

Маркова Наталия Александровна,

старший преподаватель, аспирант, Томский политехнический университет; 634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина, 30;
e-mail: markovana@tpu.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ ДЕФИНИЦИИ КАТЕГОРИИ «АДАПТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» МЕТОДОМ ДВУХУРОВНЕВОЙ ТРИАДИЧЕСКОЙ ДЕШИФРОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация; адаптационное обучение; иностранный язык; технический вуз; категориально-системная методология; метод двухуровневой триадической дешифровки

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость комплексного рассмотрения вопросов адаптационного обучения различным дисциплинам в техническом вузе, в том числе иностранному языку. Адаптационное обучение представлено как одно из условий успешного протекания дидактического адаптационного процесса у студентов-первокурсников. В частности, для достижения целей повышения языковой подготовки студентов предлагается включать адаптационные программы обучения иностранному языку в образовательные планы инженерных вузов. Однако теоретические основы адаптационного обучения иностранному языку в техническом вузе разработаны пока еще недостаточно. К настоящему времени не определено единообразное толкование самой категории «адаптационное обучение иностранному языку». Таким образом, цель исследования – расширить понятийно-категориальный аппарат профессионального образования посредством включения категории «адаптационное обучение иностранному языку» в понятийное поле, охватывающее процесс подготовки инженерных специалистов в высших учебных заведениях, и определения общих универсальных характеристик изучаемого феномена.

Методы исследования: контент-анализ литературы, метод формальной логики, метод двухуровневой триадической дешифровки категорий.

Результаты: произведена двухуровневая триадическая дешифровка категории «адаптационное обучение иностранному языку». Использование этого категориального метода позволило построить и сформулировать наиболее полное и точное определение и отразить сущность исследуемого феномена. Полученное определение поможет в дальнейшем выявлять некорректность определений в понятийном поле «адаптационное обучение» и придерживаться единого подхода к осознанию сущности этого педагогического явления. Уточненное определение позволит также понять особенности процесса адаптации студентов к обучению в вузе более полно, что будет способствовать качественной организации педагогического сопровождения различных адаптационных курсов в технических вузах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Маркова, Н. А. Конструирование дефиниции категории «адаптационное обучение иностранному языку» методом двухуровневой триадической дешифровки / Н. А. Маркова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 119-132. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_14.

Markova Nataliia Alexandrovna,

Senior Lecturer, Postgraduate Student, Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

CONSTRUCTING THE DEFINITION OF “FOREIGN LANGUAGE ADAPTATION TRAINING” CATEGORY BY TWO-LEVEL TRIADIC METHOD

KEYWORDS: adaptation; adaptation training; foreign language; technical university; categorical and system methodology; two-level triadic method

ABSTRACT. The article substantiates the necessity of comprehensive consideration of the issues of adaption training in various disciplines in a technical university, including a foreign language. Adaptation training is presented as one of the conditions of successful didactic adaptation process of first-year students in a technical university. In particular, the inclusion of foreign language adaptation training programs in the educational programs of engineering universities is proposed to achieve the goals of improving the language training of students. However, the theoretical foundations of adaption foreign language instruction in universities have not yet been sufficiently developed. To date, there is no universal interpretation of the category “foreign language adaptation training”. Thus, the aim of the study is to expand the conceptual and categorical apparatus of professional education by including foreign language adaptation training in the process of engineering specialists’ training in higher educational institutions and defining general universal characteristics of the phenomenon under study.

Research methods: content analysis of literature, method of formal logic, two-level triadic method.

Results: two-level triadic method of the category “foreign language adaptation training” was performed. The categorical method allowed to build and formulate the most complete and precise definition and to reflect the essence of the phenomenon under study. The definition of the category will help to further identify incorrect definitions in the conceptual field of “adaptation training” and define a unified approach to the awareness of the essence of this pedagogical phenomenon. The constructed definition will also allow to understand the process of students’ adaptation to studying at the university more fully, which will contribute to the qualitative organization of pedagogical support of various adaptation courses in technical universities.

FOR CITATION: Markova, N. A. (2022). Constructing the Definition of “Foreign Language Adaptation Training” Category by Two-Level Triadic Method. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 119-132. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_14.

Введение. Потребности российского общества в квалифицированных инженерных кадрах в настоящее время высоки. Постоянно развивающиеся современные инженерные технологии требуют развития профессионального образования. Целью обучения в техническом вузе является подготовка такого специалиста, который способен осуществлять свою инженерную деятельность в условиях неопределенности. Именно поэтому можно считать, что инженер «нового поколения» – это всесторонне развитый специалист, обучение которого основано на гармоничном сочетании дисциплин технического и социально-гуманитарного профилей в образовательных программах технического вуза.

Необходимо понимать, что подготовка высококвалифицированных инженерных кадров для российской экономики возможна только при постоянном совершенствовании процесса обучения таких кадров. В связи с этим основой системы подготовки будущих инженеров должна стать качественная первоначальная (базовая) подготовка абитуриентов. Прочный естественно-научный, математический фундамент школьного образования является необходимым условием для получения высшего образования инженерно-технической направленности. По этой причине вопросы преемственности школьной и вузовской программ давно и широко обсуждаются в научно-педагогической литературе в рамках комплексного решения проблем современного инженерного образования.

Учебная деятельность бывшего школьника в вузе отличается от организации такой деятельности в средней школе: успешное овладение программой вуза зависит от многих факторов, в том числе и от наличия базового уровня подготовленности студента-первокурсника. В настоящее время можно наблюдать различные подходы к решению проблемы формирования базовой подготовки к обучению в вузе. Слабая довузовская подготовка студентов первого курса по различным предметам становится причиной организации подготовительных курсов для абитуриентов, включения в образовательные программы вузов дополнительных интенсивных занятий, консультаций для повторения курса школьной программы в первые месяцы обучения в вузе, факультативных курсов по профильным дисциплинам. Несмотря на многообразие подходов к решению проблемы устранения значительного разрыва школьного и вузовского обучения, исследователи сходятся во мнении, что абитуриент приходит в вуз «слабо под-

готовленным» для образовательных программ университетов [24, с. 208].

Этот факт позволяет нам сделать вывод о том, что *актуальность* исследуемого вопроса определяется, с одной стороны, необходимостью постоянного совершенствования вузовской системы подготовки российских инженерных кадров, а с другой – снижением качества фундаментальной школьной подготовки абитуриентов и отсутствием реальных эффективных разрешений этого противоречия к настоящему моменту.

