). Речевая деятельность реализуется посредством двух составляющих ее частей – плана содержания и плана выражения. Содержание речи, под которым понимают мышление, универсальное на любом языке, реализуется только посредством соответствующих языковых средств.

Поскольку язык – это одновременно и *средство*, и *цель* языковой подготовки, то студент усваивает наиболее легкие языковые средства, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем использует их для усвоения более сложных языковых средств, таким образом, эти средства сами становятся инструментами обучения [70]. Можно сказать, что знание языка является побочным результатом предметной деятельности (А.М. Кушнир). Более того, разнообразие форм языковых явлений (язык и речь, говорение и понимание) позволяет говорить о *неоднородности* иностранного языка (Л.В. Щерба).

По мере продвижения по программе бакалавриата с увеличением доли профессионально-профилированных дисциплин для академической успешности студентов все большее значение имеет их положительное отношение к избранной профессии, сформировать которое возможно в ходе иноязычной подготовки (И.Л. Бим, Г.Н. Болотова, Т.П. Браун, О.В. Варникова, И.В. Зайцева, И.Н. Зотеева, О.Ю. Иванова, Н.В. Канунникова, М.В. Ляховицкий, Л.В. Макар, Л.П. Меркулова, О.П. Ни, П.И. Образцов, М.В. Озерова, Г.В. Парикова, Е.В. Рощина, Т.С. Серова, О.Н. Федорова, С.К. Фоломкина, Г.Г. Харисова и др.).

Во-первых, за счет *избирательного характера* иностранного языка, подразумевающего невероятность охватить «весь» язык [64, с. 33; 70; 209, с. 43]

за выделенное количество аудиторных часов, содержание дисциплины «Иностранный язык» обычно сосредоточено на какой-то одной сфере, например, сфере академического, делового или профессионального общения. Такая избирательность содержания дисциплины позволяет развивать коммуникативные навыки студентов с учетом особенностей профессионального мышления, формируя тем самым у студентов положительное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, хотя на лингвистических программах бакалавриата иностранный язык не входит в перечень профессиональных дисциплин, его расценивают как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки, посредством которого студенты расширяют свой профессиональный и общеобразовательный кругозор. Процесс языковой подготовки студентов лингвистических вузов носит *интегративный характер*, т.е. подразумевает «одновременное и равноценное обучение иностранному языку и основам профессии» [78, с. 36]. Посредством установления и усвоения связей между знаниями и умениями дисциплины «Иностранный язык» и профильными дисциплинами у студентов систематизируются знания, формируются ценностные ориентации, закрепляются способы познавательной деятельности. Следовательно, дисциплина «Иностранный язык» является интегратором знаний из разных предметных областей и средством формирования не только общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и ценностных установок у студентов неязыковых направлений подготовки, необходимых для принятия норм и ценностей вузовской образовательной среды. Кроме того, интеграция знаний из различных предметных областей способствует развитию собственно коммуникативных, а также профессионально-информационных и социальных умений студентов [37, с. 153], необходимых для социальной адаптации.

Реализация интегративной характеристики иностранного языка осуществляется с опорой на межпредметные связи, обеспечивающие тесную взаимосвязь преподаваемого материала на всех курсах и выполняющие

следующие функции:

- 1) целеполагающие, включающие в себя коммуникативную, мотивационную, воспитательно-образовательную и развивающие функции;
- 2) конструктивные, включающие в себя интегрирующую, координирующую и кумулятивную функции (И.Н. Зотеева).

Осуществление междисциплинарных связей позволяет точнее выстроить траекторию формирования компетенций у студентов, поэтому признается одним из условий педагогического содействия студентам младших курсов в период адаптации к образовательному процессу вуза [137].

Выводы. Рассмотренные факторы формирующего воздействия дисциплины «Иностранный язык», ее специфика и место в вузовском образовательном процессе позволяют нам говорить о возможности эффективной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания в рамках аудиторных занятий по данной дисциплине благодаря развитию у студентов познавательных и коммуникативных навыков, навыков самостоятельной и совместной деятельности, формированию позитивного отношения к познавательным и профессиональным ценностям.

1.3. Модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка и принципы ее реализации

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и собственные наблюдения подтверждают тот факт, что студентам первого курса в процессе адаптации к вузовской образовательной среде требуется помощь со стороны преподавателей. Деятельность преподавателя по содействию процессу адаптации студентов определяется как:

– *психолого-педагогическое сопровождение* (Д.А. Андреева, Г.В. Безюлева, М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, Т.С. Бурякова, А.А. Вербицкий, Т.Б. Дёмина,

А.В. Жиркова, И.Ю. Мильковская, С.Г. Рудкова, В.А. Сластенин, М.С. Сотникова и др.),

– *педагогическая поддержка* (Е.П. Албитова, М.А. Заборина, И.А. Карпович, С.В. Кульневич, Н.Б. Подсосова, Г.И. Рогалева, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и др.),

– *психолого-педагогическая поддержка* (А.А. Жаренкова),

– *педагогическое содействие* (А.С. Ильина, И.Н. Лычагина, Ю.В. Осеева),

– *педагогическое сопровождение* (О.В. Буховцева, Т.А. Егоренко, Н.Н. Караваева, Т.В. Савищева, О.С. Симонова) данного процесса.

Основной задачей преподавателя в ходе психолого-педагогического сопровождения адаптации является содействие реализации потребностей и развитию индивидуальности учащихся в групповой деятельности, усвоению системы ценностей, принятию социальных и профессиональных норм посредством психолого-педагогической работы (Г.В. Безюлева) [17].

С.Г. Рудкова отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе, подразумевающее совместное творчество, профессиональный диалог педагогов и студентов, обоюдную ответственность и заботу о своем профессиональном и личностном росте, невозможно без взаимного уважения каждого из субъектов образовательной среды вуза [158].

Е.П. Албитова, М.А. Заборина, И.А. Карпович, Н.Б. Подсосова, Г.И. Рогалева, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и другие ученые сходятся во мнении, что процесс адаптации студентов младших курсов будет успешным при условии организации *педагогической поддержки*, направленной на выявление и преодоление трудностей адаптационного периода. Результаты исследований данных авторов оказались весьма полезными для понимания и определения сути понятия педагогической поддержки социальной адаптации студентов.

Так, благодаря исследованию Е.П. Албитовой, в педагогической науке есть понимание педагогической поддержки студентов в адаптационный период как *особой педагогической деятельности* [3, стр.70], структура и содержание которой представлены на Рисунке 3. Согласно автору, конечным результатом данной

педагогической деятельности после преодоления индивидуальных адаптационных трудностей первокурсников, достижения ими личностно-профессионального становления является формирование у первокурсников социального статуса «студента вуза».



Рисунок 3 – Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов

По определению Ю.В. Стафеевой, педагогическая поддержка адаптации студентов первых-вторых курсов представляет собой «включенную в общий образовательный процесс *специальную деятельность преподавателей* в образовательном процессе по созданию и реализации условий, направленных на актуализацию личностного саморазвития студентов и развитие у них навыков учебной самоорганизации и способности занимать достойное место в студенческом сообществе» [171, с. 12].

Г.И. Рогалева также отмечает, что как одно из организационно-педагогических условий процесса социальной адаптации студентов педагогическая поддержка представляет собой *систему педагогических действий*, выбираемых либо в зависимости от типа образовательной организации, либо от типа кафедры, факультета. Соответственно, педагогическая поддержка будет заключаться либо в создании воспитательного пространства вуза,

способствующего социальной адаптации студентов, либо в выявлении характера и типа затруднений студентов в социальном взаимодействии и определении способов и возможностей их преодоления. Однако, в отличие от большинства современных исследователей, ограничивающих осуществление педагогической поддержки студентов только первым годом обучения, автор считает, что студентам необходимо оказывать поддержку на протяжении всего периода подготовки в высшем учебном заведении [154, с 387-388].

Некоторые авторы (А.А. Жаренкова, И.А. Карпович) целью деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса в ходе педагогической поддержки, способствующей оптимизации адаптации студентов к высшему учебному заведению, называют повышение адаптационного потенциала студентов.

Т.В. Солодилова характеризует педагогическую поддержку адаптации студентов к обучению в вузе как *межличностное взаимодействие и сотрудничество* участников образовательного процесса. Педагогическая поддержка должна быть системной, целенаправленной, личностно-ориентированной; содействовать развитию личности студента и личностных параметров, значимых, по мнению автора, в период адаптации: пропедевтических знаний, навыков информационной и учебной культуры, навыков самостоятельной и совместной деятельности, коммуникативных навыков, социально-психологической компетентности [170].

Несомненная важность рассмотренных определений заключается в конкретизации основного способа реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов – посредством *особой деятельности* субъектов образовательной организации высшего образования, в первую очередь *преподавателей*. Как отмечает И.А. Карпович, сутью деятельности преподавателя (педагогической деятельности) является проектирование и реализация образовательных задач через систему *педагогических ситуаций*, стимулирующих поисковую активность студентов и помогающих им перейти к новой обучающей и развивающей ситуации, и тем самым адаптироваться к условиям обучения в вузе [80, с. 45].

Как отмечалось в параграфе 1.1, механизмы адаптации запускаются при возникновении *адаптивной ситуации* из-за изменений в среде или перехода субъекта адаптации из одной среды в другую, которая, в свою очередь, вызывает *адаптивную потребность*, то есть намерение субъекта преодолеть адаптивную ситуацию и адаптироваться к новым условиям или новой социальной среде. Следовательно, деятельность преподавателя в ходе педагогической поддержки социальной адаптации студентов должна способствовать *удовлетворению адаптивных потребностей* студентов.

Кроме того, деятельность педагога по созданию условий успешного преодоления студентами трудностей адаптационного периода осуществляется в процессе *взаимодействия* со студентами (Е.П. Албитова, М.А. Заборина, Н.Б. Подсосова, Т.В. Солодилова и др.) и *направлена на развитие их значимых для успешной социальной адаптации личностных качеств* и адаптивных стратегий (А.А. Жаренкова, И.А. Карпович, Н.Б. Подсосова, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и др.).

Таким образом, рассмотрев различные аспекты теории и практики педагогической поддержки студентов, мы определяем ***педагогическую поддержку социальной адаптации студентов средствами иностранного языка*** как педагогическую деятельность на основе взаимодействия по созданию в процессе преподавания иностранного языка адаптивных ситуаций, способствующих удовлетворению адаптивной потребности студентов и стимулирующих развитие их личностных качеств и навыков, значимых для социальной адаптации.

Содействие личности студента в ее развитии и саморазвитии в ходе педагогической поддержки может осуществляться посредством различных форм, методов и приемов личностно-ориентированной, индивидуальной и групповой помощи (С.Г. Редько), по-разному сочетаемых исследователями. На основе анализа научной литературы мы условно группируем эти формы, методы и приемы по следующим направлениям:

— психолого-педагогическая помощь первокурсникам посредством

индивидуально-групповых консультаций, психологических практикумов по самопознанию с целью повышения психологической готовности первокурсников к обучению, социально-психологических тренингов, разъяснительных бесед, деловых игр, заданий на саморегуляцию поведения, кураторских часов и т.д. (М.В. Ажиев, Е.П. Албитова, С.А. Анохина, А.А. Жаренкова, И.Ю. Мильковская, Ю.В. Осеева и др.);

– программы адаптации для студентов и преподавателей, реализуемые в рамках спецкурсов, факультативов, курсов по выбору, кураторских часов, часов самостоятельной работы и т.д. (Е.П. Албитова, С.А. Анохина, И.Н. Лычагина, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и др.);

– вовлеченность студентов в образовательную, профессиональную, научную и культурную жизнь университета через внеучебную деятельность, студенческие сообщества, включение студентов первого курса в систему студенческого самоуправления, работу со студенческим сайтом (университетской газетой), участие студентов в научно-практических конференциях и различных проектах (Е.П. Албитова, И.Ю. Мильковская, Ю.В. Осеева и др.).

Как справедливо отмечает И.А. Карпович, вышеперечисленные способы, средства, формы осуществления педагогической поддержки требуют наличия дополнительного аудиторного времени, не предполагаемого учебными планами и программами, или должны осуществляться преподавателями во внеаудиторное время, а потенциал академических дисциплин в плане развития и адаптации студентов игнорируется [80]. Кроме того, ведущую роль в реализации упомянутых способов, средств или форм педагогической поддержки адаптации студентов к образовательной среде вуза многие ученые (О.В. Буховцева, Н.Н. Дарьенкова, Д.А. Маргиева, Р.Г. Минзарилов, Н.Б. Подсосова, С.Г. Рудкова и др.) отводят кураторам (тьюторам), а не преподавателям отдельных дисциплин.

Тем не менее, можно выделить ряд работ, в которых развитие у студентов личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в образовательном пространстве вуза, осуществляется в ходе изучения и средствами учебных дисциплин в рамках вузовского образовательного процесса.

Прежде всего, стоит упомянуть исследование А.А. Виноградовой, посвященное построению образовательного процесса, содействующего результативной адаптации студентов первых курсов в ходе изучения и используя развивающие возможности математических и естественнонаучных дисциплин. Автор не согласен со сложившейся в педагогической науке точкой зрения об адаптации первокурсников посредством широкого вовлечения их во внеучебную деятельность, подчеркивая, что ведущая роль в процессе адаптации студентов должна отводиться учебной деятельности как доминирующей на данном этапе жизни [39].

Для решения поставленных нами задач весьма значимой представляется работа Н.И. Щипакиной, которая, соотнося между собой понятия «социальная адаптация» и «иностранный язык», обосновывает доминантное значение социальной составляющей дисциплины «Иностранный язык» и в качестве инструментов социальной адаптации личности студента рассматривает организационно-содержательные и технологические компоненты дополнительной профессиональной иноязычной подготовки [211]. В своей работе автор изучает возможности иностранного языка как средства социальной адаптации будущих переводчиков, т.е. студентов с достаточно хорошим уровнем владения иностранным языком и сильной внутренней мотивацией к его изучению и совершенствованию. Однако студенты 1-2 курсов лингвистических направлений подготовки, изучающие иностранный язык как бы в принудительном порядке, приходят в университет с разным уровнем языковой подготовки и силой мотивации к изучению данной дисциплины. Следовательно, для данной категории студентов необходимы другие инструменты разрешения трудностей адаптационного периода.

Так, по мнению И.А. Карпович, ускорить адаптационные процессы первокурсников любых образовательных организаций высшего образования можно за счет развития у них ключевых компетенций (учебно-познавательной, информационной, компетенции личностного самосовершенствования и социального взаимодействия) в ходе выполнения студентами интернет-проекта

“First-year students in Web” в рамках дисциплины «Иностранный язык» [80].

Таким образом, для решения обозначенной нами проблемы социальной адаптации студентов первого курса нелингвистических направлений подготовки в рамках вузовского образовательного процесса существуют теоретические и практические предпосылки. А для того, чтобы при заданных условиях, целях, критериях определить наилучшие способы управления социальной адаптацией студентов, нам необходимо построить *модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка*. Отражая или воспроизводя изучаемое явление, модель позволит нам, во-первых, получить новую информацию (В.Л. Штофф) о педагогической поддержке социальной адаптации студентов нелингвистических направлений подготовки средствами иностранного языка, и, во-вторых, наглядно ее представить (Рисунок 4).

При разработке модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка мы исходили из того факта, что процесс адаптации динамичен и реагирует на конкретные изменения в условиях деятельности субъектов вузовской образовательной среды.

Из Рисунка 4 видно, что модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка включает в себя три взаимосвязанных блока: методологический, организационно-деятельностный и результативно-оценочный. Остановимся подробнее на каждом из блоков модели.

Методологический блок представлен целью и методологическим основанием исследования: антропологическим, личностно-ориентированным, синергетическим, системно-деятельностным и компетентностным подходами, рассмотренными нами в параграфе 1.1.

Проектирование цели позволяет прогнозировать ожидаемые результаты деятельности преподавателя в ходе экспериментальной работы. Представленная в нашей модели цель – *педагогическая поддержка социальной адаптации студентов первого курса средствами иностранного языка* – определяется:

– во-первых, социальным заказом на молодых специалистов, способных адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям в соответствии со своими

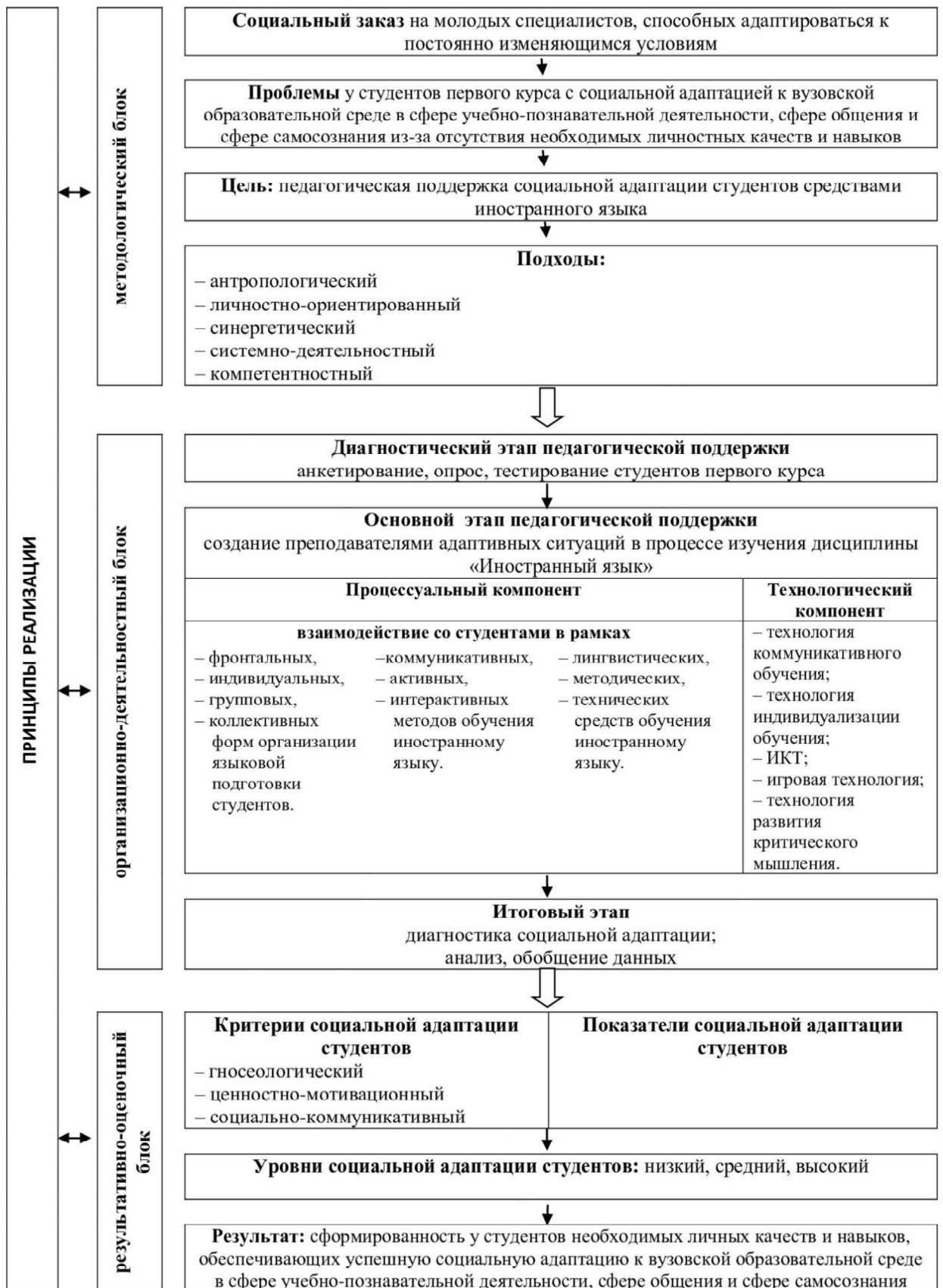


Рисунок 4 – Модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка

потребностями, и

– во-вторых, проблемами у студентов первого курса с социальной адаптацией к новой для них вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания из-за отсутствия у них соответствующих личностных качеств и навыков.

Организационно-деятельностный блок отражает последовательность действий преподавателя при реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка. Эффективная деятельность преподавателя по оказанию педагогической поддержки социальной адаптации студентов невозможна без регулирования, контроля и коррекции хода педагогической поддержки, рефлексии своей педагогической деятельности, осмысления итогов проделанной работы (А.А. Виноградова, И.О. Каменева, А.А. Миролубов, С.Г. Феклистов и др.). Даже внедряя оптимальные методы, формы и средства обучения для достижения целей исследования, процесс осуществления педагогической поддержки может стать неуправляемым, если не контролировать его ход, т.е. «непрерывно изучать студентов и направлять их действия в нужное русло для достижения целей» [39, с. 80]. Для этого педагогу необходимо, прежде всего, знать текущее состояние объекта управления, а также иметь представление о его начальном, промежуточных и конечном состояниях. Кроме того, педагогу важно располагать способами и освоенными средствами по практической реализации цели [195].

На первом, *диагностическом, этапе* посредством анкетирования, опроса, тестирования студентов первого курса выявляются проблемы, с которыми сталкиваются студенты при начале взаимодействия с вузовской образовательной средой в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания, анализируется и оценивается исходный уровень готовности студентов-первокурсников к познавательной и совместной деятельности в образовательной среде вуза посредством оценивания сформированности у студентов показателей критериев социальной адаптации – гносеологического, ценностно-мотивационного и социально-коммуникативного.

Основной этап педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка заключается в создании преподавателем в рамках взаимодействия со студентами адаптивных ситуаций с целью удовлетворения адаптивной потребности последних и развития их личностных качеств и навыков (показателей критериев социальной адаптации) и в зависимости от исходного уровня адаптированности каждого студента и учебной группы в целом, факторов формирующего воздействия дисциплины «Иностранный язык», содержания и задач этапов исследования.

Выбор преподавателем иностранного языка форм, методов и приемов индивидуального и группового содействия студентам в ходе педагогической поддержки напрямую зависит от *форм, методов и средств* организации познавательной деятельности в рамках вузовского образовательного процесса.

Прежде всего, основными формами организации деятельности студентов по усвоению содержания образования в рамках аудиторных занятий по иностранному языку являются *фронтальная, индивидуальная и групповая (коллективная) формы* учебного сотрудничества в зависимости от количества участников взаимодействия. Перечисленные формы могут по-разному комбинироваться, создавая разные возможности для реализации целей нашего исследования.

При фронтальной форме организации процесса языковой подготовки все студенты выполняют одно задание, а преподаватель управляет познавательной деятельностью всей группы [132, с. 68]. Педагогическая поддержка в рамках фронтальных форм взаимодействия преподавателя и группы рассчитана на среднего студента без учета его индивидуальных особенностей.

Учет личностных черт каждого студента в процессе педагогической поддержки возможен при использовании таких форм индивидуальной помощи, как беседа, консультация, совет и др. в рамках индивидуальных форм познавательной деятельности студентов. Индивидуальные формы предполагают самостоятельное выполнение студентом теста или задания, подобранного в соответствии с его подготовкой и возможностями (работа с разнообразными

бумажными и электронными источниками – новостными сайтами, грамматическими справочниками, онлайн словарями и т.д.). Вследствие отсутствия межличностного взаимодействия в рамках этой формы работы у студентов возможно формирование таких значимых для сферы учебно-познавательной деятельности личностных качеств, как «ответственность за выполнение поставленной задачи, организованность, настойчивость в достижении цели, самостоятельность и внимательность» [132, с. 69].

Фронтальная и индивидуальная формы взаимодействия преподавателя и студентов строятся по аналогичной схеме (преподаватель – студент) и отличаются лишь масштабом реализации. Однако, для успешной социальной адаптации студентов также важно взаимодействие студентов группы между собой в ходе совместной деятельности. Более сложными по структуре и обладающими большим потенциалом для создания преподавателем адаптивных ситуаций в рамках вузовского образовательного процесса являются групповая и коллективная формы организации познавательной деятельности. Позволяя студентам обмениваться результатами совместной познавательной или иной деятельности и обсуждать их непосредственно в ходе усвоения знаний, данные формы учебного взаимодействия позволяют реализовать на практике деятельностный подход, подразумевающий сочетание общения с деятельностью, сопровождение дискуссии интенсивной самостоятельной работой, необходимой студентам для удовлетворения адаптивной потребности.

При групповом взаимодействии студенты, разбившись на группы исходя из целей, содержания и сущности предстоящей работы, сообща решают конкретные познавательные задачи. При подведении итогов совместной работы учитывается и оценивается индивидуальный вклад каждого члена группы. Отметим, что к групповым формам также относят парную работу, например, выполнение вопросно-ответных упражнений, построение диалогов по образцу, составление диалогов по заданной ситуации и т.п. при обучении диалогической речи.

Коллективные формы работы студентов отличаются от групповых форм нелинейной последовательностью: студенты реализуют разные цели, изучая

разные фрагменты курса (программы), и рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

Групповые и коллективные формы взаимодействия студентов незаменимы для успешной социальной адаптации студентов, формируя межличностные отношения в группе и способствуя развитию определенных качеств личности (уважение к другим людям, ответственность, инициатива, коммуникативные навыки и умения) в том случае, если предлагаемая студентам совместная деятельность является интересной, личностно и социально значимой, позволяющей учитывать их индивидуальные способности.

В рамках нашего исследования данные формы познавательной деятельности помогают создать в группе межличностный контекст, повысить мотивацию студентов посредством выработки у них личной ответственности за процесс обучения и адаптации, удовлетворения от переживания успеха. Это формирует у студентов положительное отношение к познавательной деятельности, способствует появлению чувства вовлеченности в общее дело, прививает навыки работы в коллективе.

Методы обучения иностранному языку разрабатывались И.Л. Бим (профильное обучение иностранным языкам), П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной (теория поэтапного формирования умственных действий), Илоной Давыдовой (экспресс-метод), Н.Ф. Замяткиным, Г.А. Китайгородской (метод активизации возможностей личности и коллектива), В.Я. Левенталем, В.В Милошевичем, Р.К. Миньяр-Белоручевым (методика обучения переводу на слух), Е.И. Пассовым (коммуникативный метод обучения иноязычному говорению), Г.В. Роговой и др.

Особого внимания заслуживают современные методики преподавания иностранного языка, созданные Т.А. Байтукаловым и Г.О. Громыко (матричная методика), С.Л. Буковским (креативно-ориентированное обучение устному профессиональному общению на английском языке), О.В. Василенко, А.Н. Драгункиным, Г.А. Краснощековой (экспликативно-коммуникативная методика обучения иностранным языкам в условиях неязыкового вуза),

Г.К. Лозановым (метод интенсивного обучения иностранным языкам), Д.Б. Никуличевой, О.В. Новаковой (экзистенциально-ориентированное образование), Д.Ю. Петровым, И.М. Румянцевой (интегративный лингвopsихотерапевтический подход), Д.К. Руновым (когнитивно-мотивационный подход к обучению иностранным языкам), Ильей Франком (метод чтения), М.Ю. Шестовым (система Supreme Learning), И.Ю. Шехтером (эмоционально-смысловой метод).

Среди методик, направленных на использование личностных особенностей в обучении, следует отдельно упомянуть адаптивно-развивающую методику обучения иностранному языку О.И. Носовой, основанную на работах Б.Л. Ливер (методика индивидуализированного обучения с учетом влияния когнитивных стилей обучающихся), В.И. Писаренко, М.К. Акимовой и В.Т. Козловой (методика дифференцированного обучения в соответствии со свойствами нервной системы обучающихся по динамическим типам: слабые, инертные, сильные, подвижные). В основе методики данного автора лежит принцип дифференциации, подразумевающий обучение всем видам речевой деятельности и аспектам языка с опорой на ведущие и отстающие каналы восприятия информации у школьников [130]. При этом стоит оговорить тот факт, что, даже зная, какая репрезентативная система является ведущей у каждого учащегося группы, можно лишь сделать ее более развитой, поскольку явное преобладание какой-то одной репрезентативной системы наблюдается лишь у 7-8 учащихся из 30.

По нашему мнению, положительные результаты в процессе педагогической поддержки социальной адаптации студентов можно получить, используя следующие методы обучения иностранным языкам, предполагающие взаимодействие студентов друг с другом и способствующие развитию у них необходимых для социальной адаптации личностных качеств:

1) Коммуникативный метод (И.Л. Бим, М.А. Домбровская, А.Д. Климентенко, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, О.Ю. Сурженко и др.) предполагает, что целью процесса языковой подготовки студентов является общение в бытовой и профессиональной сферах. Соответственно, средства языка

и все виды речевой деятельности, в которые вовлекаются студенты на занятии, имеют коммуникативную направленность, позволяя тем самым развивать у студентов навыки социального взаимодействия. Создание ситуации общения способствует развитию коммуникативных навыков студентов, необходимых для социальной адаптации в образовательной среде вуза и профессиональной среде. Стимулирование речемышлительной активности студентов с целью развития у них навыков социального взаимодействия при реализации данного метода происходит за счет отбора современного, социально значимого и информативного материала как основы для осуществления взаимодействия студентов, функциональной организации речевых средств, ситуативной организации процесса обучения, формирования социокультурной адекватности речевого поведения студентов и т.д. [131, с. 55].