Вопросы начала обучения в вузе, адаптации к обучению рассматриваются многими учеными из разных областей наук. При этом сам феномен «адаптация» они понимают как «многоуровневое явление, различные аспекты которого представлены физиологической, психологической, социальной, биосоциальной, социокультурной и другими видами адаптации» [12, с. 8]. Можно с уверенностью утверждать, что междисциплинарная научная проблема адаптации достаточно подробно исследована на биологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях, однако дидактический уровень адаптации незаслуженно обходят стороной. Тем не менее, поскольку решение вопросов учебной адаптации тесно связано с вопросами качества и преемственности программ школы и вуза, поиск ответов на эти вопросы не теряет своей значимости. Успешная учебная адаптация студентов позволяет не только повысить общую успеваемость в вузе и снизить процент отчисляющихся по причине академической неуспеваемости, но и в целом повысить качество подготовки специалистов.

Укажем, что в своем исследовании мы будем придерживаться следующего двустороннего понимания процесса адаптации:

1) адаптация – это состояние удовлетворения запросов личности при возможном одновременном соответствии требованиям среды [24, с. 205];

2) адаптация – это процесс достижения баланса: необходимого и достаточного уровня приспособления к окружающим условиям [14, с. 12].

Студенты, на первом году обучения в вузе, оказываются в новом социальном окружении, и, как правило, именно с ним исследователи связывают первичный адаптационный период. Вслед за этим существенные отличия содержания школьных программ от вузовских, выраженные в увеличении объема учебного материала и его сложности, зачастую становятся причиной необоснованной длительности первичного адаптацион-

ного периода обучения в вузе. Адаптационный процесс студента-первокурсника тормозится из-за возникающих проблем академической успеваемости: студенты не готовы к освоению вузовского курса математики, физики, химии, информатики и др.

Таким образом, одновременность развития различных адаптационных процессов, затрагивающих принятие новых форм взаимодействия с преподавателями, с одногруппниками; принятие социальных норм высшего образования; принятие информационной избыточности учебного процесса вуза и в целом его высокая интенсивность могут стать причиной значительного роста психологической нагрузки на первокурсника. Однако адаптационные возможности молодых людей, к сожалению, не безграничны, и поэтому формирование молодого человека как личности и как будущего профессионала может происходить не совсем в благоприятных для этого условиях или стихийным образом, методом проб и ошибок. И если проблемы социально-психологической адаптации вузами решаются довольно успешно: социально-психологические службы и институт кураторов студенческих групп обеспечивают сопровождение первокурсников на начальном этапе обучения, то вопросы учебной адаптации несправедливо обделены вниманием [3, с. 520].

Гипотеза исследования предполагает, что одним из возможных путей создания благоприятных условий для успешного прохождения этапов адаптации к обучению в вузе можно рассматривать *адаптационное обучение*.

Мы считаем, что адаптационное обучение занимает довольно важное место в подготовке специалистов инженерного профиля. Под *адаптационным обучением* нами понимается образовательная модель, ориентированная на реальный контингент обучающихся и конкретный социальный заказ: слабо подготовленных к обучению в вузе студентов «приспособить» к эффективному обучению по дисциплинам вузовских программ путем формирования базового уровня умений в ограниченный период времени [18, с. 14].

Противоречия между существующей к настоящему моменту теоретико-методологической базой изучения адаптационного обучения и необходимостью ускоренной подготовки студентов-первокурсников к обучению дисциплинам согласно вузовским стандартам посредством включения в образовательную программу адаптационно-корректировочных курсов дисциплин явились основной предпосылкой написания данной статьи.

Выявленные на этапе контент-анализа противоречия мешают построить логичное

научное исследование интересующей нас предметной области: унифицированного определения «адаптационное обучение» не обнаружено. Исследователи выделяют схожие, но не тождественные признаки и характеристики феномена «адаптационное обучение», и в силу этого в научной литературе появились такие понятия, как: адаптационная подготовка, корректирующее обучение, выравнивающий курс и др. [18, с. 11-12].

В настоящей работе впервые предпринята попытка раскрыть сущность ключевых категорий, составляющих область адаптационного обучения иностранному языку, и на их основе сконструировать определение. В этом заключается *новизна* исследования.

Обзор литературы. Анализ существующей литературы показал, что лишь некоторые педагогические исследования посвящены изучению вопросов целесообразности внедрения адаптационного обучения в учебный процесс вуза. Значительная часть современных исследований направлена на выявление проблем адаптации социально-психологического характера.

Так, например, работа А. Ю. Ооржак основана на исследовании возможностей развития адаптационного потенциала студентов вуза с помощью коррекционной развивающей программы, которая «позволит повысить уровень коммуникативных и организаторских способностей студенческой молодежи» благодаря использованию особых методов и форм работы со студентами (диалоги, развивающие упражнения на самопознание) [21, с. 92]. Автор выделяет перечень психологических характеристик, влияющих на адаптационный потенциал студентов, однако не представляет, например, объяснений зависимости высокой мотивации к обучению от первоначальной базовой подготовки первокурсников. Мы полагаем, что взаимосвязь адаптационного потенциала личности, успешного преодоления адаптационных трудностей психологического характера и учебной адаптации к вузовским требованиям должна быть очевидной и может быть установлена в дальнейших исследованиях этого вопроса в силу значимости вопроса успешности личностного и профессионального развития будущего выпускника вуза.

М. В. Григорьева, Р. М. Шамионов, Н. М. Голубева также подробно рассматривают вопросы социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе и определяют, что «высшее профессиональное учреждение предъявляет к современным студентам требования самостоятельного и чрезвычайно динамичного освоения новых компетенций» [11, с. 24]. Однако главную роль в этом процессе ученые от-

водят умению рефлексировать: обращение внимания студента на самого себя поможет осмыслить и усвоить получаемые в вузе знания. По их мнению, успешность адаптации к образовательной среде вуза предопределена характеристиками рефлексивной деятельности студентов (мысленный повтор, эмоциональное подкрепление и др.), выявляемыми различными диагностическими инструментами. Отметим, что в работе исследователей не установлено соответствие между соблюдением требований вузовской образовательной программы и динамикой адаптированности студентов-первокурсников к учебной деятельности.

Т. Н. Чернышева в своем исследовании отмечает, что цель адаптационной подготовки – «снять у первокурсников трудности, связанные с изучением дисциплины (химии) в вузе» [29, с. 28]. При этом автор делает акцент на обеспечении необходимой преемственности между школьными и вузовскими программами с целью оптимального и эффективного восстановления или выравнивания знаний и умений студентов. Однако этот аспект теряет свою значимость в случае, если студент поступает в вуз, и освоение такой дисциплины, как иностранный язык (ИЯ), не предполагает какой-либо базовой основы, а значит, отсутствует подготовительный этап: например, студент изучал один ИЯ в школе, а в соответствии с требованиями вуза необходимо изучать другой ИЯ. Мы полагаем, что в адаптационном обучении речь идет не только о низкой подготовленности студентов-первокурсников, а об отсутствии как такого фундамента знаний, необходимого для дальнейшего обучения, в условиях разноразмерной подготовки. Такая ситуация часто возникает в профильных технических неязыковых вузах [17, с. 88].

Е. А. Ровба, В. Н. Худенко, Е. А. Сетько обсуждают проблемы содержания и методики адаптационного курса по математике и рассматривают адаптационное обучение как целенаправленную и планомерную работу по восстановлению, дополнению и совершенствованию знаний студентов с целью повышения эффективности учебного процесса по высшей математике. Авторы подчеркивают, что «в период интенсивной адаптации к обучению в вузе студенты-первокурсники не владеют приемами систематизации изучаемого материала, способами оперирования большими объемами информации и, как следствие, не способны справиться с необходимым учебным материалом в сжатые сроки, как того требует учебная программа вуза» [26, с. 31]. Они считают, что решить эти проблемы частично возможно путем ориентации адаптационного курса на эффективное повторение

фундаментальных основ предмета. Так, распределение первокурсников на основании результатов входного тестирования по микрогруппам позволит выявить и детализировать пробелы в знаниях элементарной математики. Мы согласны с исследователями в вопросе значимости первоначальной диагностики знаний, например путем проведения входного тестирования, поскольку в организации образовательного процесса это позволит учесть особенности требований вузовской подготовки с самого начала обучения, а значит, повысить успеваемость студентов по изучаемой дисциплине.

В своем докторском исследовании Н. Ш. Мифтахова научно обосновала концепцию адаптационного обучения химии билингвальных студентов в технологическом вузе. Она определила категорию «адаптационное обучение» (АО) как «обучение дисциплине по мотивационно-побудительной (развивающей) стратегии адаптации при активизации адаптационного потенциала личности студента (его способностей, возможностей), позволяющего перейти на более высокий уровень развития и достичь адаптированности (готовности) к учебной деятельности в усвоении дисциплины одной предметной области в новой образовательной среде» [19, с. 66]. Н. Ш. Мифтахова установила, что подготовительный период АО начинается с «фундирования, т. е. с актуализации и закрепления химических знаний школьного курса» [19, с. 277]. Используя критерии таксономии целей обучения нескольких ученых, автор предлагает выделить на подготовительном уровне усвоения знаний этап учебно-дидактической адаптации: «первичное усвоение, опознание, запоминание и воспроизведение» [19, с. 176]. Изучение опыта ведущих ученых и анализ результатов собственной педагогической деятельности позволил Н. Ш. Мифтаховой предложить комплексный подход к решению адаптационных проблем студентов, позволяющий повысить академическую успеваемость студентов по химическим дисциплинам, снизить процент отчисления неуспевающих обучающихся. Мы убеждены, что взгляды автора имеют большое теоретическое и практическое значение в теории адаптационного обучения.

Подчеркнем, что в основном в научной литературе вопросы адаптационного обучения рассматриваются относительно тех дисциплин технических вузов, которые являются профильными по программам обучения (химия, математика, физика, информатика): авторы отмечают у вчерашних абитуриентов пробелы в знаниях и выражают надежды на их скорейшую коррекцию путем внедрения «выравнивающих» адап-

тационных курсов по профильным дисциплинам подготовки специалистов.

Применительно к настоящему исследованию речь идет об образовательном процессе в техническом вузе по дисциплине «Иностранный язык» и о раскрытии значения феномена «адаптационное обучение» с позиции дидактического обеспечения учебного процесса. Таким образом, дополним *новизну* исследования: в настоящее время недостаточно проанализированы механизмы адаптационных процессов иноязычной подготовки в техническом вузе, в частности вопросы обучения студентов с нулевой базовой подготовкой по английскому языку не изучены в полной мере. Отметим, что главное и существенное отличие адаптационного обучения иностранному языку от начального этапа изучения любой новой (ранее не изучаемой) дисциплины вузовской программы в том, что новую дисциплину вуза согласно учебному плану все студенты начинают изучать с одинаковым стартовым нулевым уровнем подготовки;

например, одинаково все студенты никогда не изучали философию или инженерную графику в школе по причине отсутствия этих предметов в школьных программах. В то время как нулевая подготовка по иностранному языку подразумевает, что студент также не изучал предлагаемый иностранный язык, но ему необходимо в ограниченный временной срок «дойти» до базового уровня знаний, с которого остальные студенты уже начинают свое обучение. Традиционное обучение не может решить это противоречие, сделать это призвано адаптационное обучение, которое мы рассматриваем как интегратор успешной учебной адаптации к обучению в вузе.

Библиографический обзор источников и обобщение личного опыта педагогической деятельности автора статьи позволили выявить характерные особенности *адаптационного обучения иностранному языку* (АО ИЯ) в техническом вузе, отражающие специфику дисциплины (табл.).

Таблица

Ключевые характеристики адаптационного обучения иностранному языку в техническом вузе

Разноуровневость	– по родному языку; – по первому изучаемому иностранному языку; – по возрасту студентов; – по типу довузовской подготовки (школа, колледж); – по составу студенческой группы
Отсутствие базовой подготовки	нулевой / очень низкий уровень знаний
Обязательный компонент организации обучения	результаты входного тестирования ниже уровня владения иностранным языком А1

Так, в Томском политехническом университете дисциплина «Английский язык (адаптационный курс)» основана на базовой рабочей программе и представлена как интегрированный курс обучения ИЯ в рамках ООП бакалавриата и специалитета для обучения студентов, не изучавших английский язык ранее. Таким образом, мы рассматриваем адаптационную языковую подготовку в рамках требований базовой языковой подготовки студентов технического вуза. Прежде всего укажем, что состав студенческой адаптационной группы по английскому языку характеризуется гетерогенностью: группа может быть сформирована из русскоговорящих студентов и представителей стран ближнего и дальнего зарубежья, не владеющих русским языком, обучающиеся могут быть разного возраста (как правило, первокурсники из стран СНГ и зарубежные граждане старше своих одногруппников). Помимо этого, уровень довузовского образования обучающихся в адаптационной группе (школьник, учащийся колледжа или техникума, рабочий иногда со значительным перерывом по окончании

школы) не может не влиять на характер адаптационных процессов, и, наконец, первый изучаемый иностранный язык («прошлый опыт») может быть также разным у каждого студента. Разноуровневость состава группы представлена нулевым или очень низким уровнем (ниже уровня А1 согласно общеевропейской шкале CEFR) подготовленности студентов по дисциплине «Иностранный язык», и в связи с этим невозможно попасть в обычные группы иностранного языка, состав которых определяется входным тестированием в начале обучения. Таким образом, желание студентов первокурсников не учитывается: курс обязателен, и если студент не изучал английский язык ранее, то он по умолчанию, не проходя входное тестирование, попадает в адаптационную группу [16, с. 13].