2) Активные методы (О.И. Бледных, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Лапыгин, Н.А. Матросова, Е.С. Сидорова, А.М. Смолкин, Б.Н. Христенко, Г.П. Щедровицкий и др.) способствуют снижению коммуникативных барьеров [66, с. 151] и обладают такой особенностью как непереносимое взаимодействие студентов между собой [131, с. 57]. Благодаря вовлеченности в социальное взаимодействие у студентов формируется сознательное отношение к познавательной деятельности, повышается уровень мотивации, развиваются необходимые коммуникативные, познавательные, профессиональные навыки и умения в короткий срок.

К активным групповым методам относят дискуссионные методы (например, групповая дискуссия); игровые методы (ролевые и деловые игры) и др.

3) Интерактивные методы (С.А. Абзалова и Е.А. Нелюбина, Е.Н. Богданова, Н.А. Борзова, М.Н. Борлукова, Н.Н. Двудичанская, М.С. Скорина, А.А. Темербекова, И.Н. Хмельницкая и др.) подразумевают взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо (творческие задания; работа в малых группах; ролевые игры; проектная методика; мозаика /ажурная пила; интерактивная лекция и др.). Центральной идеей данных методов является развитие критического мышления как интеллектуальной деятельности,

осмысленное восприятие новой информации и последующее ее усвоение. От активных методов обучения интерактивные отличает большая ориентация на взаимодействие студентов друг с другом [51; 210]. Роль преподавателя при организации интерактивных форм взаимодействия студентов ограничивается направлением действий студентов на достижение целей занятия и оказанием помощи при возникновении затруднений, что позволяет перестроить вчерашних школьников на новый – равнопартнерский – стиль общения с преподавателем.

Посредством использования следующих *средств* обучения иностранному языку [132] мы можем достичь целей нашего исследования рациональнее и эффективнее:

1) Лингвистические (языковые) средства – материалы и единицы английского языка (лексика, грамматические правила и т.д.), помогающие создать в рамках аудиторных занятий адаптивные ситуации и удовлетворить адаптивные потребности студентов первого курса;

2) Методические средства – методические рекомендации, материалы, а также упражнения, задания, алгоритмы и т.д., с помощью которых создаются адаптивные ситуации и удовлетворяются адаптивные потребности первокурсников;

3) Технические средства, позволяющие воспроизводить лингводидактические материалы в подходящих, рациональных формах.

Деятельность преподавателя по реализации педагогической поддержки подразумевает, в том числе, комплексное использование различных *педагогических технологий*, что стимулирует личностную, интеллектуальную активность студентов, развивает их познавательные процессы, помогает формированию компетенций, способствует оптимизации процесса социальной адаптации студентов. Выбор педагогических технологий для решения задач формирующего эксперимента обусловлен компетентностным, личностно-ориентированным и деятельностным подходами.

Технология коммуникативного обучения – формирование коммуникативной компетенции студентов, необходимой для эффективного взаимодействия с

другими субъектами современной вузовской образовательной среды.

Технология индивидуализации обучения – реализация педагогической поддержки с учетом индивидуальных способностей, возможностей и интересов студентов, поощрение их к реализации своего творческого потенциала; реализация личностно-ориентированного подхода.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – интенсификация самостоятельной работы студентов, повышение их познавательной активности за счет расширения рамок образовательного процесса.

Игровая технология – развитие навыков взаимодействия при решении задач разнообразными способами, посредством активации мышления студентов и раскрытия личностных ресурсов каждого обучающегося через языковые, ролевые игры, социальное взаимодействие студентов для решения поставленной задачи и формирования необходимых компетенций.

Технология развития критического мышления – развитие у студентов способности критической оценки информации, отбора информации для решения поставленной задачи.

Итоговый этап реализации педагогической поддержки нацелен на повторную диагностику критериев социальной адаптации студентов, анализ и обобщение полученных данных.

Результативно-оценочный блок предназначен для оценивания эффективности педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка и описания *прогнозируемого результата* педагогической деятельности при реализации модели: в нашем исследовании это развитие у студентов личностных качеств и навыков, способствующих их социальной адаптации к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.

Поскольку эффективность социальной адаптации отслеживается по сформированности ее критериев, в модели представлены критерии социальной адаптации студентов (*гносеологический, ценностно-мотивационный, социально-коммуникативный*), их показатели, уровни социальной адаптированности

студентов (*низкий, средний, высокий*). Критерии социальной адаптации, их показатели и уровни адаптированности студентов, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, мы опишем во второй главе.

Результативность модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, по-нашему мнению, зависит от соблюдения в процессе ее реализации следующих **принципов**:

- принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию;
- принцип создания специальных адаптивных ситуаций;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип межкультурной коммуникации;
- принцип использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию. Социальная роль студента предполагает социальное взаимодействие с разными субъектами вузовской образовательной среды (другими студентами, профессорско-преподавательским составом, кураторами, сотрудниками университета), реализуемое, прежде всего, в коммуникации с одноклассниками и преподавателями (М.В. Бовина, Н.Н. Маркин, А.А. Пучков, И.А. Шаршов, А.В. Шевкун, Н.Е. Шилкина, Л.П. Юздова и др.). Как особый вид социальной деятельности в этот период жизни коммуникация студентов, с одной стороны, направлена на обмен информацией, опытом, идеями для установления взаимоотношений в группе в процессе взаимодействия, а с другой стороны, характеризуется умением наладить контакт, найти друзей в студенческой среде [206].

С.Г. Рудкова акцентирует внимание на том факте, что способность личности преодолеть отчужденность, понять и принять свою социальную роль проявляется только во взаимодействии с другими людьми (субъектами образовательного процесса) [158].

Зависимость эффективности педагогической поддержки от компетентности преподавателя в реализации педагогического взаимодействия отмечают многие

авторы (Ш.А. Амонашвили, И.Л. Бим, Г.А. Дуботолкина, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.А. Маслыко, Ю.В. Осеева, Е.И. Пассов, С.Г. Рудкова и др.). Особенности педагогического взаимодействия посвящены работы А.А. Бодалева, О.В. Бочкаревой, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.П. Зинченко, М.А. Измайловой, И.Б. Котовой, Т.М. Мальковой, Е.Б. Моргунова, В.Д. Назаровой, Н.Н. Обозова, А.Б. Орлова, Ю.В. Осеевой, С.Г. Рудковой, С.А. Смирнова, М.А. Фроловой, М.А. Хазановой, С.В. Шединой, Е.Н. Шиянова, И.М. Юсупова и др. Создание преподавателем комфортной атмосферы на занятиях по иностранному языку необходимо для развития личностного адаптационного потенциала студентов, понимания ими сути деятельности в вузовской образовательной среде (ее мотивов, ценностных ориентаций, стиля взаимодействия и т.д.) и, следовательно, для более эффективной социальной адаптации студентов в вузовском образовательном пространстве.

С другой стороны, как уже отмечалось выше, в силу своего двухстороннего характера процесс социальной адаптации наиболее эффективен при условии вовлеченности самой личности в данный процесс. Готовность к социальному взаимодействию с вузовским окружением, таким образом, способствует интеграции студентов первого курса в вузовскую образовательную среду. Следовательно, в ходе реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка необходимо сформировать у студентов устойчивую мотивацию к социальному взаимодействию.

Многие исследователи вопросов адаптации студентов (С.А. Анохина, Л.А. Антипова, А.А. Виноградова, И.Н. Зайцева, Л.Е. Мальцева, И.Ю. Мильковская, Ю.В. Осеева и др.) одним из критериев или факторов адаптированности указывают мотивацию или различные виды мотивов – мотивы достижения, познавательные, профессиональные, интеллектуальные, творческие мотивы.

Мотивация (В.Г. Асеев, Н.А. Бакшаева, Л.В. Беркова, Л.И. Божович, А.А. Вербицкий, В.И. Ковалев, А.С. Макурина, А.К. Маркова, А. Маслоу, А.Б. Орлова, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, О.А. Фроленкова, С.В. Шубин,

М.П. Якобсон и др.) – это «система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, интересы, стремления, цели, влечения, установки или диспозиции, идеалы» [13; 110; 209, с. 37]. Изменение мотивации влечет за собой изменение ценностей студентов, их отношения к нормам, требованиям и формам социального взаимодействия вузовской образовательной среды. Другими словами, формирование положительной мотивации к деятельности в вузовской образовательной среде обуславливает необратимость процесса социальной адаптации студентов [128, с. 154].

В психолого-педагогической литературе упоминаются содержательные и динамические характеристики мотивации. К динамическим относятся *сила, устойчивость, модальность, действенность, выраженность и быстрота возникновения мотива*, к содержательным – *предметное наполнение* [39; 77, с. 31; 110, с. 15; 209, с. 36], часто выступающее основой для классификации мотивов. Например, отношение к деятельности позволяет классифицировать мотивы на *познавательные* (внутренние), связанные непосредственно с самой учебной деятельностью и процессом ее протекания (которые далее разделяются на широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования), и *социальные* (внешние) – связанные с факторами, выходящими за пределы учебной деятельности (делятся на широкие социальные, узкие социальные, утилитарные и узколичностные). [77, с. 38-40; 198, с. 31].

Большим потенциалом развития у студентов мотивации к социальному взаимодействию в процессе их языковой подготовки обладают групповые (коллективные) формы учебного взаимодействия студентов, позволяющие им испытать чувство причастности к группе (среде); активные и интерактивные методы обучения, ролевые игры, дискуссии и т.д., позволяющие студентам реализовать общение в рамках аудиторных занятий.

Принцип создания специальных адаптивных ситуаций. Как указывалось нами в определении понятия социальной адаптации, активное и осознанное приспособление студентов к новой для них вузовской образовательной среде

происходит в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания. Следовательно, при реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка преподаватель должен выбирать задания и ресурсы аудиторной работы, создающие адаптивные ситуации, в ходе удовлетворения которых у студентов формируются качества, навыки, компетенции и ценностные установки, необходимые для успешной социальной адаптации в этих сферах.

Для достижения данной цели следует использовать задания и ресурсы аудиторной работы таким образом, чтобы характеристиками занятий по иностранному языку были [130; 172, с. 36]:

- создание искусственной иноязычной среды (посредством диалогического общения студентов на изучаемом языке, использования аудио/видео материалов);
- комплексность (в рамках одного занятия преподаватель по возможности вовлекает студентов во все виды речевой деятельности);
- интенсивная разнообразная речевая деятельность студентов на занятии (более 2-3 раз);
- речевая результативность (речевая деятельность направлена на решение коммуникативных задач);
- использование заданий, которые задействуют различные каналы восприятия информации в зависимости от когнитивных стилей студентов;
- использование вспомогательных средств (пособий, компьютеров, проекторов, др.).

При этом следует использовать методы, которые [44, с. 97]:

- создают микроклимат, в котором студенту легко и комфортно;
- развивают у студента стремление к познанию и общению на иностранном языке;
- затрагивают личность студента в целом, задействуют его эмоции, чувства и ощущения, соотносятся с его реальными потребностями;
- стимулируют речевые, когнитивные, творческие способности студента;
- делают студента «главным действующим лицом образовательного

процесса», активно взаимодействующим с другими его участниками;

- учат студента самостоятельной работе, учитывая его интеллектуальные возможности и когнитивные стили;

- предусматривают разные формы взаимодействия (индивидуальную, групповую, коллективную), побуждающие студентов к активности, самостоятельности, творчеству.

Принцип коммуникативной направленности предполагает *организацию совместной коммуникативной деятельности* студентов с целью развития у первокурсников необходимых для успешной социальной адаптации коммуникативных умений и навыков совместной деятельности, составляющих основу коммуникативной компетенции.

Коммуникативные умения – это умения претворять в жизнь свои потребности в общении, используя разнообразные языковые средства [44, с. 90]. Для формирования коммуникативных умений мало просто знать слова, грамматические формы и конструкции, необходимо уметь применять этот материал в общении. Коммуникативные умения классифицируют по видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо) [131, с. 37].

Развитие коммуникативных умений взаимосвязано и невозможно без развития *интеллектуальных умений, языковых знаний и умений, социокультурных знаний*, традиционно относящихся к компонентам содержания обучения иностранному языку.

Интеллектуальные умения являются показателем важной для социальной адаптации познавательной самостоятельности студентов и подразумевают умение совершать умственные действия, необходимые для успешного устного и/или письменного общения [131, с. 52]. В рамках дисциплины «Иностранный язык» говорить о сформированности интеллектуальных умений можно в том случае, если студенты и выпускники умеют «самостоятельно использовать различные приемы познания, поиска и фиксации значимой информации, без чьей-либо помощи семантизировать языковые средства, работать со словарями разного типа, справочниками, энциклопедиями, страноведческими материалами,

профессиональной литературой, осуществляя самообразование, самоконтроль и самокоррекцию, а также личное и профессиональное совершенствование с помощью иностранных языков» [135].

Речевая деятельность невозможна без способности управлять *языковыми знаниями*, т.е. знанием фонетических явлений, грамматических форм и конструкций (значение, образование, дифференциальные признаки, правила употребления); знанием правил словообразования; знанием особенностей употребления и правил сочетаемости лексических единиц; знанием профессиональной терминологии [44, с. 91]. Языковые знания (в первую очередь лексический и грамматический материал) делятся на продуктивные (предназначенные для употребления в своих высказываниях) и рецептивные (предназначенные лишь для распознавания в текстах) [131, с. 49]. Ввиду чрезвычайного разнообразия языковых средств (слова, грамматические явления и т.д.) в любом языке, «овладение студентами всеми языковыми знаниями невозможно ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов, отводимом на изучение иностранного языка в образовательной организации высшего образования» [72, с. 64]. Соответственно мы опять возвращаемся к значимости интеллектуальных умений, позволяющих студентам самостоятельно изучать иностранный язык в течение всей жизни в соответствии со своими жизненными целями и задачами.

К *языковым навыкам* относятся «навыки оперирования языковым материалом вне условий речевой коммуникации» [44, с. 91], а именно – навыки формообразования (например, образование падежей имен существительных, личных окончаний глаголов) и структурнообразовательные навыки (навыки построения предложений) [72, с. 64]. Они входят в состав коммуникативных умений в области говорения, чтения, письма и аудирования [131, с. 50]. Если студент умеет правильно строить собственные письменные и устные высказывания на английском языке, понимает речь других людей, это означает, что он применяет языковые навыки в ходе устного и письменного иноязычного общения. Следовательно, у него сформированы речевые умения, что важно для

коммуникации с другими субъектами образовательного процесса в вузе и успешной социализации в вузовской среде.

Социокультурные знания – это «страноведческие (энциклопедические и фоновые знания) и лингвострановедческие знания (лексика, выражающая культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц)» [44, с. 91-92]. Социокультурные знания играют важную роль в развитии коммуникативных умений студентов, так как они помогают «расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своего социума и другой культуры» [55]. Кроме того, социокультурные знания, позволяющие студентам принять культурные отличия собеседников и осознать собственные культурные особенности, связаны с межкультурной коммуникацией, важной для адаптации в поликультурной среде.

Уподобление процесса языковой подготовки процессу реальной коммуникации возможно посредством таких компонентов содержания иноязычного образования как *сферы, ситуации и темы общения*.

Сферы общения – это «сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи» [44, с. 87]. Основным критерием в пользу той или иной сферы общения является социально значимое содержание, соответствие реальным интересам и возможностям студентов, их потребностям, личностная значимость, возможность проявления активности и самостоятельности. Сферы общения, реализуясь через темы для обсуждения на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык», детерминируют выбор других компонентов содержания обучения иностранному языку.

Ситуации общения – это «экстралингвистические условия, в которых осуществляется речевая деятельность» [135]. В нашем случае – это учебные, имитативные, симулятивные и аутентичные ситуации общения [55]. Для того чтобы ситуации общения способствовали возникновению у студентов желания взаимодействовать, мотива и потребности к высказыванию, комментированию,

оценке, активизируя при этом внутреннюю и внешнюю речь студентов, отбирать нужно реальные ситуации социального, социокультурного, профессионального и бытового общения на иностранном языке. Только при соблюдении этого условия, возможно достижение цели нашего исследования.

Тема. Устное и письменное общение студентов (выпускников) на иностранном языке происходит на основе и в рамках определенной темы (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, М.В. Озерова и др.). Тема является обязательным компонентом содержания курса иностранного языка для студентов-нелингвистов благодаря тому, что она:

- отображает отдельные сферы и ситуации внеязыковой реальности и наши познания о ней;
- позволяет преподавателю организовать и упорядочить не только лексический материал, но и весь процесс порождения и распознавания речи в содержательном аспекте;
- позволяет преподавателю подбирать и организовывать тексты [135].

Между тем, принцип коммуникативной направленности деятельности студентов тесно связан со следующим принципом.

Принцип межкультурной коммуникации. Согласно Н.И. Щипакиной изучение феномена социальной адаптации требует учета влияния культуры на особенности протекания адаптации личности к новой культурной среде. По мнению автора, одновременное понимание, признание, принятие инокультурных ценностей и сохранение своей культурной идентичности способствует эффективному взаимодействию студентов в процессе совместной деятельности, а толерантность является критерием социальной адаптации [211].

Кроме того, способность и готовность к социальному взаимодействию в поликультурном сообществе прописана как одна из ключевых компетенций выпускников образовательных организаций высшего образования [181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189].

Современные процессы увеличения культурного многообразия студентов за счет их мобильности приводят к тому, что студенческая группа, становясь в

процессе совместного обучения все более взаимосвязанным и единым целым, тем не менее, не утрачивает своего культурного разнообразия. Следовательно, возможны проблемы взаимопонимания студентов в ходе совместной деятельности при отсутствии толерантного восприятия социальных, этнических и других различий партнеров. Поэтому успешная коммуникативная деятельность студентов тесно связана с *межкультурной коммуникацией*.

В контексте межкультурной коммуникации (М. Беннет, Л.Н. Ваулина, Е.В. Воевода, Н.В. Елухина, Э.К. Карабахян, В.Г. Костомаров, В.П. Кузовлев, Л.М. Михайлов, А.П. Садохина, С.Г. Тер-Минасова, М. Хупс и др.) информация, составляющая содержание процесса коммуникации существует не изолированно, а в неразрывной взаимосвязи с культурной картиной мира, имеющейся у каждой стороны общения. В межкультурной коммуникации выделяют внутренний контекст – *фоновые знания, ценностные установки, культурная идентичность и индивидуальные особенности участников общения*, и внешний контекст – *сфера и условия общения* [79, с. 8].

Базируясь на взаимном уважении культурных особенностей участников общения, принцип межкультурной коммуникации способствует долгосрочному характеру взаимодействия студентов и минимизации возможностей недопонимания друг друга. Добиться этого невозможно без сформированной у участников общения социальной компетенции, входящей в состав коммуникативной компетенции и подразумевающей:

- умение взаимодействовать с другими людьми, понимая и учитывая их потребности;
- чувство уверенности в себе;
- обладание эмоциональной отзывчивостью, способностью сопереживать другим людям;
- умение контролировать свои эмоции;
- нацеленность на общий успех;
- принятие персональной ответственности за совместное дело;
- понимание и принятие различных социальных ролей и т.д.

В рамках вузовской языковой подготовки формированию социальной компетенции способствует взаимодействие студентов друг с другом при выполнении различных коммуникативных заданий [205, с. 159-160].

Таким образом, осуществление принципа межкультурной коммуникации прививает студентам интерес к изучению и пониманию культуры своей страны и страны изучаемого языка, расширяет их кругозор, являясь условием развития у студентов необходимого для успешной социальной адаптации чувства толерантности к другим взглядам и культуре.

Принцип использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации. Многократное решение коммуникативных речевых задач с опорой на социально и профессионально значимое содержание в процессе языковой подготовки приводит к формированию практических умений и навыков в сфере основных видов речевой деятельности (Г.М. Ильдуганова и др.), необходимых студентам для общения не только на практическом занятии, но и вне него с другими субъектами вузовской образовательной среды. Следовательно, с целью содействия социальной адаптации студентов в ходе познавательного процесса необходимо комплексно задействовать все виды речевой деятельности: *говорение, аудирование, чтение и письмо*.

В области **говoreния** основным видом деятельности является *устная речь*, которая складывается из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная сторона речи).

Устная речь реализуется в монологической или диалогической формах. В монологическую форму общения, являющуюся сложным видом речевой деятельности, требующим организации и планирования, редко бывают вовлечены все студенты на практическом занятии. Тем не менее, с одной стороны, монологическая форма общения, представляя собой выражение одним человеком своих мыслей, намерений, оценок и т.д., позволяет студенту проявить свою субъектную позицию, которая, согласно Е.П. Албитовой, необходима для принятия своей новой социальной роли студента вуза и успешной социальной адаптации в вузовской образовательной среде [3]. Формирование субъектной

позиции студента, содействие самоидентификации студентов в вузовской образовательной среде возможно при условии использования материала, позволяющего студенту выразить свое мнение и ценностные установки. С другой стороны, монологическая форма общения присутствует также в парном и групповом общении, следовательно такие умения монологической речи, как умения описать, изложить, сообщить, объяснить, доказать что-либо, необходимы студентам для эффективного социального общения не только в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Диалогические формы общения студентов на занятиях по иностранному языку способствуют реализации задачи вовлечения студентов в разные формы взаимодействия и обучения их навыкам общения. Несмотря на то, что наличие вопросов разного характера является главной характеристикой диалогической формы общения, при использовании этого вида речевой деятельности важно научить студентов «обмену репликами самого разного характера, а не только вопросам и ответам» [72, с. 54].

В любом общении всегда присутствует говорящий и слушающий, следовательно, в рамках дисциплины «Иностранный язык» не обойтись без вовлечения студентов в такой вид речевой деятельности как *аудирование*. Аудирование как умение понимать речь других людей, умение распознавать и усваивать услышанное речевое сообщение, представляет собой рецептивную сторону устной речи, без которой невозможно успешное общение, взаимодействие студентов между собой и с другими субъектами вузовской среды.

Поскольку текст на иностранном языке представляет собой вариант речевого сообщения, интегрирующий два типа деятельности – познание и общение – стоит рассматривать работу с текстом как способ развития разных аспектов не только когнитивных, но и коммуникативных умений у студентов посредством разных видов *чтения*.

Просмотровое чтение – это беглое, выборочное чтение для ознакомления с содержанием текста (статьи). Его цель – определить наличие в тексте интересующей читателя информации на основе общего представления о читаемом

материале. Основная задача *ознакомительного чтения* – извлечь основную информацию в результате быстрого прочтения текста. Используется обычно при чтении художественных произведений, газетных статей, научно-популярной литературы. *Изучающее чтение* – это способ максимально точно понять и критически осмыслить всю информацию в тексте с опорой на языковые и логические связи текста. В ходе изучающего чтения часто выделяются и неоднократно проговариваются вслух наиболее важные тезисы, а содержание пересказывается и обсуждается с целью лучшего запоминания. *Поисковое чтение* ориентировано на нахождение в тексте определенной информации (фактов, цифр, данных и т.д.) и, как правило, используется при развитии других видов чтения [196].

Письменная речь – «самостоятельный вид речевой деятельности, направленный на выражение мыслей в письменной форме» на базе устной речи [122]. Использование письменной речи на занятиях по иностранному языку ориентировано на более качественное осмысление и усвоение студентами языкового материала, а также проверку правильности понимания учащимися текстового материала. Письменная речь, представляя собой разновидность монологической речи, в которой лексика, грамматика и знаки препинания служат средством выражения отношения к тому, о чем говорят, также способствует развитию коммуникативных навыков студентов. Особенностью письменной формы общения является допустимый разрыв во времени и пространстве между моментом порождения письменной речи одним человеком и восприятия ее другим. Этот разрыв делает возможным для адресата самому выбирать стратегию восприятия письменной речи: читать сообщение сразу целиком или по частям, периодически возвращаясь к нему.

Такие формы письменной речи, как реферирование и аннотирование формируют у студентов навыки смыслового анализа содержания текста/статьи, необходимые для познавательной самостоятельности, успешной познавательной и дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, при условии использования материала социальной и

профессиональной направленности осуществление всех видов иноязычной речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма – на практических занятиях по иностранному языку позволяет нам, во-первых, вовлечь студентов в совместную деятельность, социальное взаимодействие, а, во-вторых, сформировать у студентов ценностные установки, субъектную позицию, помочь им принять свою новую социальную роль студента.

Выводы. В процессе социальной адаптации к вузовской образовательной среде студентам первого курса требуется *педагогическая поддержка*, которую мы определяем, как *педагогическую деятельность на основе взаимодействия по созданию в процессе преподавания иностранного языка адаптивных ситуаций, способствующих удовлетворению адаптивной потребности студентов и стимулирующих развитие их личностных качеств и навыков, значимых для социальной адаптации.*

Наглядно представить процесс управления социальной адаптацией студентов при заданных условиях, целях, критериях позволяет разработанная нами *модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка*, которая состоит из методологического, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков, отражающих этапы реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов в рамках и средствами дисциплины «Иностранный язык». *Методологический блок* представлен целью и методологическим основанием исследования. *Организационно-деятельностный блок* отражает последовательность действий преподавателя при реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка в рамках вузовского образовательного процесса. *Результативно-оценочный блок* показывает инструменты оценивания эффективности педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка.

Реализация модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка будет эффективной при соблюдении следующих *принципов*:

- принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию;
- принцип создания специальных адаптивных ситуаций;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип межкультурной коммуникации;
- принцип использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Выводы по первой главе

1. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации студентов выявил следующее закономерности:

- изучение феномена социальной адаптации студентов высших учебных заведений, охватывая различные аспекты, условия, особенности и направления исследования данной проблемы, носит прикладной характер;
- многочисленные точки зрения на понятие социальной адаптации студентов в педагогической науке можно свести к трем основным: рассмотрение феномена социальной адаптации студентов через понятие *потребности (необходимости)*, через понятие *приспособления* и через понятие *взаимодействия*;
- к настоящему времени в педагогической среде определились следующие направления исследования феномена социальной адаптации студентов: *биолого-физиологическое, социально-философское, социально-психологическое, социально-профессиональное, социально-педагогическое*. Каждое из этих направлений акцентирует внимание на определенных аспектах исследуемого феномена, а в совокупности они позволяют получить целостное представление о социальной адаптации студентов.

2. Структуру, механизмы, критерии, этапы, стадии и виды социальной адаптации выделяют в научной литературе в качестве основных компонентов феномена социальной адаптации студентов.

3. Характеризуя феномен социальной адаптации студентов, исследователи

отмечают:

- связь социальной адаптации с начальным этапом обучения в вузе, являющимся периодом кардинальных изменений деятельности и социального окружения при переходе на высшую ступень образования;
- двухсторонний характер процесса социальной адаптации, подразумевающий взаимное влияние студентов и вузовской образовательной среды;
- протекание процесса адаптации студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.

4. *Социальная адаптация студентов* – это процесс и результат активного и осознанного приспособления студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.

5. Роль дисциплины «Иностранный язык» в социальной адаптации студентов детерминируется особенностями *субъектов адаптации* (студентов нелингвистических направлений подготовки), *местом дисциплины «Иностранный язык» в вузовском образовательном процессе* и *факторами формирующего воздействия дисциплины «Иностранный язык» на студентов в сфере общения, сфере учебно-познавательной деятельности и сфере самосознания в ходе социальной адаптации*. К таким факторам мы относим:

- коммуникативный характер дисциплины «Иностранный язык»;
- прикладной характер обучения дисциплине «Иностранный язык»;
- наличие эмоционально-ценностной составляющей, характерной для дисциплин гуманитарного цикла;
- потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии познавательной деятельности и критического мышления;
- интегрированный характер языковой подготовки;
- избирательный характер содержания обучения дисциплине «Иностранный язык»;

– интегративный характер дисциплины «Иностранный язык».

6. *Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов* – это педагогическая деятельность на основе взаимодействия по созданию в процессе преподавания иностранного языка адаптивных ситуаций, способствующих удовлетворению адаптивной потребности студентов и стимулирующих развитие их личностных качеств и навыков, значимых для социальной адаптации.

7. *Модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка* позволяет наглядно представить процесс педагогической поддержки социальной адаптации студентов нелингвистических направлений подготовки и состоит из следующих блоков: методологического, организационно-деятельностного и результативно-оценочного.

Методологический блок представлен целью, детерминированной социальным заказом на молодых специалистов, обладающих адаптационным потенциалом, и проблемами первокурсников с социальной адаптацией к новой для них вузовской образовательной среде, отличающейся динамичностью, междисциплинарностью, информативностью, в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания, а также теоретико-методологическими подходами – антропологическим, личностно-ориентированным, синергетическим, системно-деятельностным и компетентностным.

Организационно-деятельностный блок отражает последовательность действий преподавателя при реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на диагностическом этапе (выявление исходного уровня социальной адаптированности первокурсников), основном этапе (создание адаптивных ситуаций и удовлетворение адаптивной потребности первокурсников в рамках дисциплины «Иностранный язык») и итоговом этапе (повторное диагностирование уровня социальной адаптированности студентов).