Проведенный теоретический обзор литературных источников выявил не только недостаток научных исследований, посвященных изучению адаптационных процессов непосредственно в преподавании иностранному языку в университете. Помимо этого, было установлено, что при организа-

ции адаптационных курсов преподаватели сталкиваются с рядом проблем: каким образом производить отбор содержания, форм и методов работы со студентами, поступившими в вузы со слабой базовой подготовкой по дисциплине; каким образом быстро и эффективно восполнить имеющиеся в знаниях пробелы. Несмотря на то, что большинство исследователей сходятся во мнении о том, что необходимо адаптировать процесс обучения вузовским предметам к имеющейся реальной базовой подготовке вчерашних школьников и требованиям учебных программ университетов, отметим, что в педагогической литературе в целом отсутствуют единое понимание и объяснение феномена «адаптационное обучение». Авторы исследований используют эквивалентные понятия, часто заменяют качества, характеристики, свойства, описывая исследуемый феномен. Определения носят хаотичный характер, поскольку исследователи описывают и характеризуют только условия вокруг них, что не позволяет увидеть целостную картину сущности исследуемого объекта.

Таким образом, соглашаясь с А. М. Новиковым, Д. А. Новиковым в том, что «понятие – основная форма организации научного знания» [20, с. 122], мы считаем, что на сегодняшний день теоретическое обоснование и конструирование категории «адаптационное обучение» имеет важное значение для педагогической практики, так как довольно часто используется в педагогике, но не имеет четкого определения, которое должно выступать основой для реализации педагогических технологий адаптационного обучения.

Любая научная теория может быть полноценной, только если ее понятийный аппарат сформирован таким образом, что становится возможным «рассмотреть», выявить сущность исследуемого объекта, которая, в свою очередь, должна быть основой любого качественного научного исследования.

Как правило, исследователи в попытках представить научному сообществу однозначную трактовку понятия или категории используют методы формальной логики, например посредством выделения «универсума», «класса», «дополнения к классу» [6, с. 190]. На предыдущем этапе исследования нам также удалось применить этот метод к исследуемому нами объекту и сформулировать обобщенное краткое определение: *адаптационное обучение – это подготовка специалистов, имеющих первоначально разный уровень сформированности компетенций (от нулевого до низкого), с целью достижения в определенный период времени требуемого базового уровня (минимально необходимого) для дальнейшего*

обучения [18, с. 14]. Но нам не удалось выявить качественных характеристик объекта исследования, кроме того, его структурные и функциональные аспекты остались неисследованными, это явилось причиной перехода к следующему этапу исследования.

Кроме того, выявленное разнообразие подходов к определениям интересующего нас феномена позволяет утверждать, что к настоящему моменту в научной литературе не изучено и не рассмотрено направление адаптационной подготовки студентов технического вуза по дисциплине «Иностранный язык». Однако перспектива исследования адаптационной подготовки непрофильным дисциплинам гуманитарного направления (базовая инженерная подготовка) в контексте профессионального становления будущих инженеров является актуальной и многообещающей.

Методология и методы исследования. Осмысление сущности исследуемого феномена и интерпретация выявленных научных понятий невозможны без проведения качественного *контент-анализа*. Использование этого научного метода позволяет не только восстановить историю возникновения вопроса, но и составить представление о степени исследованности научной проблемы: представляет ли обсуждение проблемного вопроса все еще интерес для научного сообщества. Анализ научной литературы позволяет выделить ученых, активно работающих в данном направлении, и провести качественное прогнозирование понятийного поля искомой научной категории.

Важным элементом на этапе работы с исследуемыми понятиями является этап *концептуализации*: логическая систематизация взаимосвязанных понятий с их последующей классификацией по каким-либо признакам, позволяющая сформулировать определение ключевого понятия исследования.

Цель статьи – с помощью этапов концептуализации и категориального метода разработать детализированное определение категории «адаптационное обучение иностранному языку», в котором удастся как можно полнее и точнее определить его сущностные характеристики.

Создать авторское определение категории «адаптационное обучение иностранному языку» возможно с помощью *метода двухуровневой триадической дешифровки*. Развивая научные идеи категориально-системной методологии, В. И. Разумов, Г. Д. Боуш утверждают, что триадическая дешифровка позволяет не только получить исчерпывающее определение любого научного понятия, но и выявить как общие, универсальные, так и специфические характеристики объекта [5, с. 172-175]. Метод хоро-

шо себя зарекомендовал в разных науках, с помощью метода триадической дешифровки: Е. Г. Ревтова определила дефиницию «кредит» в экономике [25, с. 129]; А. А. Толстова сконструировала определение «среда как объект дизайна» в художественном проектировании [28, с. 6]; М. Р. Ванягина рассмотрела цели иноязычного обучения в педагогике [8, с.85]. Таким образом, эвристичность данного метода в поиске сути исследуемых понятий и в конструировании научных определений этих понятий подтверждается многочисленными примерами в научной литературе.

Суть применения данного метода к изучению интересующей исследователя категории в следующем. Для того чтобы раскрыть природу и отразить смысл исследуемой базовой категории, необходимо и достаточно сформировать два уровня триад как конструкций, довольно устойчивых к деформации (изменениям) и не затрудняющих осмысление сути изучаемого феномена через поиск и выделение определенных закономерностей, повторяющихся аспектов в искомой научной категории.

Первый уровень триады формируется с опорой на базовые, фундаментальные и универсальные характеристики исследуемого феномена, выявленные в ходе контент-анализа научной литературы, а также полученные ранее в результате применения формально-логического метода. Второй уровень триады строится на значимых, ключевых понятиях, отражающих сущность всех элементов первого уровня триады, которые, в свою очередь, одновременно являются и специфическими, присущими только этому феномену. Так образом, метод двухуровневой триадической дешифровки позволяет сконструировать базовое понятие, которое поможет раскрыть сущность и содержание исследуемого феномена.

Результаты. Представим логику хода исследования сущности адаптационного обучения применительно к иностранному языку в техническом вузе.

Первый уровень дешифровки позволил выделить следующую триаду понятий, которые, по нашему мнению, наиболее полно характеризуют *адаптационное обучение иностранному языку*: Цели [0], Принципы [1], Содержание [2] (см. рис.).

Во-первых, рассматривая адаптационное обучение иностранному языку как саморазвивающуюся систему, мы должны указать, что результат ее функционирования прежде всего определен целями. Опираясь на представления Г. И. Щукиной, Ю. К. Бабанского о процессе обучения как единстве деятельности преподавателя и деятельности обучающихся, направленных к

общей цели, отметим, что их целенаправленное взаимодействие решает главную задачу: овладение знаниями. Главная цель адаптационного обучения иностранному языку – начать формировать языковую компетенцию: заложить основы языковой подготовки путем создания прочной базы знаний для дальнейшего обучения в вузе. Недостаточный уровень языковой подготовки (полное или частичное несоответствие требованиям университетской среды обучения: нулевой, слабый, низкий уровень) должен быть восстановлен, дополнен и усовершенствован, скорректирован до достаточно необходимого, качественного уровня. Без учета уровня языковой подготовленности адаптационное обучение не может быть реализовано. Таким образом, Цели [0] в триаде дешифровки первичны.

Во-вторых, понятие первого уровня дешифровки Принципы [1] представляет собой основополагающие параметры, исходные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса, определяемые преподавателем в соответствии с целями, достижение которых приводит к формированию достаточного для дальнейшего обучения по программе вуза уровня языковой подготовки. Так, согласно М. К. Гетманской, Н. В. Баграмовой принципы обучения «выступают в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса» [10, с. 26]. С этим положением солидарна И. В. Мареева, предлагая рассматривать принципы обучения как «некую законодательную базу образовательного процесса», соблюдение которой позволит сделать процесс обучения успешным и результативным [15, с. 358].

В-третьих, качество, которое является базовым и исходно выделяющим любое обучение, а значит и адаптационное обучение иностранному языку, – это Содержание [2]. Под содержанием мы понимаем саму сущность, совокупность составных элементов исследуемого объекта. В методологическом словаре А. М. Новикова, Д. А. Новикова указано, что содержание – это «определяющая сторона целого, единство свойств, процессов, противоречий» [20, с. 162]. Адаптационное обучение иностранному языку необходимо поддерживать соответствующим методическим обеспечением, критерии отбора содержания учебного курса не должны быть «интуитивными»: у каждого преподавателя свои, но в то же время они должны отличаться от принципов отбора содержания в основной курс языковой подготовки. Д. В. Буримская отмечает, что в образовательном процессе должно быть «соответствие представления содержания учебной информации реаль-

ным условиям иноязычного общения» [7, с. 98]. В нашем исследовании под «реальными условиями» мы понимаем рассматриваемую ступень образования (нелингвистическое направление подготовки, технический вуз) и нулевой/ низкий уровень владения иностранным языком студентами. Содержание находит свое отражение прежде всего в рабочих программах дисциплины «Иностранный язык». Таким образом, рассматривая Содержание [2] как основу процесса обучения, мы полагаем, что эта категория постоянно изменяется и развивается в своем стремлении стать педагогически адаптированной к оптимальным условиям системой.

Переходим к объяснению логики построения второго уровня нашей триадической дешифровки. Анализируя материалы теоретических источников по исследуемой теме и применяя метод формальной логики, на втором уровне к каждой категории первого уровня мы выделили три новые категории, определяющие изучаемое явление с условием достаточности и полноты раскрытия их сущности.

Понятие Цели [0] для категории адаптационного обучения иностранному языку дешифрируем как *оптимизация учебного процесса* [00], *интенсивность языковой подготовки* [01], *достижение базового уровня языковой компетенции* [02].

Первичной является *оптимизация учебного процесса* [00]. Согласно Ю. К. Бабанскому, которого можно считать одним из основоположников педагогики оптимизации учебного процесса, оптимизация – это такой способ перестройки педагогической системы, при котором поставленные педагогические задачи будут решены наилучшим способом в имеющихся конкретных образовательных условиях [2, с. 26]. Под оптимизацией предлагаем также понимать такую структуру и логику образовательного процесса, в которой эффективность и качество решения педагогических задач определены на максимально возможном уровне при минимально необходимых затратах времени и усилий преподавателя и студента. Укажем, что в самой сути понятия оптимизация заложен процесс приспособления (адаптации) образовательного процесса к существующим условиям, которые в силу своего постоянного изменения из-за вновь возникающих факторов и обстоятельств будут определять успешность и эффективность обучения на каждом конкретном этапе обучения. Если уровень достижения студентом знаний, умений ниже объективно возможного, а значит, скорее всего, не удовлетворяет требованиям вузовской программы, то преподавателю приходится

улучшать, «оптимизировать» учебный процесс, например, внедряя новые формы работы, выбирая эффективные методы и средства обучения, чтобы достигнуть реальных в настоящее время образовательных целей. В нашем исследовании речь идет именно о таком уровне подготовленности студентов вуза: к началу изучения дисциплины траектория базового стандарта дисциплины студентом не пройдена.

Планомерная работа по оптимизации учебного процесса сопровождается *интенсивностью языковой подготовки* [01]. Интенсивность в самом общем смысле – количество выполняемой работы при заранее определенном уровне сложности и скорости выполнения требуемых действий, при этом энергозатраты личности соотносимы с качеством исполнения. Темп и скорость учебного процесса определены ограниченными временными рамками: так, особенностью иностранного языка как непрофильного в техническом вузе предмета является дефицит аудиторных часов. Максимально возможный и одновременно ограниченный объем учебного материала (наполненность), ритм и динамика видов деятельности обеспечивают высокую степень интенсивности образовательного процесса. Достижение базового уровня языковой компетенции проходит в минимально возможной временной промежуток: при этом формирование практических навыков и умений владения иностранным языком происходит при максимальной активизации (психологических) резервов студентов в ходе практического занятия, мобилизации их внутренних ресурсов, при использовании преподавателем всех средств воздействия на студента. И. О. Березина считает, что «в основе интенсивных форм обучения иностранным языкам лежит богатая информативность всех учебных материалов и высокий уровень их подачи, визуальное, звуковое и стилистическое оформление» [4, с. 32].

Подход к построению образовательных стандартов и программ высшего образования, учебных планов дисциплин вузов определяет закон РФ «Об образовании». В настоящее время таким подходом принято считать компетентностный подход: выпускник высшей школы подтверждает наличие компетенций, требуемых ФГОС ВПО. В нашем исследовании речь идет о достижении базового уровня иноязычной коммуникативной компетенции как об одном из результатов освоения образовательной программы вуза по дисциплине «Иностранный язык». В новом словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина цель обучения определена как «заранее планируемый результат педа-

гогической деятельности», в свою очередь, «уровень достижения планируемой цели обучения» характеризуется как компетенция [1, с. 344]. Это положение позволяет нам определить третий компонент второго уровня дешифровки как *достижение базового уровня языковой компетенции* [02].