В *результативно-оценочном блоке* описывается прогнозируемый результат педагогической деятельности – сформированность у студентов качеств и навыков,

способствующих успешной социальной адаптации к вузовской образовательной среде – и система оценивания эффективности педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка (критерии и показатели социальной адаптации, уровни адаптированности студентов).

Предложенная нами модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка включает в себя все структурные педагогические элементы, поэтому ее можно рассматривать в качестве педагогической системы, обладающей свойством целостности.

8. *Принципами* реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка являются:

- *принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию с субъектами вузовской образовательной среды* (другими студентами, профессорско-преподавательским составом и администрацией университета);

- *принцип создания специальных адаптивных ситуаций*, направленных на удовлетворение адаптивной потребности студентов в получении информации об образовательной среде университета, усвоении умений и навыков, позволяющих успешно функционировать в этой среде, и установлении положительных отношений со средой;

- *принцип коммуникативной направленности*, предполагающий организацию совместной коммуникативной деятельности студентов в рамках вузовского образовательного процесса с целью развития у студентов коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия с социальным окружением;

- *принцип межкультурной коммуникации*, подразумевающий формирование у студентов навыков социального взаимодействия в поликультурном обществе;

- *принцип использования всех видов речевой деятельности* (говорения, аудирования, чтения и письма) для поддержки социальной адаптации с целью развития у студентов коммуникативных, познавательных и других навыков и умений, формирования ценностных установок, необходимых для успешной социальной адаптации, принятия своей социальной роли студента.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Критерии, показатели, уровни сформированности социальной адаптации студентов (констатирующий этап)

Экспериментальная работа по внедрению спроектированной модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка позволяет нам исследовать уровень социальной адаптированности студентов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Северо-Кавказского федерального университета. В эксперименте принял участие 231 студент неязыковых направлений подготовки.

Экспериментальная работа проводилась в рамках аудиторной деятельности по иностранному языку студентов первого курса направления подготовки *38.03.01 – Экономика*.

Для достижения цели экспериментальной работы – реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка – ставились следующие задачи:

1) определение начального уровня адаптированности студентов первого курса к вузовской образовательной среде на основе специально подобранных методик с учетом основных сфер, в которых протекает процесс адаптации студентов первого курса к образовательной среде: а) сфера учебно-познавательной деятельности; б) сфера общения; в) сфера самосознания;

2) использование спроектированной модели педагогической поддержки в рамках аудиторной работы студентов первого курса на основе принципов реализации модели;

3) оценивание эффективности внедряемой модели и принципов, а также их

корректировка в соответствии с полученными результатами.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап эксперимента был организован в период с 2015 г. по 2016 г. с целью диагностики исходного уровня сформированности критериев социальной адаптации студентов с помощью комплекса диагностических методик и обоснования необходимости педагогической поддержки студентов в процессе социальной адаптации к вузовской образовательной среде.

В ходе формирующего этапа эксперимента (2016-2019 гг.) реализовывалась модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на основе следующих принципов: принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию; принципа создания специальных адаптивных ситуаций; принципа коммуникативной направленности; принципа межкультурной коммуникации; принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Обобщающий этап эксперимента (2020-2022 гг.) был посвящен исследованию и сравнению уровней адаптированности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка, обрабатывались и обобщались полученные экспериментальные данные.

Первоначальное изучение уровня адаптированности студентов на констатирующем этапе эксперимента было необходимо для принятия решения о целесообразности проведения экспериментальной работы в целом. Выбранные методики диагностики уровня адаптированности студентов первого курса соотносились со сферами, в которых протекает процесс адаптации студентов первого курса к образовательной среде, учитывали возрастные особенности студентов и соответствовали их возможностям. Выполнение этих условий позволило определить уровни сформированности критериев социальной адаптации у студентов первого курса и проследить динамику развития их

показателей на различных этапах экспериментальной работы.

На основе анализа научной литературы и, исходя из основных сфер, в которых протекает процесс социальной адаптации студентов, при подготовке к проведению констатирующего этапа нами были определены критерии социальной адаптации студентов к образовательной среде вуза – гносеологический, ценностно-мотивационный, социально-коммуникативный, и описаны их показатели. Данные критерии являлись предметом диагностики личностных качеств и навыков студентов:

1) гносеологический критерий – понимание своих затруднений в процессе адаптации к вузовской образовательной среде; знание качеств и навыков, необходимых для успешной социальной адаптации; осознанное отношение к процессу социальной адаптации к вузовской образовательной среде; рефлексия своей деятельности.

Показатели: сформированность у студента адаптивных качеств (ответственность, осознанность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные способности, самостоятельность, самоконтроль); рефлексия студентом собственной и совместной деятельности в ходе социальной адаптации; готовность к личностному и социальному развитию для успешной социальной адаптации к вузовской образовательной среде.

2) ценностно-мотивационный критерий – сформированность ценностных ориентаций; принятие своей новой социальной роли; сформированность познавательных мотивов.

Показатели: наличие у студента четких представлений о правилах, нормах, требованиях, особенностях вуза и их принятие; понимание и принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям вузовской образовательной среды; ценностное отношение студента к познавательной деятельности в вузе (сформированность мотивации к обучению в вузе, познавательной самостоятельности); академическая успешность.

3) социально-коммуникативный критерий – готовность к

взаимодействию с социальным окружением образовательной среды вуза.

Показатели: стремление студентов к взаимодействию и контактам с одноклассниками, преподавателями и другими субъектами вузовской образовательной среды; проявление инициативы в общении; сформированность коммуникативных навыков (умение избегать и улаживать конфликты, умение работать в группе); удовлетворенность отношениями в группе и с преподавателями.

Процесс социальной адаптации студентов можно представить как продвижение от низкого/нулевого уровня к высокому, от состояния дезадаптации к состоянию адаптированности. Динамика адаптации – это расширение сферы адаптации и изменение ее уровней на соответствующих этапах в единицу времени [102, с. 64].

В своем исследовании мы выделяем 3 уровня сформированности критериев социальной адаптации (другими словами, 3 уровня адаптированности) первокурсников к образовательной среде вуза – высокий, средний и низкий. В Таблице 1 дано описание показателей для каждого уровня адаптированности по трем критериям социальной адаптации студентов.

Таблица 1 – Уровни и показатели сформированности критериев социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде

Гносеологический критерий	
уровень	показатели
Высокий уровень	студент осознает затруднения, возникающие в адаптационный период; ему не требуется посторонняя помощь в адаптации к новой среде; студент обладает высоким уровнем поведенческой регуляции, эмоциональной устойчивости, самоконтроля, ответственности за результаты своей деятельности в вузе; проявляет настойчивость в преодолении трудностей в процессе адаптации и формировании необходимых качеств и навыков.
Средний уровень	успех адаптации зависит от внешних условий среды; студенту требуется помощь в социальной адаптации к новой среде; студент обладает невысокой эмоциональной устойчивостью, средним уровнем поведенческой регуляции, самоконтроля, ответственности за результаты своей деятельности в вузе; не всегда проявляет настойчивость в преодолении трудностей в процессе адаптации и формировании необходимых качеств и навыков.
Низкий уровень	студент не осознает природу своих затруднений в адаптационный период, ему требуется помощь в адаптации к новой среде; студент обладает низким уровнем

	эмоциональной устойчивости, поведенческой регуляции, самоконтроля; не берет на себя ответственность за результаты своей деятельности в вузе; не проявляет настойчивости в преодолении трудностей в процессе адаптации и формировании необходимых качеств и навыков.
Ценностно-мотивационный критерий	
уровень	показатели
Высокий уровень	принятие ценностей вузовской образовательной среды; положительное эмоциональное отношение к образовательной деятельности в вузе; положительное восприятие будущей профессиональной деятельности; проявление инициативы, активности на занятиях, в рамках самостоятельной работы; познавательная деятельность характеризуется осознанностью; высокая внутренняя мотивация к изучению иностранного языка; высокая успеваемость.
Средний уровень	в целом положительное отношение к образовательной деятельности в вузе; принятие ценностей вузовской образовательной среды; наличие положительного, но неустойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности; студенты проявляют ситуативный интерес к изучению иностранного языка; средняя успеваемость.
Низкий уровень	непринятие ценностей вузовской образовательной среды; нейтральное или даже отрицательное отношение к образовательной деятельности вуза; преобладает мотив получения диплома; негативное отношение к будущей профессиональной деятельности; отсутствует какая-либо внутренняя мотивация к изучению иностранного языка; низкая успеваемость.
Социально-коммуникативный критерий	
уровень	показатели
Высокий уровень	студент считает важным выстраивать межличностные отношения со своим социальным окружением, ему не требуется в этом помощь; студент чувствует себя в группе комфортно, следует принятым в группе нормам и правилам; легко находит общий язык с одногруппниками и преподавателями; способен проявить активность и взять инициативу в группе на себя; демонстрирует уважительный и бесконфликтный стиль общения; при необходимости может обратиться за помощью к однокурсникам или преподавателю; активно участвует в групповых и коллективных видах деятельности на практических занятиях.
Средний уровень	студент считает важным выстраивать межличностные отношения со своим социальным окружением, но возможно не всегда знает, как это сделать, испытывает затруднения в построении контактов с окружающими; может прагматически относиться к выстраиванию межличностных отношений в группе; проявляет средний уровень активности в установлении контактов; присутствие периодической конфликтности в общении; если что-то непонятно, обращается только к преподавателю или к тем, с кем выстроены дружеские отношения; принимает участие в групповых и коллективных видах деятельности на практических занятиях из-за внешней мотивации.
Низкий уровень	студент не придает никакого значения выстраиванию межличностных отношений в группе или прагматически относится к их выстраиванию; испытывает трудности в общении с однокурсниками, не разделяет принятые в группе нормы и правила, держится в стороне, проявляет конфликтность в общении; студенту трудно ладить со своим преподавателем; если что-то не понимает или у него что-то не получается на занятии по данному предмету не обращается за помощью к преподавателю или одногруппникам; не любит высказывать публично свои мысли, его не видно и не слышно на занятиях; не нравится участвовать в групповых и коллективных видах деятельности на практических занятиях.

Для диагностики изменения каждого из выделенных критериев социальной адаптации студентов, происходящих в течение эксперимента, использовались следующие методики, представленные в Таблице 2.

Таблица 2 – Методики диагностики критериев социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде

Критерий	Этап диагностики	
	Начальный	Заключительный
гносеологический	авторская анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде»	
ценностно-мотивационный	методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной	
	методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной деятельности)	
	авторская анкета по выявлению мотивации студентов к изучению иностранного (английского) языка	
социально-коммуникативный	методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной группе)	
	методика взаимных отношений «Студент – Преподаватель» по Ханину-Стамбулову	

Все данные, полученные на основе перечисленных методик, а также в процессе наблюдения за студентами фиксировались и являлись основой для подведения итогов по окончании констатирующего этапа эксперимента.

Констатирующий эксперимент начался с изучения студентов 1-го курса института экономики и управления Северо-Кавказского федерального университета (6 групп в 2015 году и 6 групп в 2016 году). Группы были отобраны случайным образом. В общей сложности было опрошено 231 студент.

Для определения исходного уровня адаптированности студентов использовались анкеты, наблюдение, тестирование. На некоторые вопросы в анкетах респондентам предоставлялась возможность выбрать не один, а несколько вариантов ответа. Кроме того, респонденты могли в некоторых случаях дополнить ответы своими собственными словами. Все заполненные анкеты были признаны пригодными для анализа, хотя в ряде анкет не было ответов на некоторые вопросы. На основе данных анкет, протоколов наблюдения и результатов тестов по окончании констатирующего этапа подводились итоги.

Результаты представлены в таблицах в Приложениях Б, Г, Е, Ж и И. Проанализируем полученные результаты.

Для определения исходного уровня сформированности гносеологического критерия социальной адаптации студентов нами использовалась анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде» (Приложение А), позволяющая выявить степень осознания самими студентами наличия трудностей приспособления к новым для них условиям вузовской образовательной среды.

В результате анализа анкет выяснилось, что большинство студентов испытывали затруднения с привыканием к студенческой жизни:

- для 28% студентов первого курса (65 человек) процесс адаптации к вузовской образовательной среде был трудным и долгим,
- для 43,3 % студентов (100 человек) этот процесс был нетрудным и недолгим,
- 24% студентов (55 человек) адаптация не потребовалась,
- еще 4,7% студентов (11 человек) не смогли ответить на этот вопрос.

По результатам анализа анкеты получено следующее распределение факторов, затрудняющих адаптацию (в порядке уменьшения значимости):

- недостаток времени при усвоении материала (74,5% студентов);
- изменение учебной нагрузки (71,4% студентов);
- необходимость работать с несколькими источниками при подготовке к занятиям (69,3% студентов);
- отсутствие навыков самостоятельной работы (61,5% студентов);
- изменение форм, методов, организации учебного процесса (47,7 % студентов);
- отсутствие навыков изучения нового материала (25,2% студентов);
- проблемы с одногруппниками или преподавателями (23,8% студентов).

В то же самое время 42% студентов (97 человек) признали необходимость в контроле и руководстве со стороны преподавателя.

Тот факт, что 59,3% респондентов (137 человек) сомневаются в

правильности выбора профессии, говорит о возможных проблемах с принятием познавательных и профессиональных ценностей в ходе привыкания к вузовской среде.

Для успешной адаптации к условиям вузовской среды, по мнению первокурсников, в первую очередь необходимы такие качества, как:

- стрессоустойчивость (91,3% студентов),
- ответственность (79,7% студентов),
- самостоятельность (67% студентов).

И во вторую очередь такие качества, как:

- усидчивость (29% студентов),
- самоконтроль (25,1% студентов),
- дружелюбность (14,7% студентов).

При этом студенты указывают, что для успешной деятельности в вузовской образовательной среде необходимо владеть навыком организации своего времени (61,5% студентов) и навыком самообразования (59,5% студентов). Стоит также отметить примерно одинаковый выбор студентов в пользу навыков компьютерной грамотности (52,4% студентов), и коммуникативных навыков (42% студентов), другими словами, студенты признают одинаково важными для результативной социальной адаптации к университетской среде умение пользоваться информационными технологиями в познавательном процессе и умение налаживать контакт с социальным окружением.

Для определения исходного уровня сформированности ценностно-мотивационного критерия социальной адаптации студентов нами использовались методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной (Приложение В), методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной деятельности) (Приложение Д), а также авторская анкета по выявлению мотивации студентов к изучению иностранного (английского) языка (Приложение Ё).

К важнейшим показателям ценностно-мотивационного компонента следует отнести знание исходного уровня познавательной мотивации студентов в начале

работы и определение целей преобразования мотивации. В опытной работе при помощи указанных методик и анкет мы определяли уровень осознания студентами 1-го курса смысла и ценности познавательной деятельности в вузе, их отношение к будущей профессии, понимание значимости изучения иностранного языка. Анкетирование проводилось два года подряд в первом семестре со студентами первого курса (2015-2016 гг.) и показало следующие результаты:

1) у 43,3% студентов (100 человек) основной целью обучения в университете является получение диплома при формальном усвоении знаний; 19,9% студентов (46 человек) основной целью обучения в университете называют получение знаний; 36,8% студентов (85 человек) указали, что в процессе обучения в университете стремятся к овладению профессиональными знаниями и формированию профессионально важных качеств.

2) 9,9% студентов (23 человека) легко осваивают учебные предметы; 23,8% студентов (55 человек) успешно и в срок выполняют учебные задания; 37,6% студентов (87 человек) при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю; 20,8% студентов (48 человек) признают, что нуждаются в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам. В то же самое время у 47,7% студентов (110 человек) нет внутренних и внешних барьеров для выражения своих мыслей на занятиях, а 51% студентов (118 человек) не видят затруднений в проявлении своей индивидуальности и способностей на занятиях. Результаты анкетирования подтверждаются педагогическими наблюдениями в течение нескольких лет за студентами первых-вторых курсов, изучающими иностранный язык: студенты стали вести себя более раскрепощено, уверенно, не стесняются озвучивать свое мнение в присутствии преподавателя, однако испытывают трудности с организацией своей работы, вниманием и сосредоточенностью на учебной деятельности.

3) Определенная часть первокурсников (18%) не видит необходимости в изучении иностранного языка и считает, что в дальнейшем им эти знания не пригодятся. Своей основной целью изучения данной дисциплины эти студенты называют – сдать экзамен или получить зачет.

4) 33% респондентов не собираются уделять время изучению иностранного языка, считают это лишним.

4) 49% студентов осознают значимость иностранного языка для академической мобильности, успешной профессиональной деятельности, возможности общения с иностранными специалистами, работы и/или учебы, стажировки в других странах, познания мира.

5) Студенты, в основном, обладают смешанным уровнем мотивации – они проявляют энтузиазм к изучению иностранного языка, есть желание применять иностранный язык в будущей профессиональной деятельности, и вместе с тем студенты неактивны в изучении иностранного языка, не проявляют инициативу и самостоятельность на занятиях и во внеаудиторной деятельности.

Нас не удивляет высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка у студентов 1-го курса, выявленный в ходе анкетирования, однако практика показывает, что в дальнейшем эта мотивация падает из-за неудовлетворительного содержания обучения, нежелания студентов работать, завышенных ожиданий к владению английским языком на уровне родного и т.д. Следовательно, наша задача должна состоять в удержании и повышении начального уровня мотивации в течение всего срока изучения иностранного языка.

Для определения исходного уровня сформированности социально-коммуникативного критерия социальной адаптации студентов нами использовались методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной группе) (Приложение Д) и методика изучения взаимных отношений «Студент – Преподаватель» по Ханину – Стабулову (Приложение З).

Диагностика студентов посредством методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой выявила средний уровень адаптированности студентов первого курса к учебной группе: несмотря на то, что 53% студентов (123 человека) чувствуют себя в группе комфортно и легко следуют ее нормам и правилам, лишь 27,3% студентов (63 человека) могут обратиться к однокурсникам за помощью при необходимости, а 9,4% студентов (22 человека)

готовы проявить активность и взять инициативу в группе на себя. При этом уверенность в том, что однокурсники принимают и поддерживают их взгляды и интересы выразили 24% студентов (55 человек). Результаты анкетирования также подтверждаются педагогическими наблюдениями за студентами на занятиях по иностранному языку: студентов труднее вовлечь в коллективные формы работы, выполнение совместного задания в силу их неумения или нежелания договариваться, идти на компромисс, подстраиваться под другого человека. Студенты с большим энтузиазмом выполняют индивидуальные задания. Следовательно, перед преподавателем стоит задача обучить студентов культуре диалога и построению партнерских отношений с одногруппниками.

С помощью методики изучения взаимных отношений «Студент – Преподаватель» по Ханину – Стабулову опрашивались студенты первого курса во втором семестре (2016 г.). Выявились следующие проблемы в отношениях преподавателя и студентов: студенты не считают, что слово преподавателя для них закон (59%), не доверяют своему преподавателю (63%) и не станут делиться с ним своими сокровенными мыслями (86%). Часть студентов полагает, что преподаватель организует работу не творчески (44%), плохо чувствует их настроение (50,2%) и не знает их сильных и слабых сторон (41%). Также 45% студентов сомневаются в правильности и необходимости методов воздействия, которые применяет преподаватель. Только 9% студентов выразили желание быть похожим на своего преподавателя, а 68% студентов подтвердили чисто деловую природу своих отношений с преподавателем. Такие ответы могут быть, с одной стороны, результатом прагматического отношения самих студентов к получению высшего образования (когда студенты проявляют заинтересованность лишь в получении диплома при отсутствии познавательных мотивов) и, соответственно, критическим отношением к субъектам вузовской образовательной среды; а, с другой стороны, могут быть вызваны отсутствием достаточной компетентности у преподавателей в выстраивании взаимоотношений со студентами. Стоит обратить внимание и на тот факт, что поведение и неправильные ответы студентов на практических занятиях критикуются преподавателем (как отметили 59%

респондентов). И хотя большинство опрошенных студентов с готовностью общаются с преподавателем, предметом общения являются учебные вопросы.

Так как специальные требования к входным знаниям и компетенциям студентов для изучения иностранного языка в образовательной организации высшего образования не предусматриваются, для определения исходного уровня иноязычной компетенции студентов экономических направлений подготовки и их интеллектуальной готовности к изучению иностранного языка нами проводилось входное тестирование (Приложение К).

Тестированию были подвергнуты студенты из 6 групп 1-го курса направления подготовки *38.03.01 – Экономика* института экономики и управления Северо-Кавказского федерального университета (134 человека). Студенты с интересом восприняли задания, составленные на основе требований ФГОСа для школ, но результаты тестирования подтвердили невысокий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции у большей части обучаемых. Успешно с данной задачей справились 34% первокурсников, 6% из них выполнили тест на 60% верно; 66% бывших школьников с работой не справились. К результатам входного тестирования также хочется добавить выявленные нами в процессе работы в университете затруднения студентов, связанные с такими иноязычными навыками и умениями, как написание английских слов и предложений, определение грамматического времени сказуемого, чтение по транскрипции, передача основного содержания текста.

Рассмотрение результатов констатирующего среза позволило нам прийти к следующим заключениям:

1) Студенты первых курсов нелингвистических направлений подготовки, в основном, испытывают сложности в процессе адаптации к условиям вузовской образовательной среды.

2) Студенты первых курсов нелингвистических направлений подготовки демонстрируют готовность влиться в вузовскую образовательную среду, однако не владеют в должной степени необходимыми навыками и умениями на требуемом для успешной социальной адаптации в вузовской образовательной

среде уровне.

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента показывают наличие проблем с адаптацией к вузовской образовательной среде у студентов первых курсов, выявив факторы, затрудняющие процесс социальной адаптации студентов, и подтверждают необходимость педагогической поддержки процесса социальной адаптации студентов.

Из 6 протестированных групп мы выбрали одну экспериментальную группу и одну контрольную группу. Критерием выбора был практически схожий уровень показателей критериев социальной адаптации и одинаковый уровень мотивации и языковых знаний: средний балл первой группы был 3,28; а второй – 3,15. Выбор также обосновывался одинаковым учебным планом, а значит одинаковым количеством аудиторных часов и одинаковой формой контроля у данных групп.

2.2. Реализация модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка (формирующий этап)

Исследование социальной адаптации студентов нелингвистических направлений подготовки в рамках констатирующего эксперимента выявило наличие адаптивной ситуации и частичную адаптированность студентов экспериментальной и контрольной групп к вузовской образовательной среде.

Цель формирующего эксперимента заключалась в реализации в образовательном процессе спроектированной модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка с учетом выявленных в Главе 1 подходов (антропологического, личностно-ориентированного, синергетического, системно-деятельностного и компетентностного) и на основе:

- принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию;
- принципа создания специальных адаптивных ситуаций;
- принципа коммуникативной направленности;

- принципа межкультурной коммуникации;
- принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Экспериментальная работа предусматривала организацию процесса языковой подготовки студентов на первом курсе таким образом, чтобы он способствовал повышению уровня социальной адаптированности студентов к образовательной среде вуза в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самопознания. С целью оценки динамики социальной адаптации студентов первого курса и их академической успеваемости проводилась диагностика, позволяющая определить характер влияния экспериментальных условий на успешность адаптационного процесса, включающая в себя:

1. Предварительный контроль.
2. Внутривпроцессуальный контроль: а) текущий; б) промежуточный.
3. Итоговый контроль.

Основная работа по формированию критериев социальной адаптации студентов первых курсов проводилась в рамках практических аудиторных занятий по иностранному языку.

Прежде всего, критерии социальной адаптации невозможно сформировать без устойчивого желания студентов общаться, сотрудничать с другими субъектами вузовской образовательной среды. Повышению мотивации студентов к социальному взаимодействию в ходе образовательного процесса способствует создание преподавателем положительного эмоционального фона на практических занятиях по иностранному языку. Положительный эмоциональный фон является основой для эмоционального комфорта студентов на практическом занятии, их удовлетворенности основными формами деятельности на занятии и вне его и, конечно же, удовлетворенности взаимоотношениями с преподавателем.

Для того чтобы учебный процесс способствовал мотивации студентов к социальному взаимодействию, основными «орудиями» взаимоотношений преподавателя со студентами в рамках педагогической поддержки должны быть рекомендации, похвала, советы, просьбы, поддержка, доброжелательные

замечания, «мягкое» руководство, консультирование.

Хорошие межличностные отношения способствуют повышению мотивации студентов к социальному взаимодействию благодаря тому, что, чувствуя себя спокойнее, увереннее, свободнее, студенты меньше боятся быть непонятыми из-за возможных ошибок. Тем не менее, чтобы исключить принятие студентами дружелюбного отношения со стороны преподавателя за руководство к дальнейшему фамильярному обращению и общению, между преподавателем и студентами была выстроена определенная грань. Например, обращение к студентам на вы подчеркивало наше отношение к ним как к взрослым, зрелым личностям и позволяло нам сохранить приемлемую дистанцию в отношениях.

Таким образом, посредством создания комфортной атмосферы на практических занятиях мы делали процесс овладения иностранным языком коммуникативным и «открытым», позволяя избежать неприятия студентами общения с преподавателем и одногруппниками, излишней директивности со стороны преподавателя, и тем самым сформировать у студентов мотивацию к взаимодействию с вузовским социальным окружением.

В первый месяц занятий педагогическая деятельность по удовлетворению адаптивной потребности студентов в информации о среде адаптации – вузовской образовательной среде – включала в себя ознакомление студентов с особенностями обучения иностранному языку в образовательной организации высшего образования, правами и обязанностями студентов, целями и задачами данной учебной дисциплины, структурой и длительностью курса; минимальными требованиями к уровню владения межкультурной коммуникативной компетенцией в соответствии с Европейской системой уровней владения иностранным языком (Приложение Л) и формами контроля.

Так, в начале семестра студентам первого курса была предложена для ознакомления и обсуждения статья на английском языке об этике поведения учащихся в учебной аудитории. Информация из данной статьи стала базой для формулирования студентами общих для их группы этических правил поведения в рамках аудиторных занятий. Правила касались общих ситуаций поведения на

занятии и специальных ситуаций, таких как особенности поведения во время презентации или выступления других студентов, во время работы в группе и т.д. Среди общих правил, выделенных студентами, были следующие:

- Respect others in the classroom / Уважай других людей в аудитории;
- Be polite / Будь вежлив;
- Be prepared for classes / Готовься к занятиям;
- Be on time for classes / Не опаздывай на занятия;
- Turn off the phone during classes / Отключай телефон во время занятия.

Таким образом, обсудив и приняв совместно со студентами правила поведения по отношению к другим людям в аудитории – студентам и преподавателю, мы обучаем студентов культуре диалога, способствуем созданию в аудитории комфортной для работы и общения атмосферы, формируем у студентов чувство причастности к группе, коллективу.

Кроме того, с целью удовлетворения адаптивной потребности студентов в информации о среде адаптации и формирования у них положительного эмоционального отношения к деятельности в стенах университета, студентам предлагались для изучения тексты на английском языке о системе высшего образования в англоязычных странах [129, с. 168]. В ходе работы студентов с данными текстами нами прорабатывались следующие цели:

- 1) расширение знаний первокурсников о вузовской образовательной среде посредством сравнения английской и российской систем высшего образования;
- 2) развитие у студентов навыков критического мышления за счет подачи информации о среде адаптации не напрямую, а через сравнение;
- 3) увеличение у студентов активного запаса английских слов по теме «Обучение в университете» (например, *bachelor* – бакалавр, *undergraduate* – студент бакалавриата, *graduate* – выпускник бакалавриата (выпускник первой ступени высшего образования), *postgraduate* – студент магистратуры или аспирантуры (человек, получающий образование после бакалавриата), *master* – магистр, *to do a degree* – учиться на программе, присуждающей ученую степень бакалавра или магистра (дословно «делать степень»), *to get a degree* – закончить

обучение, получить степень бакалавра, магистра и др.);

4) совершенствование у студентов навыков монологической речи, навыков самопрезентации, умения рассказывать о своей студенческой жизни на английском языке; например, предложению «У меня есть диплом по экономике» будет соответствовать английское предложение *I've got a degree in Economics* или *I've got a BA in Economics*, но не *I've got a diploma*;

5) формирование у студентов мотивации к изучению английского языка.

Таким образом, через ознакомление с правилами, нормами, требованиями вуза студенты получали четкое представление о социальных ожиданиях и предъявляемых к ним требованиях, соответственно, могли скорректировать свое поведение в соответствии с этими ожиданиями и требованиями вузовской образовательной среды, принять свою социальную роль студента, что является одним из показателей сформированности критериев социальной адаптации.

Деятельность студентов в процессе изучения иностранного языка по формированию критериев социальной адаптации должна быть непрерывной и постоянно возрастающей по трудности. Чтобы избежать у студентов формирования ощущения безнадежности предполагаемой деятельности, потери желания, снижения интереса (при большой удаленности или неясности цели, ее неконкретности), мы ставили перед студентами не только отдаленные, но и промежуточные, близкие цели, способствуя, таким образом, достижению главной цели – социальной адаптированности студентов к вузовской образовательной среде.

Для реализации основного этапа педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка необходимо было оценить полноту и достаточность отобранных заданий, пронаблюдать насколько они соответствуют указанным нами принципам, процессуальному и технологическому компонентам модели и отвечают потребностям и возможностям студентов первого года обучения. Кроме того, требовалось также проанализировать типичные затруднения, возникающие у студентов в учебно-познавательной и коммуникативной сферах деятельности. С этой целью на

первых занятиях по иностранному языку студентам предлагались небольшие по объему пробные задания.

При отборе заданий мы ориентировались на несколько критериев:

1) задания должны предполагать максимально возможное взаимодействие студентов друг с другом в ходе их выполнения, способствуя формированию у студентов культуры диалога, навыков построения партнерских, позитивных межличностных отношений, чувства сопричастности к группе;

2) задания должны способствовать формированию у студентов положительного отношения к познавательной, коммуникативной, будущей профессиональной деятельности;

3) задания должны быть по возможности интегрированными, позволяющими сформировать и закрепить несколько необходимых для успешной социальной адаптации навыков и (или) умений, например, коммуникативных навыков и навыков критического мышления.

В экспериментальной работе задания вводились постепенно, начиная с более простых (например, индивидуальные задания или работа в паре) и постепенно переходя к более сложным коллективным видам работы (например, участие в ролевой игре).

Проверяя задания, мы отмечали, что особенно получилось у студентов, что требовало доработки. При выявлении типичных затруднений у студентов задания корректировались.

При выполнении заданий мы предлагали помощь в виде алгоритма организации деятельности, алгоритма выполнения задания, если студенты первого курса не могли самостоятельно справиться с подготовкой задания и нуждались в руководстве при выборе темы задания и источников информации для его подготовки и представления в группе и контроле выполнения задания. Иногда студентам нужна была эмоциональная поддержка. В тех случаях, когда студент мог справиться самостоятельно, но не был уверен в своих силах или в правильности выполнения задания, помощь осуществлялась по запросу студента. Первокурсникам, способным самостоятельно преодолеть затруднения в

познавательной деятельности, скорее требовалось сопровождение со стороны преподавателя.

Речевой материал для каждого практического занятия мы подбирали таким образом, чтобы он был социально- и профессионально-ориентированным, другими словами, сопряжен с личным опытом и контекстом деятельности студентов. Чтобы сформировать у студентов первого курса положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, при отборе материалов мы учитывали несколько фактов. Во-первых, невозможно усвоить всю специальную терминологию за столь короткий срок обучения, поэтому целесообразно выделить основных групп терминов и понятий, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности студентов экономических направлений подготовки. Во-вторых, согласно данным опроса не все студенты уверены в правильности выбранной профессии и вероятно сменят профиль деятельности в будущем. В-третьих, анализ ФГОС ВО и учебных планов выявил, что дисциплины, изучаемые на данном этапе, по своему характеру относятся к общепрофессиональным, в то время как специальные дисциплины и дисциплины специализации изучаются позже, на 3-4 курсах. То есть на 1-2 курсах ознакомление с будущей специальностью происходит не «вглубь», а «вширь», а собственный опыт работы, закрепляющий познание, отсутствует [105, с. 68]. Как следствие присвоения чужого профессионального опыта и знаний в учебных условиях специальные знания обучаемых могут быть характеризованы как неполные, поверхностные, на уровне определений.

Наблюдения и беседа со студентами показали, что, несмотря на увеличение числа специальных дисциплин на 3-4 курсах, интерес к профессии может убывать по мере ознакомления с ней, нарастать сомнения в правильности выбора. У части студентов формируется отрицательное отношение к своей профессии, но они продолжают обучение ради получения высшего образования.

Таким образом, при выборе иноязычной профессиональной терминологии, подлежащей изучению на уровне бакалавриата, следует начать с общеэкономических и общепрофессиональных понятий и терминов, постепенно

переходя к специфическим узкопрофессиональным терминам для развития и поддержания интереса к будущей профессии. А к числу типичных для выпускников данного направления подготовки сфер общения, по нашему мнению, стоит отнести: знакомство, собеседование при приеме на работу; презентация компании, ее продукции и услуг; встречи с зарубежными партнерами; участие в совещаниях; заключение контрактов и т.д.

Таким образом, мы отобрали для студентов экспериментальной группы, обучающейся по специальности *Экономика*, профиль – *Налоги и налогообложение*, следующие темы, позволяющие нам реализовать межпредметные связи:

1-й семестр: содержательно-целевая доминанта – коммуникативные умения в сфере учебного, повседневного и общепрофессионального общения.

Исходный уровень умений: А1.

Темы:

- О себе. Моя семья. / Introduction. About myself. My family.
- Высшее образование в нашей стране и в стране изучаемого языка. / Higher education in Russia. Higher education in the UK. Higher education in the USA.
- Наш университет. Обычный день студента. / Our University. A student's typical day.
- Этика общения студентов друг с другом и с преподавателем. / Classroom etiquette "student – student", student – lecturer".
- Выбор профессии. Личные качества специалиста. / My future specialty. Professional qualities.
- Основы экономики. / Basics of Economics.
- Типы предприятий. Совместные предприятия. / Types of businesses. Joint venture.
- Налогообложение. / Taxation.
- Основные принципы налогообложения. / Basic principles for a system of taxation.

Сферы и ситуации общения:

- Знакомство официальное/неофициальное.
- Общение официальное/неофициальное (на работе /дома, на улице, по телефону т.д.). Речевой этикет. Табуированные аспекты общения в разных культурах.

2-й семестр: содержательно-целевая доминанта – коммуникативные умения в сфере повседневного, официально-делового и профессионального общения.

Исходный уровень умений: А2.

Темы:

- Традиционные праздники в нашей стране/ в стране изучаемого языка. / Holidays in Russia. Holidays in the UK. Holidays in the USA.
- Культурные традиции. / Cultural traditions in Russia and Great Britain.
- Налоговая политика. / Taxation policy.
- Прямые и косвенные налоги. / Direct and Indirect Taxes.
- Подоходный налог. / Income Tax.
- Налог на добавленную стоимость. / Value Added Tax.
- Налог на прибыль компании. / Company Taxes.
- Виды косвенных налогов. / Types of Indirect Taxes.
- Налоговая гавань. / Tax heaven.

Сферы и ситуации общения:

- Поведенческие стандарты. Этикет. Неформальное общение.
- Традиционные праздники в нашей стране/ в стране изучаемого языка.
- Культурные традиции.
- Налог на корпорации в Великобритании.

Следует также отметить, что студентам неязыковых направлений подготовки необходимо овладеть не всей грамматической и идиоматической сложностью английского языка, а лишь теми грамматическими структурами, которые имеют функциональное значение в конкретных ситуациях бытового и профессионального общения. Например, условные предложения употребляются при ведении повседневной беседы и переговоров, страдательный залог в реферировании и аннотировании профессиональных статей и текстов и т.д. Опыт

работы позволяет нам выделить следующие разделы грамматики английского языка, которые следует изучить студентам для успешной адаптации на этапе бакалавриата и самообразования в будущем, в независимости от профиля их подготовки в следующем порядке:

- порядок слов в английском предложении,
- активный залог времен группы Simple,
- спряжение глагола to be,
- единственное и множественное число существительных,
- притяжательный падеж существительных,
- конструкция «существительное + существительное»,
- артикли,
- числительное,
- активный залог времен группы Continuous (Progressive),
- активный залог времени Present Perfect,
- страдательный залог,
- причастия и причастные обороты,
- условные предложения.

Понимание принципов словообразования имеет решающее значение для формирования у студентов навыков самообразования, поэтому к правилам словообразования мы возвращались на протяжении всего периода изучения дисциплины «Иностранный язык».

Для реализации компетентного подхода и повышения уровня мотивации в процессе обучения иностранному языку нами использовались аутентичные социокультурные и профессионально-ориентированные материалы, позволяющие создать условия для усвоения языка, максимально приближенные к естественным условиям, связать жизнь студентов с аудиторной работой. Поскольку в аутентичных материалах язык выступает как средство реального общения, заинтересованность, вовлеченность студентов стимулируется через:

- профессиональную мотивацию (студенты чувствуют, что изучаемый материал удовлетворяет их запросам в реальном общении),

- эмоциональную мотивацию (работа с материалом приносит удовлетворенность),
- познавательную мотивацию (материалы с актуальной тематикой содержат проблемные ситуации, побуждающие к размышлению),
- коммуникативную мотивацию (материалы вызывают у студентов желание высказаться, обсудить, дополнить).

Найти такие материалы можно в газетах, журналах, произведениях современных авторов, телепередачах, художественных фильмах на иностранном языке, на иноязычных интернет-сайтах.

Работа с такими материалами может быть осложнена, во-первых, тем, что неподготовленные студенты, без достаточного объема знаний, могут не уловить общий смысл публикации или видеосюжета, упустив из виду часть информации. Во-вторых, у студентов может сложиться неверное представление о типичности аутентичного материала, и они могут принять редко употребляемые конструкции за распространенные, если «в погоне за занимательностью» преподавателем выбраны «материалы, отражающие нетипичные вопросы и проблемы» [38].

В-третьих, в результате отрыва процесса обучения иностранному языку от естественной среды, недостатка общения с носителями языка, а также использования в процессе обучения неаутентичных текстов студенты «переоценивают сходство между родным и иностранным языками, воспринимают иностранный язык как кодифицированную версию родного, что ведет к неоправданному использованию нечастотной лексики и неправильных моделей построения предложений» [165, с. 117].

Следовательно, задача преподавателя по отбору подходящих текстов, статей, видео- и аудиоматериалов строится на определении распространенности языковых явлений.

Основным источником социокультурной и профессиональной информации для составления учебного материала являются журналы, газеты, разнообразные ресурсы компьютерной сети. В ходе нашего эксперимента мы использовали статьи из газет «The Guardian», «USA Today», «Moscow News»; журналов –

«News», «Time», «The Economist», «Newsweek», «Business Week» и др., а также интернет-сайтов:

<http://youtube.com>

<http://www.theguardian.uk>

<http://www.inopressa.ru>

<http://www.news.bbc.co.uk>

<http://en.wikipedia.org> и др.

Типы текстов, задействованные нами в учебном процессе для вовлечения студентов в рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности, выбирались с точки зрения их универсальности, значимости для профессиональной коммуникации и типичности, как для устного, так и для письменного общения. Для первого типа речевой деятельности можно использовать следующие типы текстов:

- сообщение в газете/журнале;
- статья в профессиональном издании;
- статья в толковом словаре;
- письмо частное / служебное;
- электронное письмо;
- интервью;
- презентация;
- описание производства;
- статистика;
- реклама.

А для второго типа:

- сообщение личных данных в устном / письменном / электронном виде;
- анкеты;
- частное / официальное письмо;
- электронное письмо;
- смс;
- запрос информации;

- краткое сообщение о событиях из жизни;
- пересказ сюжета художественной книги /фильма/ видеоролика;
- доклад (тезисы);
- презентация;
- аргументация точки зрения.

Данные типы текстов по содержанию отличаются целенаправленностью, функциональностью, страноведческой актуальностью и адекватностью, адаптивностью, и стимулируют интерес студентов к познавательной и коммуникативной деятельности. Моделируя сферы, ситуации общения и их языковые средства, отобранные тексты позволяют целенаправленно развивать у студентов лингвистических направлений подготовки познавательные и коммуникативные навыки. Тексты отражают содержание обучения и, значит, соответствуют своим методическим функциям, таким как введение языкового материала, вовлечение студентов в разные виды речевой деятельности (тексты для развития монологической и диалогической речи/ навыков аудирования/ ознакомительного, поискового, просмотрового чтения), побуждение к дискуссии, формирование ценностных установок, положительного отношения к своей деятельности в стенах университета, решение коммуникативных задач на основе принципа межкультурной коммуникации и т.д.

В рамках формирующего этапа тексты отбирались нами в соответствии с уровнем знаний, навыков и умений студентов на каждом этапе обучения, а также с учетом способности создать адаптивную ситуацию для студентов, требующую наличия определенных навыков для ее удовлетворения. Пригодность текста проверялась по следующим критериям: речевая форма, тема, содержание, языковой материал, композиция, внешнее оформление и объем текста. Страноведческая актуальность и адекватность содержания текстов проявлялась в наличии функциональной информации – предмета общения (академического, социального, профессионального, бытового), и фоновой информации – сведений о нормах и традициях общения.

К работе с первоисточниками мы относим и работу с различными типами

словарей – переводными, толковыми, грамматическими, электронными; словарями сленга, неологизмов, синонимов, фразеологизмов. Развивая интеллектуальные умения студентов, данный вид работы очень важен для развития познавательной самостоятельности студентов в изучении иностранного языка в дальнейшем без помощи преподавателя.

Например, различные англо-русские и русско-английские экономические словари [48; 57; 91; 94; 145; 159; 180 и др.] дают обширный материал об экономической системе, т.к. они содержат термины по следующим темам: аудит, бухгалтерский учет, инвестиции, компании, контракты, маркетинг, менеджмент, налоги, торговля, финансы, фондовая биржа, ценные бумаги, экономика и др.

Англо-английские толковые словари [217; 225; 228; 230 и др.] дают толкования слов и выражений на английском языке. Этот тип словарей можно использовать как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения иностранному языку для моделирования языковой ситуации, избегая перевода на родной язык. Любая словарная статья в подобных справочниках содержит важную информацию для изучающего английский язык, а именно: произношение слова (транскрипция), грамматические особенности слова (для глагола – переходный или непереходный, для существительного – исчисляемое или неисчисляемое и т.д.), синонимы, иллюстрации и т.д. Практически каждое значение слова сопровождается предложениями, иллюстрирующими примеры употребления слова в контексте.

Не отрицая роли электронных переводчиков в современном процессе изучения иностранного языка, нам бы все-таки хотелось больше привлечь внимание студентов к работе с электронными словарями. Преимущество онлайн-словарей, таких как Cambridge Dictionary, Lingvo Online, Merriam-Webster's Learner's Dictionary, Multitran, Oxford Learner's Dictionaries, Wooordhunt и др., состоит в том, что они значительно сокращают время поиска слова, позволяют не только посмотреть транскрипцию слова, но и послушать произношение данного слова (некоторые словари, например, Wooordhunt позволяют послушать британский и американский варианты произношения слова), приводят примеры

употребления лексики в различных контекстах, часто объединяют в себе несколько словарей.

Умение пользоваться словарями (умение правильно выделить словарную форму слова, выбрать правильный вариант перевода многозначного слова, исходя из контекста, понять сокращения) является важным интеллектуальным умением, однако зачастую студенты не обладают им. Поэтому педагогическая поддержка с нашей стороны заключалась в следующем: научить студентов через ознакомление со структурой словаря, содержанием словарной статьи, обозначениями, примечаниями, которыми сопровождается объяснение того или иного слова, донести до студентов мысль о том, что работать со словарями очень просто. В этой целью нами были разработаны для студентов памятки-инструкции (Приложение М), инструкции (Приложение Н), памятки (Приложение О), алгоритм работы с новой лексикой (выписать слова с их определением и синонимами, объяснять значение незнакомого слова на английском языке, составить ментальную доску).

Как уже отмечалось выше, показателями гносеологического и ценностно-мотивационного критериев социальной адаптации студентов являются такие личностные качества и навыки, как осознанность, рефлексия собственной деятельности, ответственность за результаты своей деятельности, самоконтроль. Для осознанного включения студентов в учебно-познавательный процесс в начале каждого занятия давались установки, объяснялись задачи данного этапа. Например, развитие умений монологической или диалогической речи в рамках темы занятия, развитие умений работы с текстом (поисковое чтение), развитие умений работы в коллективе (групповая работа, работа в паре) и т.д. Также наши действия в начале занятия были направлены на создание положительного эмоционального настроения у студентов (передача радости от встречи и предстоящего общения с ними).

Выработать осознанное отношение студентов к собственной деятельности в учебно-познавательной сфере можно, напоминая им при выполнении задания акцентировать свое внимание:

перед выполнением задания

- 1) на уточнении / конкретизации *цели* задания;
- 2) на определении конкретных *шагов / этапов* выполнения задания;
- 3) на планировании *последовательности* выполнения действий;
- 4) на *рефлексии* своего исходного уровня.

в ходе выполнения задания

- 1) на *контексте / ситуации* задания;
- 2) на *активизации* уже имеющегося потенциала;
- 3) на использовании *вспомогательных* источников (визуального ряда);
- 4) на получении *новой* информации / знаний;
- 5) на *обсуждении хода работы* над заданием;
- 6) на *осмыслении* самостоятельно «добытых» знаний;
- 7) на использовании различных приемов *запоминания*;
- 8) на применении новой информации на *практике*;
- 9) на *самооценке* полученного результата;
- 10) на выявлении информационных / стратегических *пробелов*;
- 11) на выявлении *трудностей* в выполнении задания;
- 12) на формулировании *новой индивидуальной цели* в обучении;
- 13) на определении *способов и приемов* достижения *новой цели*.

после выполнения задания

- 1) на осознании результата как *нового качества / прогресса*;
- 2) на *рефлексии* процесса работы и результата;
- 3) на обращении к *преподавателю* за консультацией / оценкой.

Акцентируя внимание студентов на содержании деятельности, объясняя цель и мотив каждого задания, согласуя их действия на каждом этапе занятия, мы меняем функциональную нагрузку преподавателя. Главным становится реализация совместной деятельности, и только потом вид совместной деятельности – аудирование, говорение или чтение на изучаемом языке.

В педагогическую деятельность по реализации принципа использования всех видов речевой деятельности как условия успешной социальной адаптации к

вузовской и/или профессиональной среде и формированию познавательной самостоятельности студентов также будет входить формирование у студентов в случае необходимости учебных стратегий. Учебные стратегии представляют собой последовательность действий, подлежащих усвоению и рефлексии при выполнении любого задания [31; 148], и только при условии их осознанного и доведенного до автоматизма применения возможно полноценное вовлечение студентов в разные виды речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо.

Формированию учебных стратегий в диалогической, монологической, письменной речи, аудировании, чтении помогают упражнения и задания (интерактивные, отличающиеся от обычных тем, что при их выполнении не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый; коммуникативные – способствующие формированию у студентов коммуникативных навыков и др.), памятки-инструкции, советы и т.д.

Для формирования учебных стратегий развития диалогической речи мы использовали различные методы: изучение диалога-образца, пошаговое составление диалога, создание ситуации общения. В первом случае нашей целью было познакомить студентов с моделями высказываний на английском языке, научить их применять предложенный языковой материал в своих диалогах, реконструировать диалоги и т.д. Метод пошагового составления диалога был необходим, когда требовалось сформировать у студентов навыки и умения построения диалога по схеме, исходя из коммуникативного намерения, заданной ситуации. Посредством создания ситуации общения мы могли развить у студентов умения, необходимые для непосредственного общения в любой ситуации в соответствии с коммуникативными задачами, в конкретных условиях общения.

Формированию учебных стратегий развития спонтанной монологической речи у студентов способствуют различные виды чтения социально- и профессионально-ориентированных текстов и статей в сочетании с технологиями развития критического мышления. Так, в ходе ознакомительного чтения

закреплялись и совершенствовались такие интеллектуальные и необходимые для монологической речи умения, как:

- выделение главной и второстепенной информации;
- понимание логической (хронологической) последовательности событий, связи фактов;
- предвидение дальнейшего развития событий; генерализация фактов, изложенных в тексте;
- умение делать выводы и т.д.

Для продуктивного изучающего чтения студенту необходимо уметь:

- полно и точно понимать факты, детали текста;
- выделять в тексте информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо;
- устанавливать взаимосвязь событий, раскрывать причинно-следственные отношения между ними;
- определять главную идею текста;
- сравнивать, сопоставлять информацию, изложенную в тексте, и т.д. [72, с. 53].

Для развития этого вида чтения мы подбирали тексты, характеризующиеся познавательной ценностью, информативной значимостью и предельной языковой трудностью для студентов на каждом конкретном этапе обучения.

Поисковое чтение было задействовано при работе с социокультурными и профессионально-ориентированными статьями с целью нахождения в тексте определенной информации (фактов, показателей и т.д.). К умениям данного типа чтения относятся:

- ориентирование в логико-смысловой структуре текста;
- определение жанра текста;
- нахождение запрашиваемой информации;
- определение важности (ценности) информации и т.д.

Опыт работы показывает, что вовлеченности студентов в познавательную деятельность способствует применение аутентичных аудиовизуальных средств.

Прослушивание материалов из аудиокурсов «Total English», «Opportunities», «New Insight into Business», «English File», «New Cutting Edge» и др., озвученных носителями языка, на практических занятиях в лингафонном кабинете дает студентам возможность совершенствовать навыки аудирования. Просмотр видео сюжетов, взятых с различных англоязычных сайтов, из видеокурсов («Opportunities in Britain», «Starting Business English» и др.) и художественных фильмов, погружает студентов в ситуацию опосредованного общения, знакомит с технологией ведения беседы (диалога) и повествования (монолога). В данном виде учебного материала отражаются факты реальной жизни страны изучаемого языка, бытовое поведение людей, их взаимоотношения и т.д. Просмотр видеоматериалов пробуждает в студенте различные чувства и эмоции, желание ими поделиться и выразить свое мнение по отношению к увиденному и услышанному, таким образом мы можем вовлечь студентов в социальное взаимодействие.

Формирование учебных стратегий аудирования (в соответствии с поставленной задачей – понять всё в ходе аудирования или понять лишь определенную информацию) происходит за счет выполнения студентами различных упражнений и заданий на развитие и совершенствование аудитивных навыков на основе аудиотекста. Для формирования необходимых навыков использовались указанные выше видео и аудиокурсы с упражнениями на формирование у студентов фонематического слуха, языковой догадки; умения понять содержание в общем, уловить главное, основное и т.д. В качестве рекомендаций студентам можно выделить следующее: при общении с живым собеседником – не впадать в ступор, услышав в разговоре незнакомое слово, а продолжить слушать, сосредоточив внимание на собеседнике и стараясь уловить общий смысл высказывания; при прослушивании аудиозаписи – прослушать задание один-два раза без обращения к печатному варианту задания на аудирование, если после прослушивания возникают проблемы с пониманием частей или всего задания посмотреть скрипт аудирования (или послушать задание один раз, глядя на скрипт), затем прослушать сообщение еще раз, не глядя в

печатный текст.

С целью усиления мотивации студентов к общению, развития коммуникативных возможностей каждого студента через освобождение от чувства неуверенности в себе, мы стремились организовать взаимодействие студентов между собой через совместные групповые игровые формы, интерактивные задания, вызывающие интерес. С этой целью на занятиях варьировались формы и приемы работы, чаще использовались коллективные задания, подразумевающие взаимодействие студентов друг с другом, развивающие устную и письменную речь, дискуссии и т.д., а также внедрялись компьютерные технологии в систему аудиторной и самостоятельной работы.

Использование подобных форм и методов позволяет увеличить время взаимодействия и речевой практики для каждого студента на занятии по иностранному языку. Задачей педагогической поддержки со стороны преподавателя в данном случае было организовать и проконтролировать самостоятельную когнитивную, коммуникативную, творческую деятельность студентов с целью развития их личности, социально и профессионально значимых навыков и умений.

В ходе подобных занятий мы столкнулись со следующими проблемами: многие студенты могут работать только «хором», записывать, слушать, высказываться только «по указке», у них отсутствуют практические навыки общения, участия в обсуждениях, они зачастую не в состоянии выделить главную мысль. На занятиях-дискуссиях студенты часто неактивны, высказывают свое мнение одни и те же студенты, остальные просто соглашаются или отмалчиваются; часто это связано с низким уровнем познавательных и профессиональных мотивов. Для вовлечения студентов в интерактивную деятельность мы использовали групповые формы взаимодействия (обучение в сотрудничестве, работу в малых группах): «Обучение в команде» (Student Team Learning), «Ажурная пила» (Jigsaw), «Учимся вместе» (Learning Together) [198; 200].

Обучение в команде (Student Team Learning) начинается с объяснения

нового материала преподавателем, и последующего его закрепления студентами в группах, при этом перед группами могут стоять либо одинаковые, либо разные цели и задачи. Получив задание и опорный материал, каждый студент в группе выполняет свою часть. Между группами и внутри групп отсутствует элемент соревнования, конкуренции. Оценка всей группы складывается из оценок за сделанную работу каждого члена группы, поэтому шанс проявить себя есть не только у сильных, но и у слабых студентов. После завершения задания преподавателем проводится общее обсуждение работы студентов в группах. Преподаватель также может проверить степень понимания и усвоения нового материала студентами посредством контрольной работы или теста.

Другой вариант групповой организации обучения, применяемый обычно для развития навыков чтения посредством работы с текстами, условно называется Ажурная пила (Jigsaw). На первом этапе студенты распределяются по три человека в первоначальные группы («Home Groups»), после чего каждый член группы получает свой индивидуальный текст. Работа на данном этапе заключается в самостоятельном ознакомлении с текстом и выполнении заданий на общее или полное понимание содержания, извлечение конкретной информации и т.д.

На следующем этапе студенты, работавшие с одинаковыми текстами, объединяются в экспертные группы («Expert Groups»). Экспертные группы сравнивают ответы, к которым они пришли, самостоятельно выполняя задание в первоначальных группах, и приходят к единому мнению. Далее совместно готовится такой вариант пересказа текста, который каждый студент представит своей первоначальной группе. Следует обратить внимание студентов на то, что от слаженной совместной работы на данном этапе зависит успех на следующем этапе. Поэтому более подготовленные участники «шефствуют» над менее подготовленными, помогая им понять содержание текста или выполнить задание, с которым они возвратятся в свою первоначальную группу.

Цель работы каждого студента на третьем этапе – донести содержание и смысл своего текста до других членов группы, поэтому студенты возвращаются в

свои первоначальные группы, где по очереди пересказывают свои тексты. После того, как выскажутся все, полученная информация обсуждается и суммируется. Не исключено, что для оценки усвоения материала преподаватель опросит кого-то из группы, по своему усмотрению, либо раздаст студентам индивидуальные тесты.

Следующий вариант обучения в сотрудничестве – Учимся вместе (Learning Together) – формирует когнитивно-организационные и социально-коммуникативные навыки и решает две задачи: академическую – достижение познавательной цели и социальную – осуществление общения в процессе выполнения задания. Посредством взаимодействия преподаватель осуществляет контроль над успешностью выполнения задания и способом, стилем взаимодействия студентов друг с другом. Студенты разбиваются на подгруппы по 3–5 человек независимо от их успеваемости для выполнения одного задания, являющегося лишь аспектом одной общей проблемы или темы. Внутри подгруппы обучающиеся сами распределяют, кто и что будет делать. Подобная интерактивная деятельность способствует лучшему, полноценному усвоению материала всеми студентами группы.

В ходе выполнения таких интерактивных заданий нами уделялось внимание также соблюдению студентами принципов межкультурной коммуникации при общении друг с другом, а именно:

- проявление уважения к особенностям и стилю коммуникации собеседника;
- отслеживание изменений невербальных знаков собеседника;
- проявление внимания к собеседнику, включая выяснение не вполне понятых слов;
- избегание использования сленга и идиом;
- использование лексики с денотативным значением и др.

Групповые формы работы уместны при изучении новой лексики: сначала вводится новая лексика фронтально, затем она закрепляется в небольших группах. Каждой группе выдаются карточки с заданием на перевод словосочетания

(словосочетаний) и правильными ответами для самоконтроля. Студенты могут работать в паре, по очереди давая задания и проверяя по ключу, или в четверках, отрабатывая правописание новых слов: сильный студент диктует слово или словосочетание, остальные пишут, затем сверяют. После этого группе дается письменный проверочный тест, выполняемый студентами друг за другом, «по цепочке».

При изучении грамматики целесообразно использование вариантов «Учимся вместе» и «Ажурная пила».

При варианте «Учимся вместе» каждой группе выдаются карточки с типовыми предложениями по изучаемому грамматическому времени, для того, чтобы одна группа выявила основные случаи употребления времени; другая назвала слова-указатели, маркеры этого времени; а третья схематично объяснила построение утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений в данном времени. Таким образом, после заполнения таблицы информацией, предоставленной всеми тремя группами, у студентов на руках будет готовое правило для заучивания дома. На следующем занятии студенты применяют полученную теорию на практике, выполняя различные грамматические упражнения.

В варианте «Ажурная пила» каждая группа заполняет все колонки в таблице: «Случаи употребления времени», «Маркеры времени» и «Построение предложений в данном времени», распределив их предварительно между собой внутри группы. Интерактивная деятельность студентов способствует систематизации знаний по изучаемой теме. После выявления теории, студентам дается индивидуальное практическое задание (тест), по результатам которого выставляется суммарная оценка всей группе.

Положительные результаты использования групповых форм работы проявляются в совершенствовании познавательных и организационных умений и навыков, а также коммуникативных навыков через взаимоконтроль студентов, консультирование и обучение слабых студентов их одноклассниками, возникновение благоприятных взаимоотношений, более глубокое осмысление

материала сильными студентами.