Таким образом, *адаптационное обучение иностранному языку* – это целенаправленная, оптимизированная, интенсивная языковая подготовка, в результате которой обучающийся способен достичь базового уровня языковой компетенции, необходимого для дальнейшего освоения дисциплины «Иностранный язык» в вузе.

Ключевыми аспектами в понятии Принципы [1], по нашему мнению, выступают *дифференцированный подход* [10], *вариативность* [11], *системность* [12]. В основу выделения именно этих принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы как одни из составляющих системного подхода к организации процесса обучения и определенные в исследованиях Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского и некоторых других ученых.

Принцип *дифференцированного подхода* [10] предполагает целенаправленное создание условий для обучения студентов, имеющих различные способности и нулевой уровень подготовленности путем их организации в однородные (гомогенные) группы, а также использование различных форм, методов и приемов в зависимости от цели, этапов обучения, вида формируемой речевой деятельности [1, с. 65]. Ориентация дифференцированного подхода на максимальное удовлетворение образовательных потребностей обучающихся предполагает создание оптимальных условий для усвоения ими знаний и умений, формирования базового уровня языковой компетенции. Уровневая дифференциация студентов (по уровню владения языком) – основное условие для организации адаптационного курса по иностранному языку в вузе, поскольку она позволяет обеспечить максимально возможную самореализацию личности студента через усвоение учебного материала на разном уровне (варьируя его глубину и сложность), выражающуюся в достижении индивидуально сильного уровня трудностей, но ниже базового. Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк определяют дифференциацию в обучении как «важный методологический подход персонализированного образования», которое они рассматривают в своем исследовании в ракурсе «одного из современных трендов модернизации образования» [13, с. 20, 24].

Реализация идей дифференцированного подхода в обучении осуществляется в том

числе на основе принципа *вариативности* [11]. В концепции эволюции вариативность выступает как многообразие существ в силу их уникальной способности приспосабливаться к внешним условиям [27, с. 3]. В педагогической практике и теории вариативность предполагает множество вариантов выбора форм заданий, методов организации работы, а также многообразие вариантов форм взаимодействия преподавателя и студента, студента и другого студента в группе, что обеспечивает разнообразие содержания образовательной программы по адаптационному обучению. Изменяющиеся образовательные потребности открывают возможности выбора методического обеспечения и образовательных технологий, позволяют выстроить такую образовательную траекторию, в которой познавательный процесс и формирование навыков и умений иноязычной речи будут гармоничными и целостными.

В связи с этим следующим понятием триады является *системность* [12] как логическая взаимосвязь этапов занятия, подчиненность форм, методов и средств целям практического занятия. Принцип системности, опираясь на принципы систематичности и последовательности, предполагает предоставление учебной информации (разделов и тем учебного материала) и ее усвоение в фиксированном порядке, логически построенной целостной системе базовых знаний и умений со множеством элементов, связанных друг с другом. Требование системности построено на соблюдении логической преемственности содержания адаптационного курса по ИЯ и учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на достижение необходимого и достаточного уровня языковой подготовки. Благодаря принципу системности возможен действительный учет когнитивных способностей студентов, возможны реализация преемственности этапов и форм работы и, как следствие, логически рациональное постепенное усложнение видов учебной деятельности.

Таким образом, взаимосвязь таких принципов, как дифференцированный подход, вариативность и системность формирует категорию «адаптационное обучение иностранному языку», следование указанным закономерным принципам позволит не только обеспечить адаптацию студента-первокурсника к новой образовательной среде вуза, но и заложить фундамент качественной начальной языковой подготовки.

Категорию Содержание [2] в разработанной триаде понятий формируют такие компоненты, как *адаптированный учебный материал* [20], *организационно-педагогические условия* [21], *адаптированная методика обучения* [22]. Адаптирован-

ный учебный материал – облегченный, упрощенный (без сложностей) материал с сохранением его структуры; «приспособленный», адаптированный для лучшего понимания и усвоения студентами и направленный на преодоление несоответствия между потребностями личности и ее реальными знаниями (начальный уровень знаний студента). Использование на занятии адаптированных учебных текстов (упрощенных, сокращенных), например с подробными лексико-грамматическими комментариями, соответствует образовательным целям при изучении иностранных языков на начальном уровне. В работе С. В. Первухиной речь идет об адаптации в целом к информационной среде дисциплины: «для изучающих иностранный язык большую сложность в понимании текста представляет не содержание, а способ выражения мысли» [23, с. 99]. *Адаптированный учебный материал* [20] должен быть основой в стратегии повышения адаптированности студента, фактического приспособления обучающегося к процессу обучения и повышению уровня его удовлетворенности в процессе обучения в вузе.

Соотношение выделенных в триаде Содержание [2] понятий важно, поскольку на основе представляемого адаптированного учебного материала становится возможным адаптироваться к изменившимся организационно-педагогическим условиям учебного взаимодействия. На основании вышесказанного следующим компонентом триады Содержание [2] мы определяем *организационно-педагогические условия* [21]. А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко утверждают, что под организационно-педагогическими условиями следует понимать «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [9, с. 147]. Мы также полагаем, что разработанные определенным образом организационно-педагогические условия учебного процесса способствуют не только повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка, но и обеспечивают согласованность взаимодействия преподавателя и студента на пути познания. Оптимизация процесса обучения иностранному языку как первоначальная цель адаптационного обучения невозможна без выявления необходимых педагогических условий: очевидно, недостаточно просто «передать» студентам адаптированные для понимания знания,

требуется приобщить их к новой культуре через иностранный язык, раскрыть личностно ориентированный иноязычный потенциал каждого студента.

В связи с возникновением особых условий обучения возникает необходимость адаптировать методику обучения для тех, кто нуждается в специальных условиях. Так, третьим компонентом категории Содержание [2] нами определяется *адаптированная методика обучения* [22] иностранным языкам в техническом вузе для работы со студентами с отсутствующей или низкой базовой подготовкой. Взяв за основу определение понятия «методика обучения иностранным языкам» в словаре Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина, согласно которому это «совокупность методов, способов, приемов обучения, направленных на овладение иностранным языком», расширим научное представление об исследуемом объекте [1, с. 140]. По мнению Е. И. Пассова, именно методика «как теория и технология иноязычного образования» позволяет «построить эффективную систему образования» [22, с. 411]. Мы полагаем, что адаптированная методика обучения иностранным языкам – комплексная программа, направленная на формирование базового уровня языковой компетенции в соответствии с требованиями программы ФГОС ВПО и предназначенная для организации процесса обучения иностранному языку для обучающихся с нулевым уровнем языковой подготовленности в техническом вузе. Разработанная учебно-методическая документация, определяющая объем и содержание дисциплины, предусматривающая включение вариативных форм, подходов и методов работы в целях оптимизации процесса обучения, обеспечит полноценное сопровождение адаптационного курса.