Работа в паре или так называемая «работа в малых группах» также является вариантом технологии обучения в сотрудничестве. В качестве примера можно привести задание “10 questions”, используемое нами на самом первом занятии по иностранному языку в первом семестре для создания дружелюбной обстановки в аудитории, благоприятных условий для вхождения первокурсников в группу, налаживания контакта между преподавателем и студентами и между самими студентами, обучения студентов первого курса навыкам самопрезентации, культуре диалога и построения партнерских отношений, а также проверки уровня практического владения студентами английским языком, не прибегая к стандартным тестам.

Вначале студентам предлагается дать краткие письменные ответы на 10 вопросов о себе, которые часто задаются при знакомстве, первой встрече (вопросы зачитываются преподавателем или если позволяют условия носителем языка; вопросы можно заменять):

- a) What's your full name?
- b) Where do you come from?
- c) What's your date of birth?
- d) Where were you born?
- e) Are you married or single?
- f) How many brothers and sisters have you got?
- g) What do you usually do when you have some free time?
- h) How far from here do you live?
- i) Do you live with your parents?
- j) Do you speak any other languages apart from English?

При введении задания преподаватель обращает особое внимание студентов на то, что 1) они должны ответить на вопросы самостоятельно, не прибегая к посторонней помощи, и 2) ответы записываются в краткой форме, без построения полного английского предложения (с подлежащим, сказуемым и т.д.).

После выполнения задания преподаватель со студентами разбирает вопросы

(проверяя насколько хорошо студенты воспринимают английскую речь на слух) и возможные варианты ответов (разъясняя лексические, грамматические, культурологические и другие нюансы).

Далее студентам предлагается обменяться своими записями с кем-то из группы для работы в паре: ориентируясь на записи и задавая вопросы, каждому студенту необходимо составить небольшой рассказ на английском языке о своем однокласснике (однокласснице).

На заключительном этапе студенты презентуют свои рассказы всей группе. Осуществление педагогической поддержки со стороны преподавателя происходило следующим образом: во-первых, если необходимо, помогая студентам с монологической речью, например, подсказав, что начать рассказ можно со слов *My friend's name is ...*, и напомнив студентам грамматические особенности построения предложения (использование окончания *-s/es* у глаголов, поскольку речь идет о третьем лице); во-вторых, создавая благоприятную атмосферу, позволив студентам рассказывать о себе только то, что они готовы сами рассказать, не настаивая на получение информации на все 10 вопросов.

Таким образом, в ходе выполнения задания:

- создавались условия для построения взаимодействия на основе личностно-ориентированного, антропологического подходов;
- создавались условия для интерактивной деятельности студентов, позволяющей развивать мотивацию к социальному взаимодействию, а также познавательные навыки и навыки работы в группе;
- компенсировалось отсутствие практики иноязычного общения;
- создавались условия для развития у студентов рефлексии, навыков взаимоконтроля;
- стимулировалась инициатива студентов в осуществлении иноязычной речевой деятельности.

Не озвучивая собственного мнения, «студент не может ориентироваться в ситуации, увидеть себя в отношениях с другими людьми, сделать выводы из полученного опыта, в случае необходимости преодолеть внутренний кризис,

овладеть собственными эмоциями, сделать из них выводы, наметить дальнейшую программу действий» [165, с. 125]. Другими словами, студенту труднее сформулировать свои ценностные установки и принять (отвергнуть) установки вузовской образовательной среды. Проявлению собственной позиции способствует коммуникативный и эмоционально-ценностный характер дисциплины «Иностранный язык», который предполагает, во-первых, взаимодействие преподавателя со студентом и студентов между собой в диалоговой форме, а, во-вторых, использование такой организационной формы как ролевая игра на занятиях по английскому языку.

Нами были проведены следующие ролевые игры:

- Introducing other people (Представляем людей друг другу);
- Getting acquainted (Давайте познакомимся);
- Job interview (Собеседование при приеме на работу).

Ролевые игры, как модель реальной действительности, позволяют придавать коммуникативной деятельности предметный и социальный контексты, и тем самым смоделировать аутентичные условия общения. Однако их организация и проведение является сложным и трудоемким процессом, требующим от преподавателя понимания конкретного результата данного вида работы, представления об уровне подготовки студентов, взаимоотношениях в группе. Для студентов ролевые игры также являются своеобразной проверкой того, что они знают, выявляют наличие конфликтов с одноклассниками, показывают, как они могут принимать решения в условиях неопределенности. Поэтому применять ролевые и деловые игры следует лишь тогда, когда нельзя достигнуть тех же целей более простыми и привычными способами.

В соответствии с целями нашего исследования мы использовали мини-игры в рамках практических аудиторных занятий длительностью от 30 минут до часа. Нашей задачей при организации данной формы взаимодействия студентов было соблюсти все параметры ролевой игры: отразить в ее содержании актуальный материал, выделить игровые цели и задачи, выработать правила общения и обеспечить их соблюдение, поддерживать активность студентов, подвести итоги

игры.

Уровень владения иностранным языком студентов неязыковых направлений подготовки не учитывался при их распределении по группам, поэтому организация групповой дискуссии эффективна при соблюдении индивидуального подхода в процессе обучения. Беря за ориентир уровень языковой подготовки обучающихся, мы выбирали степень сложности вопросов в беседе: например, для менее подготовленных студентов – общие, альтернативные, разделительные вопросы, не требующие развернутого ответа, и содержащие в себе «подсказки»; для более подготовленных студентов – специальные, уточняющие вопросы.

Беседа в рамках педагогической поддержки эффективна для исправления речевых ошибок (лексических, грамматических, логических), поскольку в ее ходе обращается внимание студентов на важные для эффективной коммуникации аспекты: логичность и целостность высказывания, направленность на определенного слушателя, точность общения и др.

Важную роль в процессе социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде играет познавательная самостоятельность, поскольку от уровня ее сформированности непосредственно зависит академическая успешность студентов в вузе в силу специфики такового, а в дальнейшем и профессиональная успешность: чем выше уровень познавательной самостоятельности молодых специалистов, тем больше у них шансов успешно адаптироваться в профессиональной среде.

Для формирования навыков самообразования, познавательной самостоятельности и ценностных установок, мы вовлекали студентов в самостоятельную работу (обязательную, индивидуальную, групповую, коллективную), начиная с первого этапа обучения в нашем университете, постепенно увеличивая ее объем и сложность. Правильно организованная самостоятельная работа студентов обеспечивает:

- 1) сознательную и планомерную отработку языкового и речевого учебного материала;
- 2) выработку навыков восприятия и анализа аутентичных иноязычных

текстов и формирование стратегий работы с ними на рецептивном и продуктивном уровнях;

3) формирование навыков критического мышления, выражения своих собственных мыслей и опыта, поиска путей самостоятельного решения поставленной коммуникативной и/или исследовательской задачи;

4) развитие и совершенствование творческих способностей.

Для осуществления первого пункта студентам предлагались всевозможные языковые и речевые задания, функциональное предназначение которых заключалось в самостоятельном прочтении, просмотре, прослушивании, наблюдении, конспектировании, осмыслении, запоминании и воспроизведении определенной информации, а также закреплении лексико-грамматических навыков на конкретных заданиях. Результаты работы проверялись и обсуждались на практических занятиях.

Для решения второй задачи мы использовали всевозможные аутентичные и неаутентичные печатные, аудио и видео материалы, а также памятки-инструкции с указанием действий по пониманию информации в объеме, требуемом для достижения коммуникативных целей. Рефлексия в процессе выполнения подобных заданий и само/взаимоконтроля значительно оптимизирует процесс формирования компонентов социальной адаптации.

Для реализации третьей и четвертой задачи – индивидуальные и групповые проектные формы работы, связанные с самостоятельным поиском, систематизацией необходимой информации, определением ее достоверности, подбором средств достижения поставленной цели и аргументацией своего отношения к рассматриваемой ситуации / проблеме. Данный формат предусматривает большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультаций и контроля. Так, перед студентами-первокурсниками ставилась задача самостоятельно изучить информацию по одной из страноведческих тем (English traditions; Religious holidays, Traditions and customs in our country) и представить презентацию студентам своей группы.

В ходе реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка мы использовали мини-проекты в рамках одного занятия:

- People around you: best friend, acquaintance, groupmate, etc (Люди, окружающие тебя: лучший друг, знакомый, одногруппник и.т.),
- Our University – NCFU (Наш университет – СКФУ);
- Russian top businesses (Российские ведущие компании),
- Describing jobs (Описание профессий),
- CV (Резюме).

Перед студентами ставилась четкая практическая цель – применить знание языка в коммуникативных ситуациях; совместно сделать что-либо и т.д. Конечный продукт был представлен следующим образом: индивидуальный – через устное выступление (доклад, презентация) в группе обучаемых с последующим совместным обсуждением, или с помощью письменных самостоятельных работ (контрольных, творческих работ, рефератов и т.д.); групповой/коллективный – через устное выступление (доклад, презентация) перед учащимися других групп на учебных конференциях и круглых столах. Успехи участвующего в проекте студента оценивались по качеству приобретенных знаний, коммуникативных навыков и умений, изменениям в системе отношений, взглядов.

В целом, развитие самостоятельности, формирование навыков самостоятельной работы – одна из основных целей в формировании ценностно-мотивационного критерия социальной адаптации студентов.

Конечно, при изучении иностранного языка естественны и неизбежны ошибки. Чтобы ошибки способствовали развитию у студентов таких важных для адаптации в вузовской образовательной среде качеств и умений, как рефлексия собственной деятельности, самоконтроль, нужно давать студентам возможность самостоятельно исправить их. С этой целью на практических занятиях вводились формы взаимоконтроля (в парах или малых группах), когда студенты проверяют друг у друга тесты, упражнения, домашнее задание, умение пересказывать текст.

Научившись распознавать ошибки в чужой речи, студенты лучше смогут управлять своей речевой деятельностью.

Для развития у студентов ответственного и объективного отношения к такой деятельности, преподавателю необходимо построить хорошие доверительные отношения с группой, создать рабочую атмосферу на занятиях. При этом увеличивается время речевой практики каждого студента на практическом занятии.

Мы учитывали, что первокурсники очень ограничены в выборе языковых средств и, кроме того, у них в сознании доминирует установка на получение хорошей оценки за свой ответ, поэтому студенты чаще озвучивают не собственное, а общепринятое, ожидаемое от них мнение. Мы стремились к тому, чтобы студенты видели в преподавателе и друг в друге не «надзирателя» и «контролера», который оценивает только внешнюю сторону высказывания и строго фиксирует количество ошибок, а полноправного партнера, чтобы избежать ситуации, когда студенты уклоняются от взаимодействия из-за боязни допустить ошибку. В некоторых случаях мы исключали вопросно-ответную схему работы, когда вопросы исходит от преподавателя и, соответственно, ответ тоже предназначен только для преподавателя.

Таким образом, практическая реализация модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка в рамках вузовского образовательного процесса базировалась на принципе формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципе создания специальных адаптивных ситуаций, принципе коммуникативной направленности, принципе межкультурной коммуникации и принципе использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Следует отметить, что для решения задачи социальной адаптации первокурсников к вузовской образовательной среде вышеизложенные действия, учебный материал и методико-организационные рекомендации могут трансформироваться, сочетаться, дополняться в зависимости от целей и условий образовательного процесса.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы (обобщающий этап)

На основе полученных данных констатирующего эксперимента из 6 тестируемых в 2016 году групп 1-го курса института экономики и управления Северо-Кавказского федерального университета нами были выбраны экспериментальная и контрольная группы, в которых был проведен формирующий эксперимент (2016 – 2019 гг.).

Основные отличия организации педагогической деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык» в контрольной и экспериментальной группах состояли в следующем:

1. Прежде всего, организация педагогической деятельности в контрольной группе не была направлена на оказание поддержки студентам в процессе их социальной адаптации к вузовской образовательной среде. В рамках дисциплины «Иностранный язык» контрольная группа обучалась по классической методике, разделяющей преподавание иностранного языка на аспекты – грамматика, лексика, письмо, и т.д. Практические занятия в этой группе, по большей части, строились в следующем порядке: введение нового материала, лексики, закрепление пройденного материала, контроль в форме выполнения лексико-грамматических упражнений по пройденной теме, монологическое высказывание по теме, письменная контрольная работа. Традиционными были виды деятельности в рамках аудиторных занятий – вопросно-ответные задания, пересказы, устный и письменный переводы, и формы педагогического взаимодействия: преподаватель – студент, преподаватель – группа.

2. В экспериментальной группе организация педагогической деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык» была ориентирована на поддержку социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самопознания. Суть данной деятельности заключалась в реализации модели педагогической

поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на основе принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципа создания специальных адаптивных ситуаций, принципа коммуникативной направленности, принципа межкультурной коммуникации и принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации. На практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» доминировали групповые формы работы, направленные на взаимодействие студентов друг с другом, и задания, способствующие развитию коммуникативных, познавательных, социальных навыков студентов. Взаимодействие преподавателя со студентами было направлено на создание условий, мотивирующих студентов к социальному взаимодействию, а также на развитие личностных качеств и навыков студентов. Педагогическое взаимодействие со студентами осуществлялось в форме «мягкого» руководства, консультации, беседы, совета. При этом предполагалось, что адаптированность студентов достигнет уровня не ниже среднего при реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка.

Обобщающий этап экспериментальной работы проводился в период 2020-2022 гг., он являлся завершающим и показательным для всего эксперимента.

Первой задачей обобщающего этапа экспериментальной работы была проверка эффективности модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка при ее реализации на основе выделенных и обоснованных нами принципов. Для осуществления данной задачи мы провели повторное исследование уровня адаптированности студентов экспериментальной и контрольной групп к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самопознания в соответствии с выбранными в констатирующем эксперименте диагностическими методиками. Повторное исследование предполагало определение показателей гносеологического, ценностно-мотивационного и социально-коммуникативного критериев социальной адаптации студентов

экспериментальной и контрольной групп до и после применения в рамках дисциплины «Иностранный язык» модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на основе принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципа создания специальных адаптивных ситуаций, принципа коммуникативной направленности, принципа межкультурной коммуникации и принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации и сравнение полученных результатов с результатами констатирующего этапа.

Второй задачей являлось обобщение полученных результатов экспериментальной и контрольной групп.

В рамках повторной диагностики показателей гносеологического критерия социальной адаптации студентов мы определяли, насколько студентам экспериментальной группы и студентам контрольной группы удалось разрешить основные трудности и индивидуальные проблемы, связанные с социальной адаптацией к вузовской образовательной среде, выявленные на констатирующем этапе. Результаты повторной диагностики на основе анкеты «Общие проблемы социальной адаптации студентов» представлены в Таблице 3, из которой мы видим положительную динамику в преодолении студентами обеих групп основных факторов, затрудняющих социальную адаптацию к вузовской образовательной среде. Однако, у студентов контрольной группы, которым не оказывалась педагогическая поддержка в адаптационный период, эта динамика менее выраженная, чем у студентов экспериментальной группы. Так, несмотря на то, что в экспериментальной группе процент студентов со средним уровнем адаптированности не изменился, процент студентов с высоким уровнем адаптированности увеличился на 31,6%, а процент студентов с низким уровнем адаптированности уменьшился на 31,6%. В контрольной группе процент студентов с высоким и средним уровнем адаптированности вырос на 5,3%, а процент студентов с низким уровнем адаптированности снизился на 10,6%. Кроме того, наблюдения за студентами экспериментальной и контрольной групп в рамках аудиторных занятий и контроль результатов самостоятельной работы

студентов показали более осознанное и ответственное отношение первых к своей познавательной деятельности в стенах университета, большую самостоятельность, самоконтроль, эмоциональную устойчивость. Меньшее количество студентов экспериментальной группы (2 человека) признали необходимость в контроле и руководстве со стороны преподавателя по сравнению с 6 студентами из контрольной группы.

Таблица 3 – Результаты повторного анкетирования студентов по общим проблемам социальной адаптации (в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
высокий уровень (14-16 баллов)	10,5	42,1	10,5	15,8
средний уровень (7-13 баллов)	36,8	36,8	36,8	42,1
низкий уровень (0-6 баллов)	52,7	21,1	52,7	42,1

Для повторной диагностики показателей ценностно-мотивационного критерия социальной адаптации студентов экспериментальной и контрольной групп использовались те же методики, что и на констатирующем этапе, а также проводилось итоговое тестирование по иностранному языку. Комментируя результаты повторного анкетирования студентов, следует отметить следующие факты:

1. Изменение ценностных установок выражено значительно у студентов экспериментальной группы – 47,4% студентов (9 человек) учатся ради приобретения знаний; 42,1% студентов (8 человек) стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; 10,5% студентов (2 человека) основной целью обучения в университете ставят получение диплома. Как мы видим, у большинства студентов преобладающими целями их деятельности в стенах образовательных организациях высшего образования являются приобретение знаний и овладение профессией, что позволяет нам говорить о принятии студентами своего социального статуса и ценностных установок вузовской образовательной среды.

У студентов контрольной группы изменения в мотивации обучения были не столь выраженными: 26,3% студентов (5 человек) учатся ради приобретения знаний; и одинаковый процент студентов – 36,8% (7 человек) – своей целью обучения в образовательной организации высшего образования называют овладение профессиональными знаниями и получение диплома. В Таблице 4 отражены результаты повторного анкетирования студентов по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной.

Таблица 4 – Динамика мотивации к обучению в вузе
(в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
Шкала «Приобретение знаний»	26,4	47,4	21,1	26,4
Шкала «Овладение профессией»	36,8	42,1	31,6	36,8
Шкала «Получение диплома»	36,8	10,5	47,3	36,8

Анализируя анкеты студентов, мы отметили, что лишь двое студентов экспериментальной группы набрали максимальное количество баллов по какой-то одной шкале (12,6 баллов по шкале «Приобретение знаний» и 10 баллов по шкале «Приобретение диплома») и минимальное количество баллов по двум другим шкалам. У большинства студентов распределение баллов по трем шкалам было примерно одинаковым, что позволяет сделать вывод о том, что для студентов важны все три цели: получение знаний, овладение профессией и наличие диплома о высшем профессиональном образовании. Интересным нам кажется то, что 89,5% студентов экспериментальной группы (17 человек), даже те, у кого преобладали шкалы «Приобретение профессии» и «Получение диплома», подтвердили факт самостоятельного изучения предметов, значимых для профессии (утверждение №4). В то же самое время только 15,8% студентов (3 человека) согласились с утверждением №17 о необходимости одинакового изучения всех учебных дисциплин для полного овладения профессией. В

контрольной группе больший процент студентов – 84,2% (16 человек) согласились с утверждением №11 о необязательности высшего образования в наше время, а 52,6% студентов (10 человек) признали, что лучше всего занимаются, когда их стимулируют, подстегивают (утверждение №42), при этом 42,1% студентов (8 человек) считают свой выбор вуза окончательным (утверждение № 43).

2. Принятие большей частью студентов экспериментальной группы предъявляемых к ним требований в сфере учебно-познавательной деятельности. При подведении итогов повторного анкетирования по шкале адаптированности к учебной деятельности (методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой) и сравнении их с результатами констатирующего эксперимента, нами были выявлены следующие показатели у студентов экспериментальной группы:

- на констатирующем этапе: максимальное количество баллов – 14, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 7,47 баллов.

- на контрольном этапе: максимальное количество баллов – 16, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 10,10 баллов.

Студенты контрольной группы показали следующие результаты:

- на констатирующем этапе: максимальное количество баллов – 14, минимальное количество баллов – 2, среднее арифметическое по группе – 7,42 баллов.

- на контрольном этапе: максимальное количество баллов – 16, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 8,89 баллов.

Распределение результатов первого и повторного анкетирования по уровням представлено в Таблице 5.

По Таблице 5 видно, что основное перераспределение студентов по уровням после формирующего эксперимента в экспериментальной группе произошло на

среднем уровне (+26,3%) и низком уровнях (-36,8%) и не сильно изменилось на высоком уровне (+10,5%). В контрольной группе изменения были не столь выраженными: +5,3% на высоком уровне, +15,8% на среднем уровне и -21,1% и низком уровне. Количество студентов с низким уровнем адаптированности больше в контрольной группе. На основе анализа анкет хотелось бы отметить, что на фоне улучшения других показателей по шкале адаптированности к учебной деятельности студентам обеих групп по-прежнему сложно вовремя выполнять все учебные задания на должном уровне. Однако в экспериментальной группе показатели лучше – не хватает времени на выполнение задания 10 студентам (52,6%), а в контрольной группе – 14 студентам (73,7%).

Таблица 5 – Динамика адаптированности студентов к учебной деятельности
(в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
высокий уровень (14-16 баллов)	15,8	26,3	10,5	15,8
средний уровень (7-13 баллов)	26,3	52,6	31,6	47,4
низкий уровень (0-6 баллов)	57,9	21,1	57,9	36,8

3. Устойчивость интереса к изучению иностранного языка в рамках аудиторной нагрузки и самостоятельной работы. Анализ анкет показал уменьшение количества студентов с установкой в отношении иностранного языка «совсем не обязателен, я смогу добиться поставленных целей и без изучения данного предмета», изменение установки студентов с «активно работаю только, когда должны спросить» на «часто проявляю активность, т.к. учение доставляет мне удовольствие». По-нашему мнению, данный факт является прямым доказательством принятия студентами ценности познавательной деятельности, сформированности у них познавательных мотивов деятельности в образовательной организации высшего образования. Результаты диагностики представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Динамика изменения мотивации к изучению иностранного языка
(в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
высокий уровень (14-16 баллов)	10,5	26,3	10,5	5,3
средний уровень (7-13 баллов)	52,7	57,9	57,9	36,8
низкий уровень (0-6 баллов)	36,8	15,8	31,6	57,9

Как видно из Таблицы 6, в экспериментальной группе нам удалось сохранить количество студентов со средним уровнем мотивации (+5,2%) и увеличить количество студентов с высоким уровнем мотивации (+15,8%), в то время как в контрольной группе количество студентов со средним и высоким уровнем мотивации уменьшилось (-21,1% и -5,2% соответственно).

Как нам кажется, показателем ценностно-мотивационного и социально-коммуникативного критериев социальной адаптации является готовность студентов участвовать в разных внеаудиторных мероприятиях, таких как олимпиады, конкурсы, концерты и т.д. Совместная подготовка к внеаудиторным мероприятиям улучшает отношения между студентами, делает плодотворным их сотрудничество на учебных занятиях. Кроме того, процесс самостоятельного поиска необходимого материала способствует получению определенных знаний и участию в конкретном мероприятии и влияет на осознание студентами необходимости личностного и профессионального саморазвития, стимулирует потребность в общении, формируя критерии социальной адаптации таким образом.

Преподавателями кафедры иностранных языков для гуманитарных и естественнонаучных специальностей регулярно проводятся внеаудиторные мероприятия, такие как олимпиады, круглые столы, конкурсы. Олимпиады для студентов 1-го и 2-го курсов обычно проходят в два тура. Первый тур для студентов первого курса состоит из письменного тестирования (лексико-грамматический тест), а для студентов второго курса – из письменного перевода профессионально-ориентированной статьи из Интернета объемом до 1000 п.з.

Второй тур для студентов первого курса представляет собой монологическое высказывание на основе текста, а для студентов второго курса – на основе прослушанного текста. Студенты работают в паре: один студент выступает в роли докладчика, другой – переводчика, затем они меняются ролями.

Конкурс молодых переводчиков является творческим конкурсом в области письменного перевода для студентов 2-4 курсов. Целями и задачами конкурса являются привлечение внимания к вопросам практического перевода, поощрение и поддержка студентов, изучающих иностранный язык. Традиционно конкурс проводится по трем номинациям: 1) перевод специального текста с английского языка на русский язык; 2) художественный перевод прозы с английского языка на русский язык; 3) художественный перевод поэзии с английского языка на русский язык. Каждый конкурсант может принять участие в любой одной или нескольких номинациях.

В экспериментальной группе 63,2% студентов (12 человек) были готовы к участию в конкурсах и олимпиадах, в контрольной группе – 26,3% студентов (5 человек).

С целью выявления академической успешности студентов по дисциплине «Иностранный язык», признаваемой нами одним из показателей ценностно-мотивационного критерия социальной адаптации, в ходе формирующего эксперимента проводились промежуточные срезы. Для проверки эффективности воздействия педагогической деятельности на экспериментальную группу при реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка и завершения формирующего эксперимента был проведен итоговый срез по дисциплине. Студентами экспериментальной и контрольной групп выполнялись задания, аналогичные заданиям констатирующего среза, охватывающие в содержательном аспекте весь изученный за время эксперимента материал. Необходимо отметить, что при проведении итогового среза мы немного усложнили задания. Выявленное в ходе итогового тестирования по иностранному языку распределение баллов в экспериментальной группе и контрольной группе представлено в Таблице 7.

Таблица 7 – Результаты итогового тестирования по иностранному языку
(в процентном соотношении)

	Экспериментальная группа (средний показатель)	Контрольная группа (средний показатель)
Начало эксперимента	3,15	3,28
Окончание эксперимента	4,35	3,61

Целью повторной диагностики социально-коммуникативного критерия социальной адаптации студентов было проследить, изменился ли характер социальных отношений между преподавателем и студентом, а также между самими студентами внутри группы на основе методики «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной группе) и анкеты для изучения взаимных отношений «Студент – Преподаватель».

Изменение характера взаимоотношений студентов оценивалось по следующим показателям: достигнутый уровень психологического комфорта студентов в группе; умение находить общий язык со своими одногруппниками, в том числе и во время совместной работы; готовность обратиться к одногруппникам за помощью; желание участвовать в групповых формах деятельности на занятиях по иностранному языку и т.д. При подведении итогов повторного анкетирования по шкале адаптированности к учебной группе и сравнении их с результатами констатирующего эксперимента, показатели у студентов экспериментальной группы оказались следующими:

– на констатирующем этапе: максимальное количество баллов – 14, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 7,63 баллов.

– на контрольном этапе: максимальное количество баллов – 16, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 11,52 баллов.

Для студентов контрольной группы результаты анкетирования были следующими:

– на констатирующем этапе: максимальное количество баллов – 14,

минимальное количество баллов – 2, среднее арифметическое по группе – 7,26 балла.

– на контрольном этапе: максимальное количество баллов – 16, минимальное количество баллов – 4, среднее арифметическое по группе – 9,36 баллов.

При почти одинаковом количестве студентов экспериментальной и контрольной групп с низким, средним и высоким уровнем готовности к социальному взаимодействию на констатирующем этапе, на обобщающем этапе в экспериментальной группе было больше студентов с высоким и средним уровнем готовности к социальному взаимодействию, чем в контрольной группе. При этом адаптированность студентов экспериментальной группы увеличилась на 26,3% на высоком уровне и на 11,1% на среднем уровне по сравнению с увеличением на 15,8% и 21% соответственно в контрольной группе. Кроме того, процент студентов с низким уровнем адаптации в экспериментальной группе сократился больше на 10,6% (-47,4%) по сравнению с контрольной группой (-36,8%). Результаты повторного анкетирования наглядно представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Динамика адаптированности студентов к учебной группе
(в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
высокий уровень (14-16 баллов)	10,5	36,8	10,5	26,3
средний уровень (7-13 баллов)	26,3	47,4	21,1	42,1
низкий уровень (0-6 баллов)	63,2	15,8	68,4	31,6

После формирующего эксперимента большее количество студентов экспериментальной группы указало в анкетах на чувство комфорта в группе, ощущение принятия их своими одноклассниками и, в свою очередь, нахождения с ними общего языка.

Изменение характера взаимоотношений между преподавателем и студентом наблюдалось в процессе реализации модели педагогической поддержки

социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на формирующем этапе, а также отслеживалось при помощи повторного анкетирования студентов на предмет их взаимоотношений с преподавателями на обобщающем этапе. Данные методы позволили оценить действенность выбранного стиля педагогического взаимодействия со студентами в изменении уровня доверия студентов к преподавателю, готовности к взаимодействию с преподавателем и т.д. Результаты повторного анкетирования студентов, представленные в Таблице 9, показывают большой процент увеличения количества студентов с высоким уровнем (+21,1%) и средним уровнем (+31,5) удовлетворенности своими взаимоотношениями с преподавателями и уменьшения количества студентов с низким уровнем удовлетворенности (-52,6%) в экспериментальной группе. В то время как в контрольной группе процент студентов, удовлетворенных отношениями с преподавателем, вырос на 10,6% на высоком уровне и на 10,5% на среднем уровне и уменьшился на 21,1% на низком уровне.

Таблица 9 – Динамика взаимоотношений студентов с преподавателями
(в процентном соотношении)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
высокий уровень (14-16 баллов)	10,5	31,6	10,5	21,1
средний уровень (7-13 баллов)	21,1	52,6	26,3	36,8
низкий уровень (0-6 баллов)	68,4	15,8	63,2	42,1

Таким образом, повторная диагностика показателей социально-коммуникативного критерия социальной адаптации студентов выявила более высокий уровень готовности студентов экспериментальной группы к социальному взаимодействию с одноклассниками и преподавателями по сравнению с контрольной группой.