Таким образом, *адаптированный учебный материал* [20], *организационно-педагогические условия* [21], *адаптированная методика обучения* [22] иностранному языку в техническом вузе отражают взаимосвязь и внутреннее единство элементов педагогического процесса адаптационного обучения иностранному языку, позволяют обеспечить его содержательную целостность.

Представленная триада завершает выявление основных сущностных компонентов адаптационного обучения иностранному языку. Проведенное исследование дает возможность построить схему конструирования дефиниции категории «адаптационное обучение иностранному языку» (рис.), которая позволяет увидеть в целом логическую взаимосвязь выделенных выше элементов.



Рис. Двухуровневая триадическая дешифровка категории «адаптационное обучение иностранному языку»

Учитывая все вышесказанное, мы можем сформулировать следующее исчерпывающее определение базового понятия проводимого нами исследования. *Адаптационное обучение иностранному языку* – это целенаправленный оптимизированный учебный процесс интенсивной языковой подготовки будущих квалифицированных специалистов, ориентированный на достижение базового уровня языковой компетенции, организованный в соответствии с принципами дифференцированного подхода, вариативности и системности; содержание которого определяется адаптированным учебным материалом, разработанными организационно-педагогическими условиями и адаптированной методикой обучения иностранному языку.

Заключение. Обзор и анализ имеющихся в научной литературе авторских определений понятия «адаптационное обучение» и смежных, но не тождественных с ним дефиниций показал, что, уточняя содержание исследуемого понятия, авторы работ описывают наблюдаемые ими педагогические процессы и явления, опираясь главным образом на результаты эмпирического опыта. Комплексного изучения категории «адаптационное обучение иностранному языку» не выявлено.

Авторское представление дефиниции «адаптационное обучение иностранному языку» через расширенную триаду «Цели – Принципы – Содержание» позволяет обо-

гатить педагогическую науку, поскольку выделение «существенного», особых качественных характеристик в объекте исследования углубляет понимание и расширяет предметную область и закладывает фундамент в дальнейшее выявление связей и отношений между категориями объекта. Сконструированное комплексное определение феномена «адаптационное обучение иностранному языку» вносит вклад в решение вопросов, связанных с реализацией идей адаптационного обучения иностранному языку в технических вузах, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

Несмотря на выявленную в исследовании специфику адаптационного обучения иностранному языку, заключающуюся в том, что при построении курса адаптационной подготовки по иностранному языку не повторяются базовые понятия дисциплины, не корректируются имеющиеся знания, не углубляются и не расширяются понятия, а в сжатые сроки создается прочный базовый фундамент для дальнейшего усвоения дисциплины; результаты исследования могут быть использованы для составления адаптационных программ подготовки по разным предметам в вузах. Мы считаем, что проведенное теоретическое осмысление содержания дефиниции в целом вносит вклад в развитие феномена «адаптационное обучение» и дает потенциал для разработки программно-методического обеспечения

различных адаптационных курсов по профильным дисциплинам вузов.

Отметим, что метод триадической дешифровки открывает возможности для

дальнейшего этапа исследования: метод мутаций, произведенных на основе триадической дешифровки категорий, позволит выявить новые системные свойства объекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с. – URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения: 20.02.2022). – Текст : электронный.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 860 с. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,26;fs,0/ (дата обращения: 11.05.2022). – Текст : электронный.
3. Бельская, Е. Я. Опыт кураторской деятельности в повышении адаптации первокурсников Томского политехнического университета / Е. Я. Бельская, Е. В. Старцева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 519.
4. Березина, И. О. Проблема интенсивности преподавания иностранных языков в техническом вузе / И. О. Березина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 2–1. – С. 31–33.
5. Боуш, Г. Д. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) : учебник / Г. Д. Боуш, В. И. Разумов. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 227 с.
6. Бочаров, В. А. Основы логики / В. А. Бочаров, В. И. Маркин. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 296 с.
7. Буримская, Д. В. Принципы формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе ИКТ в вузах / Д. В. Буримская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 3 (68).
8. Ванягина, М. Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе / М. Р. Ванягина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 82–93.
9. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.
10. Гетманская, М. К. Принципы обучения иностранному языку как ведущий фактор процесса обучения / М. К. Гетманская, Н. В. Баграмова // Интерактивная наука. – 2017. – № 16. – С. 24–28.
11. Григорьева, М. В. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе / М. В. Григорьева, Р. М. Шамионов, Н. М. Голубева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 5. – С. 23–30.
12. Ерофеева, Е. В. Стратегия привлечения иностранцев для профессионального обучения в российских вузах с учетом процесса межкультурной адаптации / Е. В. Ерофеева, О. Л. Соколова, Л. В. Скопова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 7. – С. 6–13.
13. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17–25. – DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_02.
14. Маленова, А. Ю. Особенности социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе / А. Ю. Маленова, Б. Ш. Алимбаева // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2016. – № 2. – С. 12–22.
15. Мареева, И. В. Принципы обучения иностранному языку / И. В. Мареева // Язык и культура : сборник статей XXIX Международной научной конференции / ТГУ. – Томск, 2018. – С. 353–358.
16. Маркова, Н. А. Адаптационное обучение в Томском политехническом университете (на примере дисциплины «Иностранный язык») / Н. А. Маркова // Международное сотрудничество вузов государств-участников Содружества Независимых Государств. Роль технических университетов в формировании единого научно-технологического и образовательного пространства СНГ : сборник научных статей / Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана. – Москва : Ассоциация технических университетов, 2021. – С. 206–211.
17. Маркова, Н. А. Некоторые вопросы организации адаптационного обучения иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Маркова // Современные проблемы технического образования : материалы XXI Всероссийской научно-методической конференции, Йошкар-Ола, 26–27 марта 2021 / Поволжский государственный технологический университет. – Йошкар-Ола : ПГУ, 2021. – С. 88–91.
18. Маркова, Н. А. Феномен «Адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения / Н. А. Маркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5 (223). – С. 7–17. – DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-7-17.
19. Мифтахова, Н. Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Мифтахова Н. Ш. – Казань, 2013. – 341 с.
20. Новиков, А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
21. Ооржак, А. Ю. Развитие адаптационного потенциала студентов / А. Ю. Ооржак // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – № 3 (19). – С. 91–96.
22. Пассов, Е. И. Образование и методика: от сущего к должному / Е. И. Пассов // Русистика. – 2017. – Т. 15, № 4. – С. 389–413.
23. Первухина, С. В. Виды адаптации текста / С. В. Первухина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2014. – № 1. – С. 97–100.