Сравнивая результаты констатирующего и обобщающего этапов исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. В естественных условиях доля студентов контрольной группы, находящихся на высоком и среднем уровне адаптированности к вузовской образовательной среде, меньше, чем в экспериментальной группе (Таблица 10).

Таблица 10 – Динамика сформированности критериев социальной адаптации студентов (в процентном соотношении)

Критерии адаптации	Уровни адаптации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
Гносеологический	высокий	10,5	42,1	10,5	15,8
	средний	36,8	36,8	36,8	42,1
	низкий	52,7	21,1	52,7	42,1
Ценностно-мотивационный	высокий	17,5	33,33	14,03	15,83
	средний	38,6	50,86	40,36	40,33
	низкий	43,83	15,8	45,6	43,83
Социально-коммуникативный	высокий	10,5	34,2	10,5	23,7
	средний	23,7	50	23,7	39,45
	низкий	65,8	15,8	65,8	36,85

2. Неадаптированность студентов наиболее очевидна в первом семестре, ситуация начинает улучшаться во втором семестре.

3. Процесс изменения характера отношений первокурсников с вузовским социальным окружением (преподавателями и сокурсниками) у большинства студентов происходит быстрее, чем процесс их включения в учебно-познавательную деятельность, другими словами адаптация к сфере общения происходит быстрее, чем адаптация к сфере учебно-познавательной деятельности.

Сопоставительный анализ диагностических данных, полученных в начале и конце эксперимента, был проверен нами при помощи t-критерия Стьюдента (www.psychol-ok.ru/statistics/student/), в Таблице 11 приведены его результаты.

Результат расчета t-критерия Стьюдента показал, что эмпирическое значение t равно 0, т.е. находится в зоне незначимости. Таким образом, данные констатирующего и обобщающего этапов убеждают в качественных изменениях показателей критериев социальной адаптации к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере

самопознания у студентов экспериментальной группы.

Таблица 11 – Расчет t-критерия Стьюдента

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	10.5	42.1	-22.83	8.77	521.2089	76.9129
2	36.8	36.8	3.47	3.47	12.0409	12.0409
3	52.7	21.1	19.37	-12.23	375.1969	149.5729
4	17.5	33.33	-15.83	0	250.5889	0
5	38.6	50.86	5.27	17.53	27.7729	307.3009
6	43.83	15.8	10.5	-17.53	110.25	307.3009
7	10.5	34.2	-22.83	0.87	521.2089	0.7569
8	23.7	50	-9.63	16.67	92.7369	277.8889
9	65.8	15.8	32.47	-17.53	1054.3009	307.3009
10	10.5	15.8	-22.83	-17.53	521.2089	307.3009
11	36.8	42.1	3.47	8.77	12.0409	76.9129
12	52.7	42.1	19.37	8.77	375.1969	76.9129
13	14.03	15.83	-19.3	-17.5	372.49	306.25
14	40.36	40.33	7.03	7	49.4209	49
15	45.6	43.83	12.27	10.5	150.5529	110.25
16	10.5	23.7	-22.83	-9.63	521.2089	92.7369
17	23.7	39.45	-9.63	6.12	92.7369	37.4544
18	65.8	36.85	32.47	3.52	1054.3009	12.3904
Суммы:	599.92	599.98	-0.02	0.04	6114.4624	2508.2836
Среднее:	33.33	33.33				

Следовательно, подтвердилась наша гипотеза о том, что выявленные в ходе констатирующего эксперимента показатели критериев социальной адаптации студентов можно изменить посредством реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на основе следующих принципов: принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципа создания специальных адаптивных ситуаций, принципа коммуникативной направленности, принципа межкультурной

коммуникации и принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации.

Выводы по второй главе

Исследование проблемы социальной адаптации студентов первых курсов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самопознания включало в себя констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

1. В качестве критериев социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде нами были выделены:

Гносеологический критерий, подразумевающий понимание своих затруднений в процессе адаптации к вузовской образовательной среде; знание качеств и навыков, необходимых для успешной социальной адаптации; осознанное отношение к процессу социальной адаптации к вузовской образовательной среде; рефлексия своей деятельности. Показателями данного критерия являются: сформированность у студента адаптивных качеств (ответственность, осознанность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные способности, самостоятельность, самоконтроль); рефлексия студентом собственной и совместной деятельности в ходе социальной адаптации; готовность к личностному и социальному развитию для успешной социальной адаптации к вузовской образовательной среде.

Ценностно-мотивационный критерий, показывающий сформированность ценностных ориентаций; принятие своей новой социальной роли; сформированность познавательных мотивов. К его показателям мы относим: наличие у студента четких представлений о правилах, нормах, требованиях, особенностях вуза и их принятие; понимание и принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям вузовской образовательной среды;

ценностное отношение студента к познавательной деятельности в вузе (сформированность мотивации обучения в вузе, познавательной самостоятельности); академическая успешность.

Социально-коммуникативный критерий, определяющий готовность студента к взаимодействию с социальным окружением образовательной среды университета. Показателями данного критерия являются: стремление студента к взаимодействию и контактам с одноклассниками, преподавателями и другими субъектами вузовской образовательной среды; проявление инициативы в общении; сформированность коммуникативных навыков; удовлетворенность отношениями в группе и с преподавателями.

Перечисленные критерии социальной адаптации студентов были отобраны с учетом основных сфер, в которых происходит социальная адаптация студентов – сфера учебно-познавательной деятельности, сфера общения и сфера самопознания – следовательно, могут служить показателями уровня адаптированности студентов к вузовской образовательной среде.

2. Для выявления начального уровня сформированности и диагностики изменений каждого из выделенных критериев социальной адаптации студентов, происходящих в течение эксперимента, на констатирующем и обобщающем этапах использовались следующие методики:

- для гносеологического критерия социальной адаптации студентов: авторская анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде»;

- для ценностно-мотивационного критерия социальной адаптации студентов: методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной деятельности), авторская анкета по выявлению мотивации студентов к изучению иностранного (английского) языка, а также тестирование уровня знаний студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык»;

- для социально-коммуникативного критерия социальной адаптации

студентов: методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой (шкала адаптированности к учебной группе) и методика взаимных отношений «Студент – Преподаватель» по Ханину-Стамбулову.

3. В результате анкетирования первокурсников института экономики и управления Северо-Кавказского федерального университета на констатирующем этапе эксперимента была выявлена частичная адаптированность студентов к вузовской образовательной среде – лишь 24% (55 из 231 диагностируемых студентов) не потребовалась адаптация к вузовской образовательной среде. Данные констатирующего этапа подтвердили необходимость оказания студентам первого курса педагогической поддержки в процессе их социальной адаптации к вузовской образовательной среде и позволили нам выделить среди 6 групп первого курса экспериментальную и контрольную группы.

4. Педагогический эксперимент по реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов экспериментальной группы средствами иностранного языка проводился на основе принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципа создания специальных адаптивных ситуаций, принципа коммуникативной направленности, принципа межкультурной коммуникации и принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации. На практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» доминировали групповые формы работы, направленные на взаимодействие студентов друг с другом, и задания, способствующие развитию познавательных и социальных навыков студентов. Взаимодействие преподавателя со студентами было направлено на создание условий, мотивирующих студентов к социальному взаимодействию, а также на развитие личностных качеств и навыков студентов. Педагогическое взаимодействие со студентами осуществлялось в форме «мягкого» руководства, консультации, беседы, совета.

5. Подведение итогов по проверке эффективности реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка в рамках учебно-познавательного процесса вуза становилось

задачей обобщающего этапа эксперимента. Для осуществления данной задачи проводилось повторное исследование уровня адаптированности студентов экспериментальной и контрольной групп к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самопознания (ценностно-мотивационный, социально-коммуникативный и гносеологический критерии социальной адаптации) в соответствии с выбранными на констатирующем этапе эксперимента диагностическими методиками. Обобщающий этап эксперимента выявил следующие результаты:

а. гносеологический критерий – в экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем адаптированности увеличилось на 26,3% по сравнению с контрольной группой, количество студентов со средним уровнем адаптированности увеличилось на 5,3% по сравнению с контрольной группой, и количество студентов с низким уровнем адаптированности уменьшилось на 21% по сравнению с контрольной группой;

б. ценностно-мотивационный критерий – в экспериментальной группе после формирующего эксперимента студентов с высоким уровнем адаптированности стало на 17,5% больше, чем в контрольной группе, студентов со средним уровнем адаптированности – на 10,53% больше, чем в контрольной группе, и студентов с низким уровнем адаптированности – на 28,03% меньше, чем в контрольной группе;

с. социально-коммуникативный критерий – в экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем адаптированности на 10,5% больше, чем в контрольной группе, со средним уровнем адаптированности – на 10,55% больше, чем в контрольной группе и студентов с низким уровнем адаптированности на 21,05% меньше, чем в контрольной группе.

6. Сравнение результатов констатирующего и обобщающего этапов экспериментов позволяет сделать вывод о том, что реализация модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на основе принципа формирования мотивации к социальному взаимодействию, принципа создания специальных адаптивных ситуаций,

принципа коммуникативной направленности, принципа межкультурной коммуникации и принципа использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации позволяет оптимизировать процесс социальной адаптации студентов, повысить его эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании доказано, что проблема социальной адаптации студентов к образовательной среде вуза, являясь одной из самых актуальных в педагогической теории и практике, остается открытой, носит многоуровневый характер, требует поиска новых эффективных способов решения.

В ходе диссертационного исследования были решены задачи, вытекающие из поставленной цели исследования.

1. Первая задача состояла в выявлении сути социальной адаптации студентов, а также ее критериев и показателей. Для определения сущности социальной адаптации в педагогической науке было проанализировано и систематизировано содержание публикаций по вопросам адаптации личности к образовательной среде и выявлены современные направления изучения феномена социальной адаптации студентов, включающие в себя биолого-физиологическое, социально-философское, социально-психологическое, социально-профессиональное и социально-педагогическое направления.

Биолого-физиологическое направление (Н.В. Аверьянова, Н.В. Алтынова, Н.И. Анисимов, Г.В. Бугова, Ияд С А Хамад, С.М. Зубков, А.В. Кабачкова, Ю.Ю. Кочевук, Н.А. Кочурина, В.Ф. Мартюшов, Н.В. Мищенко, А.В. Никулина, Н.Н. Овсянникова, М.А. Орлова, Д.Г. Рудьева, Л.М. Халидова, А.А. Шуканов и др.) изучает социальную адаптацию студентов на уровне физиологических и психоэмоциональных изменений в организме человека в ходе приспособления к новой среде.

Социально-философское направление (И.В. Алехин, О.В. Василенко, В.Ю. Верещагин, И.В. Довгалева, Е.С. Елгина, Р.А. Заякина, С.В. Лизунова, С.М. Мадорская, С.А. Маленко, В.Ф. Мартюшов, Г.А. Микаелян, Н.П. Нейхц, А.Г. Некита, Р.С. Нивидничий, С.А. Подопригора, М.В. Ромм, К.В. Рубчевский, Ю.А. Сафонова, Н.Д. Тищенко, М.К. Ясменко) позволяет осмыслить феномен социальной адаптации студентов на междисциплинарной основе и получить его

максимально достоверный теоретический образ.

Исследования социальной адаптации студентов в рамках *социально-психологического направления* (А.Р. Акимова, О.В. Буховцева, М.Ю. Вахрушева, Э.Н. Гилемханова, Н.В. Гужова, Т.Е. Дорошенко, Т.Е. Егорова, А.В. Кравцов, В.М. Кузьмина, Лю Цзинцзин, Е.В. Мороденко, О.В. Нагоркина, О.Б. Потеряева и Е.А. Дубровская, Е.Н. Пьянкова, А.Е. Росляков и др.) способствуют выявлению динамики личностных изменений студентов в ходе их приспособления к вузовской образовательной среде.

Социально-профессиональное направление (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, Г.В. Безюлева, Ф.Б. Березин, Н.В. Бондаренко, Е.Н. Бурдастых и Н.А. Крыжская, И.Н. Зайцева, В.Ф. Жукова, Т.А. Жукова, И.В. Кадина, Ю.А. Колесова, А.К. Маркова, С.А. Рунова, А.А. Русалинова, Д.В. Тузов и др.) отражает процесс приобщения студентов к профессиональной деятельности в условиях вузовского учебного процесса.

В рамках *социально-педагогического направления* (М.В. Алжиев, Б.З. Вульф, М.Н. Галагузова, Р.А. Литвак, Ю.А. Лобейко, А.В. Мудрик, А.А. Налчаджян, С.И. Охремчук, Л.Л. Редько, Н.М. Смылова, Ю.О. Яблоновская и др.) изучаются особенности процесса приспособления студентов к новым условиям вузовской образовательной среды с целью повышения их академической успеваемости.

Анализ многочисленных точек зрения на понятие «социальная адаптация студентов» можно свести к трем основным: рассмотрение понятия социальной адаптации студентов через понятие *потребности, необходимости* (А.В. Петровский), через понятие *приспособления* (М.В. Ажиев, Л.А. Антипова, М.Р. Битянова, Т.П. Браун, Н.М. Голубева, И.А. Карпович, В.В. Лагерев и др.) и через понятие *взаимодействия* (Е.П. Албитова, И.О. Зотова, И.К. Кряжева, А.Е. Крухмалев, П.С. Кузнецов, С.М. Мадорская, И.Ю. Мильковская, Е.В. Недосека, Н.Б. Подсосова, С.Г. Рудкова и др.).

Характеризуя феномен социальной адаптации студентов, исследователи отмечают:

- связь социальной адаптации с начальным этапом обучения в вузе, являющимся периодом кардинальных изменений деятельности и социального окружения при переходе на высшую ступень образования;

- двухсторонний характер процесса социальной адаптации, подразумевающий взаимное влияние студентов и вузовской образовательной среды;

- протекание процесса адаптации студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.

Элементами понятия «социальная адаптация» являются *структура, механизмы, критерии, этапы, стадии и виды социальной адаптации*.

Структуру социальной адаптации составляют субъект (студент первого курса), объект (вузовская образовательная среда) и факторы адаптации. К факторам, затрудняющим социальную адаптацию первокурсников в вузовской образовательной среде, мы относим:

- различия в организации школьного и вузовского образовательного процесса;

- неправильные представления (или ожидания) первокурсников о вузовской образовательной среде и своей деятельности в ней, мешающие им принять свою новую социальную роль;

- проблемы в сфере общения: неспособность наладить общение с социальным окружением (другими студентами и преподавателями);

- проблемы в познавательной сфере: слабая довузовская теоретическая подготовка первокурсников; слабая мотивация к познавательной деятельности, отношение к образованию как к инструментальной ценности; проблемы с самоорганизацией и самообразованием (познавательной самостоятельностью);

- проблемы в сфере самопознания: слабо развитые личностные качества и навыки, значимые для социальной адаптации (ответственность, дружелюбность и др.).

Механизм социальной адаптации студентов запускается адаптивной

ситуацией, возникающей при вхождении студентов в новую среду и провоцирующей у студентов адаптивную потребность в познании среды адаптации, которая, в свою очередь, приводит к формированию способов адаптации к этой среде.

В качестве *критериев* социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания мы выделяем:

– ***Гносеологический критерий***, включающий в себя понимание студентом своих затруднений в процессе адаптации к вузовской образовательной среде; знание качеств и навыков, необходимых для успешной социальной адаптации; осознанное отношение к процессу социальной адаптации к вузовской образовательной среде; рефлексии своей деятельности. Его показателями являются: сформированность у студента адаптивных качеств (ответственность, осознанность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные способности, самостоятельность, самоконтроль); рефлексия студентом собственной и совместной деятельности в ходе социальной адаптации; готовность к личностному и социальному развитию для успешной социальной адаптации к вузовской образовательной среде.

– ***Ценностно-мотивационный критерий***, подразумевающий сформированность у студента ценностных ориентаций; принятие своей новой социальной роли; сформированность познавательных мотивов. Показателями данного критерия будут: наличие у студента четких представлений о правилах, нормах, требованиях, особенностях вуза и их принятие; понимание и принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям вузовской образовательной среды; ценностное отношение студента к познавательной деятельности в вузе (сформированность мотивации обучения в вузе, познавательной самостоятельности); академическая успешность.

– ***Социально-коммуникативный критерий***, имеющий в виду готовность студента к взаимодействию с социальным окружением образовательной среды

вуза. Показатели данного критерия: стремление студента к взаимодействию и контактам с одногруппниками, преподавателями и другими субъектами вузовской образовательной среды; проявление инициативы в общении; сформированность коммуникативных навыков (умение избегать и улаживать конфликты, умение работать в группе); удовлетворенность отношениями в группе и с преподавателями.

Совокупность изученного материала позволяет нам говорить о прохождении первокурсниками в адаптационный период следующих *этапов*:

- этап ознакомления с социальным окружением, условиями, ценностями, требованиями новой для них вузовской образовательной среды и моделями поведения в ней в соответствии со своей новой социальной ролью студента;

- этап принятия и активного усвоения ценностей, норм и требований вузовской среды, формирования положительного отношения к познавательной деятельности и своей новой социальной роли и

- этап соответствия нормативным требованиям вузовской образовательной среды и активного взаимодействия с ней, самоидентификации в вузовском образовательном пространстве.

В процессе социальной адаптации студентов к вузовской образовательной среде можно выделить следующие *стадии*:

1. студент имеет представление о нормах поведения и ценностях новой для него вузовской образовательной среды, но пока еще не принимает/ отвергает их (начальная стадия);

2. субъекты вузовской образовательной среды – студент и носители ценностей этой среды (преподаватели, кураторы академических групп, адаптировавшиеся студенты старших курсов и т.д.) – проявляют взаимную терпимость к ценностям и моделям поведения друг друга (стадия терпимости);

3. студент одновременно признает и принимает основные ценности вузовской образовательной среды и некоторые свои прежние ценностные ориентации (стадия аккомодации);

4. системы ценностей студента и новой для него вузовской образовательной

среды полностью совпадают (стадия ассимиляции).

Деление социальной адаптации студентов на *виды* зависит от форм деятельности (отношений) личности в новой среде и, в большинстве случаев, соотносится с тремя основными сферами, в которых протекает процесс адаптации студентов к вузовской среде: а) сфера учебно-познавательной деятельности; б) сфера общения; в) сфера самосознания.

В рамках поставленной задачи исследования мы определяем понятие ***социальной адаптации студентов*** как *процесс и результат активного и осознанного приспособления студентов к вузовской образовательной среде в сфере учебно-познавательной деятельности, сфере общения и сфере самосознания.*

2. Вторая задача заключалась в раскрытии сущности педагогической поддержки социальной адаптации студентов и возможностей дисциплины «Иностранный язык» в оптимизации этого процесса.

Анализ исследований, посвященных понятию педагогической поддержки адаптации студентов (Е.П. Албитова, О.В. Буховцева, Н.Н. Дарьенкова, М.А. Заборина, И.А. Карпович, С.В. Кульневич, Д.А. Маргиева, Н.Б. Подсосова, С.Г. Редько, Г.И. Рогалева, Т.В. Солодилова, Ю.В. Стафеева и др.), позволил конкретизировать основной способ ее реализации – *посредством особой деятельности преподавателя с целью удовлетворения адаптивных потребностей студентов.* Кроме того, деятельность педагога по созданию условий для успешного преодоления студентами трудностей адаптационного периода осуществляется в процессе *взаимодействия* со студентами и направлена на *развитие значимых для успешной социальной адаптации личностных качеств и навыков студентов.*

Таким образом, ***педагогическая поддержка социальной адаптации студентов*** – это *педагогическая деятельность на основе взаимодействия по созданию в процессе преподавания иностранного языка адаптивных ситуаций, способствующих удовлетворению адаптивной потребности студентов и стимулирующих формирование критериев социальной адаптации.*

В результате исследования нами было установлено, что роль дисциплины «Иностранный язык» в социальной адаптации студентов детерминирована особенностями самих студентов нелингвистических направлений подготовки, местом дисциплины «Иностранный язык» в вузовском образовательном процессе и факторами формирующего воздействия дисциплины «Иностранный язык» на студентов в сфере общения, сфере учебно-познавательной деятельности и сфере самосознания в ходе социальной адаптации к вузовской образовательной среде. К таким факторам относятся:

- коммуникативный характер дисциплины «Иностранный язык», позволяющий сформировать у студентов коммуникативные навыки, чувство причастности к группе, позитивные межличностные отношения с одноклассниками и преподавателями, необходимые для успешной социальной адаптации в вузовском образовательном пространстве;

- прикладной характер обучения дисциплине «Иностранный язык», определяющий приоритетной целью преподавателя на занятиях по иностранному языку формирование у студентов навыков и умений в различных видах речевой иноязычной деятельности, составляющих основу устной и письменной коммуникации на иностранном языке;

- наличие эмоционально-ценностной составляющей, характерной для дисциплин гуманитарного цикла, способствующей принятию студентами норм и ценностей вузовской образовательной среды как условия их самоидентификации и адаптации в образовательном пространстве;

- потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии познавательной деятельности и критического мышления, необходимых для познавательной самостоятельности студентов, составляющей основу познавательной деятельности и академической мобильности студентов образовательных организаций высшего образования;

- интегрированный характер языковой подготовки, происходящий из факта неразрывности познавательного процесса, т.е. освоения новой информации, в том числе и о другом языке, и мышления;

– *избирательный характер* содержания обучения дисциплине «Иностранный язык», проявляющийся в сосредоточенности на какой-то одной сфере, позволяющей вовлечь студентов в процесс взаимодействия и способствующей принятию студентами образовательных и профессиональных ценностей;

– *интегративный характер* дисциплины «Иностранный язык», способствующий формированию не только социально и профессионально значимых компетенций, но и ценностных установок у студентов неязыковых направлений подготовки, необходимых для принятия норм и ценностей вузовской образовательной среды.

3. В рамках решения третьей задачи исследования нами была разработана и внедрена в рамках аудиторных занятий по дисциплине «Иностранный язык» ***модель педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка***, которая включала в себе три взаимосвязанных блока – методологический, содержательный и результативно-оценочный.

Методологический блок модели представлен целью и методологическим основанием исследования. В качестве методологического основания нашего исследования выбраны антропологический, личностно-ориентированный, синергетический, системно-деятельностный и компетентностный подходы. *Антропологический подход*, предполагающий целостное познание природы человека, направляет деятельность преподавателя в ходе педагогической поддержки на саморазвитие студента, формирование у него рефлексии к собственной деятельности. *Личностно-ориентированный подход* позволяет определить отличительные особенности социальной адаптации студентов и реализовать педагогическую поддержку данного процесса, учитывая индивидуальные способности, цели и ценности студентов. Обращение к *синергетическому подходу* дает нам возможность рассматривать процесс социальной адаптации первокурсников с позиции открытой системы и направлять педагогическую поддержку на саморазвитие и самоопределение студентов в ходе приспособления к вузовской образовательной среде. *Системно-деятельностный*

подход, с одной стороны, способствует выявлению системных свойств и качественных характеристик феномена социальной адаптации студентов, а, с другой стороны, определяет процесс педагогической поддержки социальной адаптации первокурсников как совместную деятельность субъектов вузовской образовательной среды. В рамках *компетентностного подхода* организация процесса социальной адаптации и педагогическая поддержка данного процесса рассматриваются как средство формирования профессионально и социально значимых компетенций, навыков и умений.

Представленная в нашей модели цель – педагогическая поддержка социальной адаптации студентов первого курса средствами иностранного языка – определяется социальным заказом на молодых специалистов, способных адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и обладающих соответствующими личностными качествами, и вытекающей из этого заказа потребностью студентов первого курса эффективно адаптироваться к новой для них вузовской образовательной среде.

Организационно-деятельностный блок отражает последовательность действий преподавателя при реализации педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка на диагностическом этапе (выявление исходного уровня социальной адаптированности первокурсников), основном этапе (создание адаптивных ситуаций и удовлетворение адаптивной потребности студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык») и итоговом этапе (повторное диагностирование уровня социальной адаптированности студентов).

Результативно-оценочный блок предназначен для оценивания эффективности педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка посредством выявления критериев социальной адаптации студентов, их показателей, описания уровней социальной адаптации студентов и прогнозирования ожидаемого результата педагогической деятельности.

4. Четвертая задача состояла в обосновании и апробировании следующих

принципов реализации модели педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами иностранного языка:

- *принцип формирования мотивации к социальному взаимодействию с субъектами вузовской образовательной среды (другими студентами и профессорско-преподавательским составом);*
- *принцип создания специальных адаптивных ситуаций, направленных на удовлетворение адаптивной потребности студентов и формирования у них необходимых личностных качеств и навыков;*
- *принцип коммуникативной направленности, предполагающий организацию совместной коммуникативной деятельности студентов в рамках вузовского образовательного процесса с целью развития у студентов коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия с социальным окружением;*
- *принцип межкультурной коммуникации как условие развития у студентов навыков социального взаимодействия в поликультурном обществе;*
- *принцип использования всех видов речевой деятельности для поддержки социальной адаптации: вовлечение студентов в такие виды речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение и письмо на основе социально-значимого содержания с целью развития у студентов коммуникативных, познавательных и других навыков и умений, формирования ценностных установок, необходимых для успешной социальной адаптации, принятия своей социальной роли студента.*

Проведенное исследование не предполагает однозначного и окончательного решения задач, связанных с проблемами социальной адаптации студенческой молодежи; в перспективе необходимы исследования педагогической поддержки социальной адаптации студентов средствами других дисциплин (как базовой, так и вариативной части учебного плана), а также сетевого взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Ю.М. Системно-синергетический принцип в обучении музыке: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аванесов Юрий Мелкумович. – М., 2009. – 449 с.
2. Ажиев, М.В. Педагогические условия адаптации личности к обучению в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ажиев Магомед Вахаевич. – Махачкала, 2009. – 157 с. ил.
3. Албитова, Е.П. Социальная адаптация студентов вуза на основе педагогической поддержки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Албитова Екатерина Петровна. – Улан-Удэ, 2015. – 258 с. ил.
4. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 365 с.
7. Андреева, Е.В. Особенности подготовки будущего учителя на основе антропологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Андреева Елена Викторовна. – Бийск, 2002. – 188 с. ил.
8. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин // Избранные труды. – М.: Наука, 1987. – 400 с.
9. Анохина, С.А. Аксиологическая адаптация студентов в вузовской среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анохина Светлана Александровна. – Оренбург, 2015. – 22 с.
10. Антипова, Л.А. Педагогические детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Антипова Людмила Александровна. – Сочи, 2010. – 208 с.
11. Арлашкина, О.В., Наумова, Е.В., Тевлюкова О.Ю. Социальная

адаптация студентов-первокурсников в университете (по материалам исследования) / О.В. Арлашкина, Е.В. Наумова, О.Ю. Тевлюкова // Теория и практика общественного развития, 2017. – № 11. – С. 54-58.

12. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш.шк., 1980. – 308 с.

13. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1979. – 158 с.

14. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

15. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие / В.И. Байденко. – М., 2006. – 55 с.

16. Бакшаева, Н.А., Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

17. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография / Г.В. Безюлева. – М.: изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. – 320 с.

18. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.

19. Беспалько, В.П. и др. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько. – М.: Высш.шк., 1989. – 141 с.

20. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 16 с.

21. Бим-Бад, Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1998. – №11. – С.38-43.

22. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

23. Бледных, О.И. Активные методы обучения / О.И. Бледных // Проблемы современной науки и образования, 2014. – № 12 (30) С.118-120. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://scienceproblems.ru/images/PDF/2012\(30\)2014%D0%B3.pdf](http://scienceproblems.ru/images/PDF/2012(30)2014%D0%B3.pdf)
24. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С.7-44.
25. Болотова, Г.Н. Методические основы адаптации студентов первого курса к усвоению профессиональных знаний и умений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Болотова Галина Николаевна. – Сходня, 2011. – 113 с.
26. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – М.: ООО «Педагогика», 2007. – №8. – С. 44-53.
27. Борлукова, М.Н., Гроголь, Н.В. Деловая игра как один из видов игровой технологии [Электронный ресурс] / М.Н. Борлукова, Н.В. Гроголь. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/510870/>
28. Боронина, Л.Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневский, Я.В. Дидковская, С.И. Минева // Университетское управление. – 2001. – №4 (19). – С.65-69.
29. Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Браун Татьяна Петровна. – Санкт-Петербург, 2007. – 179 с.
30. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. Сб.ст. / Отв.ред. В.И. Арелинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285-304.
31. Буковский, С.Л. Креативно-ориентированная методика обучения устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе: экономический профиль: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буковский Станислав Леонидович. – Москва, 2013. – 260 с.

32. Буховцева, О.В. Сопровождение процесса адаптации студентов к социокультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Буховцева Ольга Васильевна. – Красноярск, 2018. – 24 с.
33. Бучкин, А.В. Модель адаптации студентов к учебному процессу в колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бучкин Андрей Владимирович. – Москва, 2012. – 25 с.
34. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – М.: Титул, 2001. – 126 с.
35. Варламова, И.А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Варламова Ирина Александровна. – Магнитогорск, 2006. – 188 с.
36. Варникова, О.В. Формирование эмоционально-ценностного отношения к профессии средствами иностранного языка. – Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3 (11). – С. 153-161.
37. Василенко, О.А. Совершенствование языковой подготовки студентов в вузах на основе коммуникативных универсалий вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Василенко Ольга Александровна. – Москва, 2004. – 326 с. ил.
38. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
39. Виноградова, А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Виноградова Анастасия Алексеевна. – Тюмень, 2008. – 182 с.ил.
40. Волгина, Т.Ю. Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгина Татьяна Юрьевна. – Омск, 2005. – 204 с. ил.
41. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. – 80 с.

42. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Аст, 2010. – 672 с.
43. Гальмук, Н.А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалиста социальной сферы в колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Гальмук Наталия Анатольевна. – Воронеж, 2008. – 213с.
44. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 192 с.
45. Гальскова Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2-8.
46. Гаранина, О.Д. Методологические основы разработки принципов построения системы социальной адаптации иностранных граждан к образовательной среде технического вуза России / О.Д. Гаранина // Научный Вестник МГТУ ГА, серия Общество, экономика, образование. – М.: изд-во МГТУ ГА, 2001. – №43. – С.70-75.
47. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
48. Гинзбург, Е.Л. Купля – продажа – оплата: Тематический англо-русский словарь / Е.Л. Гинзбург, С.С. Хидекель. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 144 с.
49. Голубева, Н.М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: на примере подготовки будущих менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Голубева Нина Михайловна. – Нижний Новгород, 2004. – 199 с.
50. Дарьенкова, Н.Н. Адаптация студентов первого курса к обучению в техническом вузе в условиях информатизации образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дарьенкова Надежда Николаевна. – Нижний Новгород, 2015. – 188 с.
51. Двумичанская, Н.Н. Интерактивные методы как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] /

Н.Н. Двучичанская // Наука и образование. – №4 – апрель 2011г. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>

52. Долженко, О.Н. Профессиональная адаптация специалистов в условиях взаимодействия туристской организации и вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Долженко Олег Николаевич. – Москва, 2011. – 195 с.

53. Домбровская М.А. Коммуникативный подход в процессе обучения иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль // Бизнес и дизайн ревю, 2016. – Т. 1. – № 3. – С. 14.

54. Елгина, Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе / Л.С. Елгина // Вестник БГУ, 2010. – №5. – С. 162-166.

55. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С.9-11.

56. Жаренкова, А.А. Особенности психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жаренкова Анна Андреевна. – Москва, 2005. – 185 с. ил.

57. Жданова, И.Ф., Скворцова, М.В. Англо-русский словарь. Финансы, налоги, аудит / И.Ф. Жданова, М.В. Скворцова. – М.: Филоматис, 2003. – 496 с.

58. Жегульская, Ю.В. Факторы социально-педагогической адаптации студентов первого курса университета культуры и искусств [Электронный ресурс] / Ю.В. Жегульская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2011. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/ix/37355>

59. Жегульская, Ю.В. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза культуры и искусств средствами культурно-досуговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Жегульская Юлия Владимировна. – Кемерово, 2014. – 225 с.ил.

60. Жерихов, Е.С. Корпоративная культура как фактор социальной адаптации личности: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Жерихов Евгений

Сергеевич. – Иркутск, 2004. – 191 с.

61. Жукова, В.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов-психологов заочной формы обучения к практической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жукова Валентина Федоровна. – Сургут, 2007. – 226 с. ил.

62. Заборина, М.А. Педагогическая поддержка студентов первого года обучения в адаптации к образовательному процессу вуза [Электронный ресурс] / М.А. Заборина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Том 9. – №2-2. – Режим доступа: <http://ej.soc-journal.ru>

63. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

64. Зайцева, И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам на историческом факультете университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Ирина Владимировна. – Елец, 2004. – 233 с.

65. Зайцева, И.Н. Социально-профессиональная адаптация студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Ирина Николаевна. – Елец, 2011. – 206 с. ил.

66. Зайцева, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Серафима Евгеньевна. – М., 2005. – 254 с.

67. Заякина, Р.А. Социальная адаптация студентов в современном образовательном пространстве как объект философского исследования: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Заякина Раиса Александровна. – Новосибирск, 2012. – 165 с.

68. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

69. Зеер, Э.Ф. Становление личностно-ориентированного образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – №1. – 1999. – С.112-121.

70. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
71. Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 101 с.
72. Иванова, О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Оксана Юрьевна. – Орел, 2005. – 245 с.
73. Извольская, А.А. Адаптация студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Извольская Алена Александровна. – Тула, 2012. – 243 с. ил.
74. Измайлова, М.А. Педагогическое взаимодействие как фактор повышения качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Измайлова Марина Алексеевна. – Шуя, 2005. – 244 с. ил.
75. Исмиянов, В.В. Социально-образовательная адаптация студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Исмиянов Владимир Владимирович. – Улан-Удэ, 2017. – 50 с.
76. Кажанова, З.Н. Специфика формирования профессиональных компетенций в процессе адаптации студентов к учебно-технологической среде вуза: дис. ... канд. пед. наук / Кажанова Зоя Николаевна. – Тамбов, 2004. – 209 с.
77. Каменева, И.О. Контроль как средство формирования учебной мотивации студентов высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Каменева Инга Олеговна. – Саранск, 2009. – 161 с.
78. Канунникова, Н.В. Лингводидактические основы проектирования интегративного курса обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Канунникова Наталья Владимировна. – Томск, 2005. – 246 с.

79. Карабахцян, Э.К. Принципы организации межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... фил. пед. наук: 10.02.19 / Карабахцян, Эмма Камоевна. – Аравир, 2008. – 21 с.

80. Карпович, И.А. Интернет-проект как средство педагогической поддержки первокурсников в период адаптации к системе профессионального образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карпович Ирина Александровна. – Санкт-Петербург, 2013. – 266 с. ил.

81. Кетова, М.В. О профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов / М.В. Кетова // Возможности образовательной области «Математика и информатика» для реализации компетентного подхода в школе и вузе: Материалы международной научно-практической конференции. – Соликамск: СГПИ, 2012. – С. 7-11.

82. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2009. – 280 с.

83. Князева, Е.Н. Синергетический вызов культуре [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева // Московский международный синергетический форум. – Режим доступа: [http:// www.iph.ras.ru/mifs](http://www.iph.ras.ru/mifs).

84. Князева Е.Н., Курдюков С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюков. – Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>

85. Ковалев, В.И. К проблеме мотивов / В.И. Ковалев // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №1. – С. 29-44.

86. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

87. Колесова, Ю.А. Социально-профессиональная адаптация будущих специалистов по сервису и туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колесова Юлия Анатольевна. – Киров, 2011. – 187 с. ил.

88. Колкер, Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранному

языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

89. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.

90. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.

91. Кравченко, Н.В. Бизнес-лексика. Англо-русский, русско-английский словарь / Н.В. Кравченко. – М.: Эксмо, 2008. – 672 с.

92. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 246 с.

93. Кремлева, Ю.В. Повышение эффективности развития иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза на основе личностно-ориентированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кремлева Юлия Владимировна. – Барнаул, 2010. – 23 с.

94. Крупнов, В.Н. Язык делового общения. Русско-английский словарь / В.Н. Крупнов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 286 с.

95. Кузнецов, П.С. Социологическая теория социальной адаптации: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Кузнецов Павел Сергеевич. – Саратов, 2000. – 335 с. ил.

96. Ламзин, С.А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам: синергетический аспект: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ламзин Сергей Алексеевич. – Рязань, 2002. – 363 с.ил.

97. Левченко, Е.С. Социальная адаптация студентов вуза средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Левченко Евгений Сергеевич. – Москва, 2007. – 22 с.

98. Лежнина, Г.В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятий: по материалам конференции «Знаменские чтения» / Г.В. Лежнина. – Сургут: изд-во СурГПУ, 2008г.

99. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 288 с.
100. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
101. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2019. – 336 с.
102. Лычагина, И.Н. Педагогическое содействие адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе: на материале подготовки педагогов-музыкантов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лычагина Ирина Николаевна. – Челябинск, 2005. – 198 с.
103. Мадорская, С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу (конкретно-социологический анализ): дис. ... канд. философ. наук / Мадорская Светлана Михайловна. – Минск, 1986. – 299 с.
104. Малашихина, И.А. Педагогика: Учебно-методическое пособие / И.А. Малашихина. – СГУ, 2005. – 256 с.
105. Макар, Л.В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Макар Людмила Владимировна. – Спб, 2000. – 257 с.
106. Макурина, А.С. Повышение мотивации учебной деятельности студентов физкультурного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, 13.00.08 / Макурина Арина Сергеевна. – Челябинск, 2006. – 160 с.
107. Мальцева, Л.Е. Формирование коммуникативной компетенции будущих менеджеров сферы сервиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мальцева Лариса Евстафьевна. – Екатеринбург, 2011. – 186 с.
108. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
109. Маргиева, Д.А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Маргиева Дина Асланбековна. – Владикавказ, 2010. – 188 с.
110. Маркова, А.К., Орлова, А.Б., Фридман, Л.М. Мотивация учения и ее

воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлова, Л.М. Фридман / Науч.-исслед.ин-т общей и пед.псих. Акад.пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.

111. Маркова, Т.Л. Проблемы социального взаимодействия в современной образовательной среде вуза / Т.Л. Маркова // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). – Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. – С. 268-272.

112. Мартыненко, О.И. Формирование общей культуры будущего специалиста в системе «колледж - вуз» (на примере педагогических колледжа и вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мартыненко Оксана Ивановна. – Ставрополь, 2009. – 285 с.

113. Мартюшов, В.Ф. О механизме социальной адаптации иностранных студентов в российском вузе релевантность адаптации / В.Ф Мартюшов // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность вузов – М: изд-во МГТУ ГА, 2005. – № 94(12). – С. 106-113.

114. Мартюшов, В.Ф. Социальная релевантность адаптации. Монография / В.Ф. Мартюшов– Тверь: ТГТУ, 2005. – 104 с.

115. Медведева, Н.И. Психологическая помощь первокурсникам в адаптации к обучению в университете / Н.И. Медведева // Вестник университета (ГУУ). – М: ГУУ, 2014. – №13. – С. 178-181.

116. Мильковская, И.Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мильковская Инна Юрьевна. – Волгоград, 2005. – 209 с.

117. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 2004. – №7. – С. 30-36.

118. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

119. Миролубов, А.А. Культуроведческая направленность в обучении

иностранным языкам / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11-14.

120. Миролубов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / А.А. Миролубов. – М.: Ступени, 2002. – 448 с.

121. Мороденко, Е.В. Динамика изменений личности студента в процессе социальной адаптации к новым условиям жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Мороденко Евгения Васильевна. – Ярославль, 2014. – 24 с.

122. Мусницкая, Е.В. Обучение письму / Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков» / Е.В. Мусницкая. – Москва, 1983. – 58 с.

123. Мусаелян, И.Ф. О структуре и содержательных особенностях учебных программ по иностранному языку для неязыковых вузов / И.Ф. Мусаелян // Новые педагогические технологии. – №20. – М.: Изд-во «Спутник+», 2014. – С.59-68.

124. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

125. Недосека, Е.В. Особенности социальной адаптации студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности: на примере вузов г. Мурманска: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Недосека Елена Владимировна. – Москва, 2009. – 165 с.

126. Недосека, Л.А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Недосека Людмила Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 192 с.

127. Нежелская, Г.Н. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / Г.Н. Нежелская // Филология, журналистика и межкультурная коммуникация в диалоге цивилизаций: сб. трудов II ежегодной научно-практической конференции СКФУ «Университетская наука – региону». – Ставрополь, 06-28 апреля 2014 г. – С. 294-296.

128. Нежелская, Г.Н. Педагогические условия адаптации студентов к изучению иностранного языка / Г.Н. Нежелская // Филологические науки.

Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – №5 (23): в 2-х ч. Ч.II. – С.152-157.

129. Новакова О.В., Василенко А.П. Экзистенциально-ориентированное образование (на примере изучения иностранного языка) [Электронный ресурс] / О.В. Новакова, А.П. Василенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S21. – С. 16–20. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14758.htm>.

130. Носова О.И. Особенности обучения английскому языку в 8-9 классах общеобразовательных учреждений на основе принципа дифференциации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: / Носова Ольга Игоревна. – Ростов-на-Дону, 2019. – 228 с.ил.

131. Образцов, П.И., Иванова, О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

132. Образцов, П.И., Косухин, В.М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия ФАПСИ, 2002. – 317 с.

133. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (“Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment”): Совет Европы. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

134. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А Темп, 2010. – 944 с.

135. Озерова, М.В. Содержание профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике: Продвинутый этап, французский язык: дис. ... канд. пед. наук / Озерова Марина Викторовна. – Москва, 1999. – 226 с.ил.

136. «Оксфордское качество». Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы (для начальной школы). – М.: РЕЛОД, 2011. – 72 с.

137. Осеева, Ю.В. Педагогическое содействие в адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу вуза физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Осеева Юлия Викторовна. – Челябинск, 2015. – 190 с. ил.

138. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

139. Пассов, Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов // Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года). – Липецк, 2015. – 143с. – Режим доступа: <http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/07/passov-principi-in-yaz.pdf>.

140. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.

141. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

142. Пекельник, Н.М. Дидактические условия активизации учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пекельник Наталья Михайловна. – Екатеринбург, 2005. – 197 с.

143. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Г.В. Перфилова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки № 12 (645). – М.: Изд-во МГЛУ, 2012. – С. 9-24.

144. Петраш, Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Петраш Екатерина Анатольевна. – Курск, 2009. – 329 с. ил.

145. Пивовар, А.Г. Большой англо-русский финансово-экономический словарь. 2-е изд., испр. / А.Г. Пивовар / Под ред. В.И.Осипова. – М.: Изд-во «Экзамен», 2003. – 960 с.
146. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 2003. – 180 с.
147. Подсосова, Н.Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Подсосова Наталья Борисовна. – Новокузнецк, 2012. – 260 с.
148. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Составитель Г.В. Перфилова. – Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – 32 с.
149. Проданова, Н.В. Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профориентационной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf3/reports/prodanova.doc>
150. Пьянкова, Е.Н. Социально-психологическая адаптация студентов естественнонаучного профиля обучения регионального вуза: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Пьянкова Елена Николаевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 130 с. ил.
151. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 400 с.
152. Райцев, А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дис. ... доктора пед. наук / Райцев Анатолий Васильевич. – Санкт-Петербург, 2004. – 309 с.
153. Рахлевская, Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования: (История, теория, практика) / Л.К. Рахлевская. – Томск: ТПУ, 1997. – 159 с.
154. Рогалева, Г.И. Педагогическая поддержка как основа деятельности информационно-консультативной системы социальной адаптации студентов / И.А. Рогалева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6 – № 4(21). – С. 387-389.

155. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку (на англ. яз.) = *Methods of Teaching English: Учебное пособие для педагогических институтов и факультетов иностранных языков* / Г.В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.
156. Роженко, Н.Н. Профессиональная адаптация студентов среднего специального учебного заведения в процессе внеаудиторной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Роженко Нонна Николаевна. – Москва, 2006. – 205 с.ил.
157. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
158. Рудкова, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Рудкова Светлана Геннадьевна. – Биробиджан, 2005. – 215 с.
159. Русина, Ю.Н. Краткий англо-русский словарь финансово-экономических терминов с пояснениями / Ю.Н. Русина. – Пинск: ПолесГУ, 2015. – 85 с.
160. Сагайдачная, В.В. Культурно-антропологический подход к регионализации содержания школьного естественнонаучного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сагайдачная Виктория Владимировна. – Мурманск, 2008. – 187 с.
161. Сазонова, З.С., Матвеева Е.В. Информационно-образовательное пространство новой педагогики // *Высшее образование в России*. – 2011. – №2. – С. 98-103.
162. Сафарова, Т.Б. Содержание и организация обучения как средство профессиональной адаптации студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сафарова Татьяна Беяловна. – Ставрополь, 2001. – 167 с.
163. Свинарева, О.В. Педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Свинарева Ольга Викторовна. – Москва, 2017. – 280 с. ил.
164. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // *Педагогика*. – 1994. – №5. – С.41-48.

165. Симонова, Н.А. Формирование аксиологического потенциала личности студента в процессе изучения культуры: на материале иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Симонова Надежда Александровна. – Ставрополь, 2004. – 211 с.

166. Скорина, М.С. Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / М.С. Скорина // Материалы III Международной научно-практической конференции «Научное пространство Европы – 2007». – Филологические науки. – Днепропетровск: Наука и образование, 2007. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20441.doc.htm

167. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – М.: Изд-во Дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

168. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

169. Соловьев, В.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Соловьев Виталий Николаевич. – Ижевск, 2003. – 449 с.

170. Солодилова, Т.В. Педагогическая поддержка студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Солодилова Татьяна Владимировна. – Ставрополь, 2003. – 193 с.

171. Стафеева, Ю.В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Стафеева Юлия Валерьевна. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 278 с.

172. Суслина, А.А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Суслина Анжелика Анатольевна. – Каланинград, 1999. – 177 с.

173. Сухих, О.В. Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / О.В. Сухих. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000. – 165 с.

174. Табилова, М.Р. Социальная адаптация личности в системе общего и

дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Табилова Марина Равхатовна. – Оренбург, 2011. – 22 с.

175. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Тамбовкина Татьяна Юрьевна. – Москва, 2007. – 375 с.

176. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская помощь. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

177. Тахохов, Б.А. Компетентностный подход в современной высшей школе / Б.А. Тахохов, М.И. Бекоева, З.К. Малиева. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. – 206 с.

178. Темербекова, А.А., Алькова, Л.А., Вторушина, Е.В. Теоретические основы развития личности в условиях интерактивных технологий обучения: монография / А.А. Темербекова, Л.А. Алькова, Е.В. Вторушина. – Горно-Алтайск: Изд-во ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», 2013. – 98 с.

179. Тимкина, Ю.Ю. Синергетический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов / Ю.Ю. Тимкина // Инновации в языке и речи, образовании и методике. Материалы II научно-методической конференции. – Саратов, 2009. – С.104-106.

180. Тимошина, А.А. Русско-английский словарь по экономике с краткими пояснениями и перекрестными ссылками / А.А. Тимошина. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 512 с.

181. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 07.08.2014г. № 946 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/370301_Psihologiya.pdf

182. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.05.02 Психология служебной деятельности (уровень специалитета), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2016г. № 1613 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/370502.pdf>

183. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015г. № 1327 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/380301_B_3plus_2311_2017.pdf

184. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016г. № 7 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/380302>

185. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015г. № 1461 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/380303>

186. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 5 февраля 2015г. № 35894 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/380304.pdf>

187. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016г. № 1002 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380305.pdf>

188. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.01 Социология (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 5 февраля 2018г. № 75 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.spbstu.ru/upload/iblock/d1b/39.03.01.pdf>

189. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016г. № 41029 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/390302>

190. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата), утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 октября 2015г. № 39561 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440303>

191. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 29 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/>

192. Федорова, Е.Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федорова Елена Евгеньевна. – Магнитогорск, 2007. – 187 с.ил.

193. Федорова, М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 170 с.ил.

194. Федорова, О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Федорова Ольга Николаевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 278 с.ил.

195. Феклистов, Г.С. Входной контроль как основа адаптации к обучению в вузе студентов - первокурсников: дис. ... канд. пед. наук / Феклистов Герман Степанович. – Сочи, 2001. – 199 с.

196. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 205 с.

197. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: МГУ, 1968. – 135 с.

198. Фроленкова, О.А. Воспитание интеллектуальных мотивов учения студентов: на примере пед. вуза: дис. ... канд. пед. наук / Фроленкова Ольга Анатольевна. – Магнитогорск, 1997. – 161 с.

199. Харисова, Г.Г. Обучение языку делового общения студентов неязыковых вузов в региональных условиях: на материале вузов г. Нижневартовска: дис. ... канд. пед. наук / Харисова Гульсира Галиевна. – Томск, 2000. – 179 с.

200. Хмельницкая, И.Н. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И.Н. Хмельницкая. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/418693/>

201. Хусаинова, Р.Р. Адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством группообразующей деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хусаинова Роза Рафиковна. – Киров, 2005. – 216 с.

202. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002г. – Центр «Эйдос». [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm.

203. Царегородцев, Г.И. Экология человека в системе медицинского знания / Г.И. Царегородцев, В.Г. Ерохин // Вопросы философии. – 1980. – №9. – С. 73-86.

204. Чернобровкина, И.Ю. Личностно-ориентированные технологии изучения иностранного языка в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чернобровкина Ирина Юрьевна. – Ростов н/Д, 2006. – 179 с.

205. Чернухина, А.В. Формирование социальной компетенции учащихся на уроках иностранного языка / А.В. Чернухина // Инновационные технологии

обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.): в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова]; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019. – С. 157-167.

206. Шевкун, А.В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевкун Анна Владимировна. – Чита, 2007. – 20 с.

207. Шилкина, Н.Е. Особенности социального взаимодействия студенческой молодежи в академической среде (результаты социологического исследования) / Н.Е. Шилкина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология, 2014. – Т. 14. Вып. 1– С.68-73.

208. Ширкова, Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ширкова Наталья Николаевна. – М., 2017. – 23 с.

209. Шубин, С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шубин Сергей Владимирович. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.

210. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

211. Щипакина, Н.И. Организационно-содержательные и технологические компоненты дополнительной профессиональной подготовки как средство социальной адаптации личности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щипакина Наталья Ивановна. – Ставрополь, 2003. – 217 с.

212. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

213. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин / Ред.коллегия: И.В. Блауберг и др. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

214. Юздова, Л.П. Речевое социальное взаимодействие преподавателя и студента / Л.П. Юздова // Социо- и психолингвистические исследования. 2018. – № 6. – С. 145-148.
215. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М: Сентябрь, 2000. – 176с. – (Библиотека журнала «Директор школы». Выпуск 7).
216. Яударова, Н. Ю. Психологические аспекты адаптации первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Н. Ю. Яударова // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 634-637.
217. Cambridge Business English Dictionary. – Cambridge University Press, 2011. – 960 p.
218. Cunningham, S., Moor, P. New Cutting Edge (Pre-Intermediate) / Sarah Cunningham, Peter Moor. – Longman, 2008. – 177 p.
219. Foley, M., Hall, D. Total English. Elementary. With DVD, CD / Mark Foley, Diane Hall. – Pearson Education Limited, 2005. – 161 p.
220. Harris, M., Mower D., Sikorzinska, A. Opportunities. Intermediate. With CD / Michael Harris, David Mower, Anna Sikorzinska. – Pearson Education Limited, 2008. – 160 p.
221. Hewings, M. Advanced grammar in use. With answers and CD-ROM. Second edition / Martin Hewings. – Cambridge University Press, 2012. – 294 p.
222. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd ed. – L.: Routledge, 2004. – 374 p.
223. Knowles, M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson. – 6th ed. – L.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
224. Latham-Koenig, C., Oxenden, C., Seligson, P. English File. Pre-Intermediate. Student's book. With DVD-ROM / Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson. – Oxford University Press, 2012. – 168 p.
225. Longman Business English Dictionary. – Pearson Education Limited, 2004. – 534 p.

226. Murphy, R. English Grammar in Use with answers. A self-study reference and practice book for intermediate learners of English). – Издательство Cambridge University Press, 2012. – 390 p.

227. Murphy, R. Essential Grammar in Use: A self-study reference and practice book for elementary students of English: with answers / Raymond Murphy. – Cambridge University Press, 2012. – 320 p.

228. Parkinson, D. Oxford Business English Dictionary / Dilys Parkinson. – Oxford University Press, 2007. – 616 p.

229. Redman, S. English vocabulary in Use / Stuart Redman. – Cambridge University Press, 2005. – 263 p.

230. Webster's Essential Dictionary / Daniel Webster. – Cambridge University Press, 2011. – 464 p.

231. Wells, J.C. Pronunciation dictionary, Paper with CD-ROM (3rd Edition) / J.C. Wells. – Pearson Education Limited, 2008. – 870 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде»

Просим Вас помочь нам в проведении исследования. Для этого необходимо искренне ответить на вопросы анкеты. Выберите тот вариант ответа, который соответствует Вашему мнению. Если такой вариант ответа отсутствует, напишите свой собственный ответ. Фамилию указывать не надо, нас интересует только Ваше мнение. Спасибо!

1. Трудно ли Вам было привыкнуть к студенческой жизни?
А) Да, процесс адаптации был трудным и долгим
Б) Нет, процесс адаптации был нетрудным и недолгим
В) Никакая адаптация не требовалась, сразу почувствовал себя студентом
Г) Затрудняюсь ответить
2. Сильно ли изменилась учебная нагрузка по сравнению со школьной?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
3. Сильно ли изменилась учебная деятельность (формы, методы, организация учебного процесса)?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
4. Испытываете ли Вы трудности из-за рейтинговой системы обучения?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
5. Испытываете ли Вы трудности при изучении нового материала?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
6. Испытываете ли Вы недостаток времени при усвоении материала?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
7. Испытываете ли Вы трудности при использовании многих источников информации, а не одного учебника при изучении дисциплины?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
8. Испытываете ли Вы трудности во время самостоятельной работы?
А) Да
Б) Не очень
В) Нет
9. Испытываете ли Вы трудности из-за периодичности или отсутствия контроля знаний со стороны преподавателя?
А) Да
Б) Не очень

- В) Нет
10. Влияет ли разлука с семьей, с людьми привычного круга общения на Вашу учебу и быт?
- А) Да
Б) Не очень
В) Нет
11. Влияют ли конфликтные отношения с одногруппниками и преподавателями на результативность Вашей деятельности в вузе?
- А) Да
Б) Не очень
В) Нет
12. Испытываете ли Вы страх перед сессией и возможным отчислением из вуза?
- А) Да
Б) Не очень
В) Нет
13. Испытываете ли Вы потребность в четком объяснении требований к зачетам и экзаменам в начале обучения?
- А) Да
Б) Не очень
В) Нет
14. Вы уверены в правильности выбора специальности?
- А) Да
Б) Не очень
В) Нет
15. Какие качества, на Ваш взгляд, необходимы для успешной адаптации к условиям вузовской среды?
- А) усидчивость
Б) ответственность
В) дружелюбность
Г) самостоятельность
Д) самоконтроль
Е) стрессоустойчивость
Ж) свой вариант
16. Какие навыки и умения, на Ваш взгляд, необходимы для успешной деятельности в вузовской образовательной среде?
- А) коммуникативные навыки
Б) навыки самообразования
В) навыки компьютерной грамотности
Г) навыки организации времени
Д) свой вариант

Результаты анкетирования

(Анкета «Общие проблемы социальной адаптации студентов первого курса к вузовской образовательной среде»)

n = 231.

№ п.п .	Вопрос	человек	%
1.	Трудно ли Вам было привыкнуть к студенческой жизни?		
	Да, процесс адаптации был трудным и долгим.	65	28
	Нет, процесс адаптации был нетрудным и недолгим.	100	43,3
	Никакая адаптация не требовалась, сразу почувствовал себя студентом.	55	24
	Затрудняюсь ответить.	11	4,7
2.	Сильно ли изменилась учебная нагрузка по сравнению со школьной?		
	Да.	165	71,4
	Не очень.	63	27,3
	Нет.	3	1,3
3.	Сильно ли изменилась учебная деятельность (формы, методы, организация учебного процесса)?		
	Да.	110	47,7
	Не очень.	118	51
	Нет.	3	1,3
4.	Испытываете ли Вы трудности из-за рейтинговой системы обучения?		
	Да.	192	83,11
	Не очень.	18	7,8
	Нет.	21	9,1
5.	Испытываете ли Вы трудности при изучении нового материала?		
	Да.	58	25,2
	Не очень.	170	73,5
	Нет.	3	1,3
6.	Испытываете ли Вы недостаток времени при усвоении материала?		
	Да.	172	74,5
	Не очень.	55	23,8
	Нет.	4	1,7
7.	Испытываете ли Вы трудности при использовании многих источников информации, а не одного учебника при изучении дисциплины?		
	Да.	160	69,3
	Не очень.	48	20,8
	Нет.	23	9,9
8.	Испытываете ли Вы трудности во время самостоятельной работы?		
	Да.	142	61,5
	Не очень.	85	36,8

	Нет.	4	1,7
9.	Испытываете ли Вы трудности из-за периодичности или отсутствия контроля знаний со стороны преподавателя?		
	Да.	11	5
	Не очень.	123	53
	Нет.	97	42
10.	Влияет ли разлука с семьей, с людьми привычного круга общения на Вашу учебу и быт?		
	Да.	50	22
	Не очень.	67	29
	Нет.	114	42
11.	Влияют ли конфликтные отношения с одногруппниками и преподавателями на результативность Вашей деятельности в вузе?		
	Да.	54	23,4
	Не очень.	147	63,6
	Нет.	30	12,9
12.	Испытываете ли Вы страх перед сессией и возможным отчислением из вуза?		
	Да.	51	22
	Не очень.	155	67
	Нет.	25	11
13.	Испытываете ли Вы потребность в четком объяснении требований к зачетам и экзаменам в начале обучения?		
	Да.	201	87
	Не очень.	20	8,7
	Нет.	10	4,3
14.	Вы уверены в правильности выбора специальности?		
	Да.	46	20
	Не очень.	137	59,3
	Нет.	48	20,7
15.	Какие качества, на Ваш взгляд, необходимы для успешной адаптации к условиям вузовской среды?		
	усидчивость.	67	29
	ответственность	184	79,7
	дружелюбность	34	14,7
	самостоятельность	155	67
	самоконтроль	58	25,1
	стрессоустойчивость	211	91,3
16.	Какие навыки и умения, на Ваш взгляд, необходимы для успешной деятельности в вузовской образовательной среде?		
	коммуникативные навыки	97	42
	навыки самообразования	137	59,5
	навыки компьютерной грамотности	121	52,4
	навыки организации времени	142	61,5

Каждый опрашиваемый мог дать свой вариант ответа на вопросы №15, 16.

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

Просим Вас помочь нам в проведении исследования. Для этого необходимо искренне ответить на вопросы анкеты. Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «-» со следующими утверждениями.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напиши ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.

35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.
45. Чтобы убедить в чем – либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора.

Результаты анкетирования

(Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной)

Обработка и интерпретация результатов КЛЮЧ к опроснику

В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Шкала «Приобретение знаний»

- за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла;

- за несогласие («-») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п.42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией»

- за согласие по п. 9 – 1 балл; по п.31 – 2 балла; по п.33 – 2 балла; по п.43 – 3 балла; по п.48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома»

- за несогласие по п. 11 – 3,5 балла;
- за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

n = 231.

№ п.п.	Шкала	человек	%
1.	Шкала «Приобретение знаний»	46	19,9
2.	Шкала «Овладение профессией»	85	36,8
3.	Шкала «Получение диплома»	100	43,3

Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой

Инструкция. С целью создания условий для повышения качества обучения в вузе, просим вас выразить свое мнение по поводу предложенных суждений и проставить соответствующую вашему мнению цифру напротив номера суждения. Варианты ответов: «Да» – 2; «Трудно сказать» – 1; «Нет» – 0.

Список суждений

1. Я активен в группе, часто беру инициативу на себя.
2. Держусь в стороне, проявляю сдержанность в отношениях, так как могу быть неправильно понят однокурсниками.
3. Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной.
4. Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов.
5. Мне трудно общаться, находить общий язык со своими однокурсниками.
6. Мне комфортно в группе, я легко следую ее нормам и правилам.
7. Однокурсники относятся ко мне настороженно, мало общаются со мной.
8. Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам.
9. На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно.
10. В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности.
11. На занятиях мне трудно выступать, выражать свои мысли.
12. Многие учебные предметы являются сложными для меня, я осваиваю их с трудом.
13. Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам.
14. У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам и я всегда его высказываю.
15. Мне трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.
16. Нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.

Результаты анкетирования

(Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой)

n = 231.

№ п.п .	Вопрос	человек	%
1.	Я активен в группе, часто беру инициативу на себя.		
	Да	96	41,6
	Трудно сказать	1	0,4
	Нет	134	58
2.	Держусь в стороне, проявляю сдержанность в отношениях, так как могу быть неправильно понят однокурсниками.		
	Да	72	31,2
	Трудно сказать	0	0
	Нет	159	68,8
3.	Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной.		
	Да	160	69,3
	Трудно сказать	67	29
	Нет	4	1,7
4.	Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов.		
	Да	89	38,5
	Трудно сказать	35	15,2
	Нет	107	46,3
5.	Мне трудно общаться, находить общий язык со своими однокурсниками.		
	Да	28	12,1
	Трудно сказать	28	12,1
	Нет	175	75,8
6.	Мне комфортно в группе, я легко следую ее нормам и правилам.		
	Да	198	85,7
	Трудно сказать	2	0,9
	Нет	31	13,4
7.	Однокурсники относятся ко мне настороженно, мало общаются со мной.		
	Да	11	4,8
	Трудно сказать	3	1,3
	Нет	217	93,9
8.	Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам.		
	Да	28	12,1
	Трудно сказать	7	3
	Нет	196	84,9
9.	На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно.		
	Да	121	52,4
	Трудно сказать	2	0,9
	Нет	108	46,7
10.	В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности.		
	Да	118	51
	Трудно сказать	0	0

	Нет	113	49
11.	На занятиях мне трудно выступать, выражать свои мысли.		
	Да	112	48,4
	Трудно сказать	9	3,9
	Нет	110	47,7
12.	Многие учебные предметы являются сложными для меня, я осваиваю их с трудом.		
	Да	131	56,7
	Трудно сказать	11	4,8
	Нет	89	38,5
13.	Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам.		
	Да	55	23,8
	Трудно сказать	0	0
	Нет	176	76,2
14.	У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам и я всегда его высказываю.		
	Да	34	14,7
	Трудно сказать	3	1,3
	Нет	194	84
15.	Мне трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.		
	Да	87	37,6
	Трудно сказать	0	0
	Нет	144	62,4
16.	Нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.		
	Да	48	20,8
	Трудно сказать	20	8,6
	Нет	163	70,6

Анкета для изучения характера мотивации студентов к изучению иностранного языка

Просим Вас помочь нам в проведении исследования. Для этого необходимо искренне ответить на вопросы анкеты. Выберите тот вариант (варианты) ответа, который соответствует Вашему мнению. Если такой вариант ответа отсутствует, напишите свой собственный ответ. Фамилию указывать не надо, нас интересует только Ваше мнение. Спасибо!

1. Ваше отношение к изучению иностранного языка на неязыковых направлениях в университете.

А) Совсем не обязателен, я смогу добиться поставленных целей и без изучения данного предмета.

Б) Необходим для изучения.

В) Может быть востребован.

Г) Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.

2. Ваша мотивация к изучению иностранного языка.

А) Требуется сдать экзамен (зачет).

Б) Интерес к предмету.

В) Необходимо для будущей профессиональной деятельности.

Г) Мои друзья знают иностранный язык, и я не хочу от них отставать.

3. Ваше отношение к работе на занятиях по иностранному языку, при выполнении домашних заданий:

А) Активно работаю только, когда должны спросить.

Б) Проявляю активность, чтобы не выглядеть хуже других.

В) Активно работаю на занятиях, которые считаю важными для самого себя.

Г) Часто проявляю активность, т.к. учение доставляет мне удовольствие.

Д) Активно работаю редко, потому что не вижу смысла в большинстве заданий, которые мы делаем на занятиях по данному предмету.

4. Если бы ввели свободное посещение занятий по иностранному языку, как часто Вы бы пропускали занятия?:

А) Большинство занятий не посещал(а) бы.

Б) Не посещал(а) бы половину занятий.

В) Иногда бы пропускал(а) занятия.

Г) Ходил(а) бы на занятия согласно расписанию.

Д) Посещал(а) все занятия, при условии внедрения современных технологий обучения в учебный процесс.

5. Знание иностранного языка необходимо:

А) Для общего развития.

Б) Для возможного общения с носителями языка.

В) Для путешествий.

Г) Для карьеры.

Д) Для обучения за рубежом.

6. Планируете ли Вы углубить знания в области иностранного языка:

- А) Да.
- Б) Нет.
- В) Не знаю.

7. Знание иностранного языка в профессиональной деятельности дает:

- А) Ничего не дает.
- Б) Возможность получить высокооплачиваемую работу.
- В) Возможность общения с иностранными специалистами.
- Г) Возможность работать в других странах.
- Д) Возможность продолжить обучение по специальности за рубежом.
- Е) Возможность работы с первоисточником, чтения иностранной литературы в оригинале.

8. Оцените в целом степень Вашей языковой подготовки при поступлении в СКФУ:

- А) Я свободно владел(а) иностранным языком в любой сфере деятельности.
- Б) Я мог (могла) воспринимать на слух иноязычную речь, поддерживать беседу на разговорно-бытовые темы.
- В) Я с трудом понимал(а) на слух иноязычную речь, затруднялся (затруднялась) вести беседу на иностранном языке.
- Г) Я мог (могла) только воспринимать письменный текст.
- Д) Я не владел(а) иностранным языком вообще.
- Е) Затрудняюсь ответить.

9. Какие задания на занятиях по иностранному языку Вам нравятся:

- А) Ролевые и деловые игры.
- Б) Обсуждение прочитанного, дискуссии.
- В) Выполнение и анализ грамматических упражнений.
- Г) Чтение и анализ текстов по специальности.
- Д) Составление диалогов.
- Е) Аудирование, просмотр видеосюжетов.

10. Какие проблемы при изучении иностранного языка Вы испытываете:

- А) Перевод текстов отнимает много времени из-за большого количества незнакомых слов.
- Б) Сложные грамматические конструкции.
- В) Неумение работать со словарем.
- Г) Трудно читать на английском языке, в том числе из-за незнания транскрипции.
- Д) Трудно воспринимать английскую речь на слух.
- Е) Отсутствие умения вести беседу на английском языке.
- Ж) Трудно письменно излагать свои мысли.

Результаты анкетирования
(Анкета для изучения характера мотивации студентов к изучению
иностранного языка)

n = 468.

№ п.п .	Вопрос	человек	%
1.	Ваше отношение к изучению иностранного языка на неязыковых направлениях в университете		
	Совсем не обязателен, я смогу добиться поставленных целей и без изучения данного предмета.	37	8
	Необходим для изучения.	187	40
	Может быть востребован.	210	45
	Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.	34	7
2.	Ваша мотивация к изучению иностранного языка.		
	Требуется сдать экзамен (зачет).	84	18
	Интерес к предмету.	122	26
	Необходимо для будущей профессиональной деятельности.	253	54
	Мои друзья знают иностранный язык, и я не хочу от них отставать.	9	2
3.	Ваше отношение к работе на занятиях по иностранному языку, при выполнении домашних заданий.		
	Активно работаю только, когда должны спросить.	192	41
	Проявляю активность, чтобы не выглядеть хуже других.	23	5
	Активно работаю на занятиях, которые считаю важными для самого себя.	52	11
	Часто проявляю активность, т.к. учение доставляет мне удовольствие.	47	10
	Активно работаю редко, потому что не вижу смысла в большинстве заданий, которые мы делаем на занятиях по данному предмету.	154	33
4.	Если бы ввели свободное посещение занятий по иностранному языку, как часто Вы бы пропускали занятия?		
	Большинство занятий не посещал(а) бы.	32	7
	Не посещал(а) бы половину занятий.	61	13
	Иногда бы пропускал(а) занятия.	94	20
	Ходил(а) бы на занятия согласно	94	20

	расписанию.		
	Посещал(а) все занятия, при условии внедрения современных технологий обучения в учебный процесс.	187	40
5.	Знание иностранного языка необходимо:		
	Для общего развития.	192	41
	Для возможного общения с носителями языка.	304	65
	Для путешествий.	337	72
	Для карьеры.	398	85
	Для обучения за рубежом.	117	25
6.	Планируете ли Вы углубить знания в области иностранного языка:		
	Да.	173	37
	Нет.	178	38
	Не знаю.	117	25
7.	Знание иностранного языка в профессиональной деятельности дает:		
	Ничего не дает.	70	15
	Возможность получить высокооплачиваемую работу.	398	85
	Возможность общения с иностранными специалистами.	280	60
	Возможность работать в других странах.	351	75
	Возможность продолжить обучение по специальности за рубежом.	117	25
	Возможность работы с первоисточником, чтения иностранной литературы в оригинале.	14	3
8.	Оцените в целом степень Вашей языковой подготовки при поступлении в СКФУ:		
	Я свободно владел(а) иностранным языком в любой сфере деятельности.	42	9
	Я мог (могла) воспринимать на слух иноязычную речь, поддерживать беседу на разговорно-бытовые темы.	61	13
	Я с трудом понимал(а) на слух иноязычную речь, затруднялся (затруднялась) вести беседу на иностранном языке.	183	39
	Я мог (могла) только воспринимать письменный текст.	140	30
	Я не владел(а) иностранным языком вообще.	23	5
	Затрудняюсь ответить.	19	4
9.	Какие задания на занятиях по иностранному языку Вам нравятся:		
	Ролевые и деловые игры.	201	43
	Обсуждение прочитанного, дискуссии.	122	26
	Выполнение и анализ грамматических упражнений.	78	17

	Чтение и анализ текстов по специальности.	183	39
	Составление диалогов.	131	28
	Аудирование, просмотр видеосюжетов.	81	13
10.	Какие проблемы при изучении иностранного языка Вы испытываете:		
	Перевод текстов отнимает много времени из-за большого количества незнакомых слов.	365	78
	Сложные грамматические конструкции.	393	84
	Неумение работать со словарем.	173	37
	Трудно читать на английском языке, в том числе из-за незнания транскрипции.	206	44
	Трудно воспринимать английскую речь на слух.	379	81
	Отсутствие умения вести беседу на английском языке.	248	53
	Трудно письменно излагать свои мысли.	276	59

Каждый опрошиваемый мог дать несколько ответов на вопросы № 2, 5, 7, 9, 10.

**Анкета для изучения взаимных отношений
«Студент - Преподаватель»**

Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже суждений. Если Вы считаете, что оно соответствует Вашим отношениям с Вашим преподавателем, напишите «да», если не соответствует, напишите «нет». Спасибо!

1. Мой преподаватель не дает мне возможности проявить себя, свои способности.
2. Мой преподаватель умеет точно определить способности своих студентов.
3. Мне трудно ладить со своим преподавателем.
4. Мой преподаватель – справедливый человек.
5. Мой преподаватель умело помогает мне (объясняет, воодушевляет, требует и т.д.).
6. Моему преподавателю не хватает чуткости в отношениях со студентами.
7. Слово моего преподавателя для меня закон.
8. Мой преподаватель – обязательный человек, старается выполнить свои обещания, реализовать планы.
9. Я вполне доволен своим преподавателем.
10. Мой преподаватель достаточно требователен ко мне.
11. Мой преподаватель всегда может дать разумный совет.
12. Я полностью доверяю своему преподавателю.
13. Оценка преподавателя очень важна для меня.
14. Мой преподаватель организует работу не творчески.
15. Работать с моим преподавателем – одно удовольствие.
16. Мой преподаватель уделяет мне мало времени.
17. Мой преподаватель не учитывает, как правило, моих индивидуальных способностей.
18. Мой преподаватель плохо чувствует мое настроение.
19. Мой преподаватель всегда выслушает мое мнение.
20. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов воздействия на меня, которые применяет мой преподаватель.
21. Я не стану делиться с моим преподавателем своими сокровенными мыслями.
22. Преподаватель наказывает меня за малейший проступок.
23. Мой преподаватель хорошо знает мои сильные и слабые стороны.
24. Я хотел бы стать похожим на своего преподавателя.
25. У нас с преподавателем чисто деловые отношения.
26. Чувствую на занятиях у данного преподавателя напряженно и скованно.
27. Мое поведение и неправильные ответы на занятиях по данному предмету являются поводом для замечаний и критики со стороны моего преподавателя.
28. Если я что-то не понимаю или у меня что-то не получается на занятии по данному предмету я не могу обратиться за помощью к моему преподавателю.

Результаты анкетирования
(Анкета для изучения взаимных отношений «Студент - Преподаватель»)
n = 231.

		да		Нет	
		человек	%	человек	%
1.	Мой преподаватель не дает мне возможности проявить себя, свои способности.	27	12%	204	88%
2.	Мой преподаватель умеет точно определить способности своих студентов.	162	70%	69	30%
3.	Мне трудно ладить со своим преподавателем.	64	28%	167	72%
4.	Мой преподаватель – справедливый человек.	208	90%	23	10%
5.	Мой преподаватель умело помогает мне (объясняет, воодушевляет, требует и т.д.).	187	81%	44	19%
6.	Моему преподавателю не хватает чуткости в отношениях со студентами.	62	27%	169	73%
7.	Слово моего преподавателя для меня закон.	95	41%	136	59%
8.	Мой преподаватель – обязательный человек, старается выполнить свои обещания, реализовать планы.	208	90%	23	10%
9.	Я вполне доволен своим преподавателем.	226	95%	12	5%
10.	Мой преподаватель достаточно требователен ко мне.	166	72%	65	28%
11.	Мой преподаватель всегда может дать разумный совет.	199	86%	32	14%
12.	Я полностью доверяю своему преподавателю.	85	37%	146	63%
13.	Оценка преподавателя очень важна для меня.	141	61%	90	39%
14.	Мой преподаватель организует работу не творчески.	129	56%	102	44%
15.	Работать с моим преподавателем – одно удовольствие.	148	74%	83	36%
16.	Мой преподаватель уделяет мне мало времени.	51	22%	180	88%
17.	Мой преподаватель не учитывает, как правило, моих индивидуальных способностей.	53	23%	178	77%
18.	Мой преподаватель плохо чувствует мое настроение.	116	50,2%	115	49,8%
19.	Мой преподаватель всегда выслушает	189	82%	42	18%

	мое мнение.				
20.	У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов воздействия на меня, которые применяет мой преподаватель.	150	65%	81	45%
21.	Я не стану делиться с моим преподавателем своими сокровенными мыслями.	199	86%	32	14%
22.	Преподаватель наказывает меня за малейший проступок.	226	95%	12	5%
23.	Мой преподаватель хорошо знает мои сильные и слабые стороны.	136	59%	95	41%
24.	Я хотел бы стать похожим на своего преподавателя.	21	9%	210	91%
25.	У нас с преподавателем чисто деловые отношения.	157	68%	74	32%
26.	Чувствую на занятиях у данного преподавателя напряженно и скованно.	21	9%	210	91%
27.	Мое поведение и неправильные ответы на занятиях по данному предмету являются поводом для замечаний и критики со стороны моего преподавателя.	136	59%	95	41%
28.	Если я что-то не понимаю или у меня что-то не получается на занятии по данному предмету я не могу обратиться за помощью к моему преподавателю.	9	4%	222	96%

ВХОДНОЙ ТЕСТ

Task 1. Transcribe the words: fate, fat, far, fare, teem, tube, leer, our, shire, quits, bay, boy, sty, bloom, skirt, gown, sing, yes, bright, tall, thirsty.

Task 2. Give the plural: place, wife, fly, bus, foot, fox, day, money, goose, music, passer-by, clock, child, city, half, bag.

Task 3. Do you know these tenses? Match the sentences to the tenses (a-g) below.

1. I've lived here since I was a child.
2. She's studying French at the Sorbonne.
3. We left the office at about 7.00 pm.
4. I'd already eaten lunch so I wasn't hungry.
5. He was playing his guitar when the string broke.
6. I'm leaving the company in July.
7. I write about fifteen e-mails a day.

- a) Present Simple
- b) Present Continuous (for ongoing actions)
- c) Present Continuous (for future actions)
- d) Present Perfect
- e) Past Simple
- f) Past Continuous
- g) Past Perfect

Task 4. a) Complete the table with the following words: husband, beach, hall, yoghurt, colleague, vacuum cleaner, stepmother, roof, vegetable, daughter, island, potato, sightseeing, coffee, tourist, doorbell.

travel	food and drink	home	relationships

b) Add some more words to each column.

Task 5. Fill in the correct word derived from the words in bold.

For an 1) _____ (**enjoy**), fun-filled holiday. Thailand is one of your most exciting options. Thailand has something for everyone. Taste delicious 2) _____ (**spice**) food in 3) _____ (**live**) restaurants or experience the 4) _____ (**colour**) nightlife in Bangkok, the capital city. Here, you can choose from a variety of entertainment – from 5) _____ (**tradition**) dancing to modern musical shows. You will certainly enjoy the 6) _____ (**peace**) green valleys and 7) _____ (**impress**) temples. If you are looking for a more active holiday, you can hike through Thailand's 8) _____ (**mountain**) areas and

beach and swimming in refreshing waters will give you new energy. Between sampling **10) _____ (taste)** Thai cuisine, seeing new sights and being entertained, you won't have a dull moment.

Task 6. Write the words in the correct order to make useful phrases for the classroom.

- 1) could a little, speak you please up ?
- 2) dictionary I could your borrow ?
- 3) you paper, give some could please me ?
- 4) these down words write .
- 5) in do English say you how 'XXX' ?
- 6) mean does 'XXX' what ?
- 7) and the between what's 'X' 'Y' difference ?
- 8) you again say can that ?
- 9) are page on we what ?

Task 7. Listening: Life in Australia. Nicky is asking about daily life in Australia. Listen and number the questions.

- a) Do most people live in flats or in houses?
- b) What time do children go to school?
- c) What time do people start work?
- d) Do they go home for lunch?
- e) When do shops open and close in Australia?
- f) What time do pubs and restaurants close?
- g) What do people do at the weekend?

Listen again. Tick the sentences which are true.

- a) Shops open at 9.00 and close at about 5.00.
- b) Supermarkets close at midnight.
- c) Pubs and restaurants close at about eleven o'clock.
- d) Most people go home for lunch.
- e) People have lunch in cafes.
- f) Children finish school at half past eight.
- g) At the weekend most people go to the beach.
- h) In the city centre, people live in houses.
- i) A lot of people have got swimming pools.

Европейская система уровней владения иностранным языком

A1 – Уровень выживания (Breakthrough):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

A2 – Предпороговый уровень (Waystage):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
	Чтение	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера.
Говорение	Диалог	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
	Монолог	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

B1– Пороговый уровень (Threshold):

Понимание	Аудирование	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
	Чтение	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
Говорение	Диалог	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).
	Монолог	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.

B2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
	Чтение	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.
Говорение	Диалог	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.
	Монолог	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы

		«за» и «против».
Письмо	Письмо	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.

С1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.
	Чтение	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.
Говорение	Диалог	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
	Монолог	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
Письмо	Письмо	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.

С2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery):

Понимание	Аудирование	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения..
	Чтение	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.
Говорение	Диалог	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые

		оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.
	Монолог	Я умею бегло свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.
Письмо	Письмо	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

Памятки для развития общеучебных и специальных учебных умений

Название	Цель (развиваемое учебное умение)	Тип памятки	Время предъявления
The importance of the foreign language.	Раскрыть специфику предмета «Иностранный язык». Показать значительность иностранного языка и мотивировать студентов к его изучению.	Беседа Стимул	1 семестр
Transcription.	Как научиться пользоваться транскрипцией.	Совет	1 семестр
How to guess the meaning of the word.	Научить догадываться о значении незнакомых слов (по словообразовательным элементам). Учить догадываться о значении незнакомых слов (контекстуальная догадка).	Инструкция	1,2 семестры
How to learn new words.	Как работать над новыми словами на занятии и самостоятельно.	Совет	1 семестр
Dictionaries.	Учить пользоваться англо-русским словарем (быстро найти слово и прочитать его по транскрипции). Научить работать с англо-русским словарем (выбор многозначных слов).	Инструкция	1 семестр
Grammar.	Научить работать над новым грамматическим явлением.	Совет	1,2 семестры
Dialogs.	Научить вести диалог по заданной ситуации (Roleplay).	Совет	1 семестр
Listening for specific information.	Научить выполнять задания по аудированию с целью извлечения конкретной информации.	Инструкция, Совет	1,2 семестры
Listening for detail.	Научить выполнять задания по аудированию с целью полного понимания услышанного.	Инструкция, Совет	1,2 семестры
Listening for the main idea.	Научить выполнять задания по аудированию с целью понять общее содержание услышанного.	Инструкция, Совет	1 семестр
Listening for discussing.	Как научить рассказывать о прочитанном или услышанном.	Инструкция	1 семестр
Completing notes.	Научить выполнять задания по аудированию с заполнением пропусков в тексте.	Инструкция	1 семестр
The main idea and supporting details sentences.	Научить находить необходимую информацию в тексте.	Совет	1,2 семестры
Как научиться понимать все, о чем	Научить читать текст с полным пониманием содержания.	Инструкция	1,2 семестры

читаешь.			
	Научить понимать основное содержание прочитанного.	Инструкция	1,2семестры
Understandinglink-words.	Научить понимать связи между предложениями текста при помощи соединительных слов.	Совет	1 семестр
Learn to work in team.	Учить работать в группах.	Совет	1 семестр
Projects.	Научить работать над творческим проектом (индивидуально).	Совет	1,2семестры
Projects.	Научить работать над творческим проектом (в группе).	Совет	2,3семестры
Projects.	Научить защищать творческие проекты.	Совет	2,3 семестры
Back translation.	Учить переводить с русского на английский.	Совет	1,2семестры
Translating V-ing forms.	Научить переводить предложения с V-ing формой.	Совет	2семестр
Prepositional verbs / Phrasal verbs.	Научить распознавать и понимать значение фразовых глаголов.	Совет	1,2семестры
Learning to translate V-ed, V-ing forms.	Научить переводить предложения с формами –ed и –ing.	Совет	1,2семестры
Learning to translate.	Научить переводить предложения с оборотом «объектный падеж с причастием настоящего времени» после глаголов <i>see, watch, notice, hear, fee</i> .	Совет	2 семестр
Summary writing.	Научить краткому изложению текста.	Инструкция	1,2 семестры
Pointofview.	Умение свободно, четко и корректно излагать свою точку зрения.	Совет	1,2 семестры

Инструкция по работе с англо-русским словарем

Уважаемые студенты!

Переводя слово с помощью англо-русского словаря, помните, что:

1. Слова в словаре расположены в строгом алфавитном порядке, поэтому для успешной работы с англо-русским словарем Вам необходимо знать английский алфавит. Слова, начинающиеся на одну и ту же букву, располагаются в порядке последующих букв.

2. Словарь дает то или иное слово в начальной, а не в произвольной форме, поэтому в англо-русском существительные даются в форме единственного числа (например, *book* вместо *books*), а глаголы – в форме инфинитива (например, *go* вместо *goes*). Следовательно, прежде чем искать слово в словаре, установите исходную форму слова.

3. Значение многих глаголов часто зависит от стоящих за ними послелогов (предлогов или наречий) или существительных: например, *to look* – смотреть, а *to look for* – искать.

4. Выбор лексического значения зависит от области знаний, к которой относится текст, и от частотности употребления слова в данной области и в данном контексте: например, слово *case* имеет несколько значений: 1) *случай, ситуация* 2) *судебное дело* (юридическая терминология).

5. В английском языке многие слова в одной и той же форме могут относиться к разным частям речи. Поэтому прежде чем искать слово в англо-русском словаре, определите, какой части речи оно является: например, *e-mail* – электронная почта; *сообщение, посланное по электронной почте* – **существительное**; *to email* – *послать по электронной почте; переписываться по электронной почте* – **глагол**. Это возможно лишь в том случае, если Вы видите структуру английского предложения (подлежащее + сказуемое + дополнение + обстоятельство).

Памятка по работе с англо-русским словарем

Уважаемые студенты! Для правильной работы со словарем необходимо:

- 1) Определить основную форму переводимого слова.

Уметь сразу определить основную форму слова, которую также называют словарной именно потому, что в таком виде слово дается в словаре, очень важно. Надо помнить также, что в тексте многие существительные имеют окончания множественного числа, а глаголы – окончание 3-го лица единственного числа, т.е. -(e)s. В словарь эти окончания не входят, поэтому, скажем, глагол (he) plays нужно искать под словом play, а существительное processes под словом process.

Знание орфографических особенностей поможет быстро найти в словаре нужное слово.

- 2) Учитывать принадлежность слова к той или иной части речи.

Нужно уточнять, какой частью речи является данное слово, и смотреть его значение в соответствующем разделе словарного “гнезда” (статьи). Для этого необходимо твердо знать условные обозначения частей речи.

Наиболее употребительны из условных обозначений следующие:

n (noun) – имя существительное

pron (pronoun) – местоимение

a (adjective) – имя прилагательное

v (verb) – глагол

adv (adverb) – наречие

prp (preposition) – предлог

cj (conjunction) – союз

pl (plural) – множественное число

p.p. (past participle) – причастие прошедшего времени

attr. (attributive) – атрибутивное употребление (т. е. употребление в качестве определения)

- 3) Подобрать адекватное значение слова из нескольких предложенных вариантов перевода.

Наибольшую трудность представляет установление значения слова, так как большинство слов многозначны.

- 4) Отыскать фразеологические сочетания.

В словаре за основным значением слова даются словосочетания. При глаголах в первую очередь даются сочетания этих глаголов с предлогами и наречиями, а после знака $\Diamond$ идут дословно неперебиваемые фразеологические сочетания, общий смысл которых часто почти не имеет связи с основным значением слова.

Помните, что для правильного и быстрого пользования словарем нужно:

1. Знать правила изменения написания слов.
2. Помнить условные обозначения частей речи.
3. При выборе значения слова опираться на общий смысл предложения и, в первую очередь, на уже известные слова и словосочетания.
4. Дочитывать каждую словарную статью (“гнездо”) до конца.