24. Попов, Д. С. Типологизация первокурсников Москвы: кто поступает в столичные вузы? / Д. С. Попов, Ю. А. Тюменева, Ю. В. Кузьмина // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 205-231.
25. Ревтова, Е. Г. Конструирование дефиниции категории «кредит» / Е. Г. Ревтова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. – 2020. – Т. 22, № 4. – С. 122-131.
26. Ровба, Е. А. Адаптационный курс как возможность успешного обучения математике в университете / Е. А. Ровба, В. Н. Худенко, Е. А. Сетько // Университет образовательных инноваций. – 2019. – № 1. – С. 30-36.
27. Синицина, И. А. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы / И. А. Синицина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26425> (дата обращения: 01.07.2022).
28. Толстова, А. А. Среда как объект дизайна: определение понятия методом двухуровневой триадической дешифровки / А. А. Толстова // Архитектон: известия вузов. – 2021. – № 2. – С. 1-13.
29. Чернышева, Т. Н. Учебная адаптация первокурсников: исследования и перспективы / Т. Н. Чернышева // Дальневосточный аграрный вестник. – 2007. – № 1. – С. 27-32.

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, IKAR. 448 p. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (mode of access: 20.02.2022).
2. Babansky, Yu. K. (1989). *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika. 860 p. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,26;fs,o/ (mode of access: 11.05.2022).
3. Belskaya, E. Ya., Startseva, E. V. (2015). Opyt kuratorskoi deyatelnosti v povyshenii adaptatsii pervokursnikov Tomskogo politekhnicheskogo universiteta [Experience of Curatorial Activity in Improving the Adaptation of First-Year Students of Tomsk Polytechnic University]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 5, pp. 519.
4. Berezina, I. O. (2020). Problema intensivnosti prepodavaniya inostrannykh yazykov v tekhnicheskoy vuzovskoy obucheniya [The Problem of the Intensity of Teaching Foreign Languages in a Technical University]. In *Voprosy pedagogiki*. No. 2-1, pp. 31-33.
5. Boush, G. D., Razumov, V. I. (2020). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyakh)* [Methodology of Scientific Research (in Candidate and Doctoral Dissertations)]. Moscow, INFRA-M. 227 p.
6. Bocharov, V. A., Markin, V. I. (1998). *Osnovy logiki* [Fundamentals of Logic]. Moscow, INFRA-M. 296 p.
7. Burimskaya, D. V. (2020). Printsipy formirovaniya professional'no-orientirovannogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku na baze IKT v vuzakh [Principles of Formation of Professionally-Oriented Content of Teaching a Foreign Language Based on ICT in Universities]. In *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. No. 3 (68).
8. Vanyagina, M. R. (2021). Tselepolaganie i aksiologiya professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya v vysshei voennoi shkole [Goal Setting and Axiology of Professionally Oriented Foreign Language Education in Higher Military School]. In *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*. Vol. 11. No. 1, pp. 82-93.
9. Volodin, A. A., Bondarenko, N. G. (2014). Analiz soderzhaniya ponyatiya «organizatsionno-pedagogicheskie usloviya» [Analysis of the Content of the Concept of “Organizational and Pedagogical Conditions”]. In *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. No. 2, pp. 143-152.
10. Getmanskaya, M. K., Bagramova, N. V. (2017). Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku kak vedushchii faktor interesa obucheniya [Principles of Teaching a Foreign Language as a Leading Factor in the Learning Process]. In *Interaktivnaya nauka*. No. 16, pp. 24-28.
11. Grigoryeva, M. V., Shamionov, R. M., Golubeva, N. M. (2017). Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniya v vuzakh [The Role of Reflection in the Adaptation Process of Students to the Conditions of Study at the University]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 22. No. 5, pp. 23-30.
12. Erofeeva, E. V., Sokolova, O. L., Skopova, L. V. (2018). Strategiya privlecheniya inostrantsev dlya professional'nogo obucheniya v rossiiskikh vuzakh s uchetom protsessa mezhkul'turnoi adaptatsii [Strategy for Attracting Foreigners for Vocational Training in Russian Universities, Taking into Account the Process of Intercultural Adaptation]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 6-13.
13. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (2021). Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya [Theoretical and Applied Foundations of Personalized Education: Development Prospects]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 17-25. DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_02.
14. Malenova, A. Yu., Alimbaeva, B. Sh. (2016). Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii kursantov k usloviyam obucheniya v voennom vuzakh [Features of Socio-Psychological Adaptation of Cadets to the Conditions of Training in a Military University]. In *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»*. No. 2, pp. 12-22.
15. Mareeva, I. V. (2018). Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku [Principles of Teaching a Foreign Language]. In *Yazyk i kul'tura: sbornik statei XXIX Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Tomsk, pp. 353-358.
16. Markova, N. A. (2021). Adaptatsionnoe obuchenie v Tomskom politekhnicheskoy universitete (na primere distsipliny «Inostrannyi yazyk») [Adaptive Learning at Tomsk Polytechnic University (on the Example of the Discipline “Foreign language”)]. In *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo vuzov gosudarstv-uchastnikov Soderzhestva Nezavisimykh Gosudarstv. Rol' tekhnicheskikh universitetov v formirovanii edinogo nauchno-tekhnologicheskogo i obrazovatel'nogo prostranstva SNG: sbornik nauchnykh statei*. Moscow, Assotsiatsiya tekhnicheskikh universitetov, pp. 206-211.

17. Markova, N. A. (2021). Nekotorye voprosy organizatsii adaptatsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze [Some Issues of Organizing Adaptive Teaching of a Foreign Language in a Technical University]. In *Sovremennye problemy tekhnicheskogo obrazovaniya: materialy XXI Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, Ioshkar-Ola, 26–27 marta 2021*. Yoshkar-Ola, PGU, pp. 88-91.
18. Markova, N. A. (2022). Fenomen «Adaptatsionnoe obuchenie» v vysshem obrazovanii: analiz i konstruirovaniye opredeleniya [The Phenomenon of “Adaptive Learning” in Higher Education: Analysis and Construction of a Definition]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 5 (223), pp. 7-17. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-7-17.
19. Miftakhova, N. Sh. (2013). *Sistema adaptatsionnogo obucheniya studentov na dvuyazychnoi osnove v tekhnologicheskoi vuze* [The System of Adaptive Education of Students on a Bilingual Basis in a Technological University]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan. 341 p.
20. Novikov, A. M., Novikov, D. A. (2013). *Metodologiya: slovar' sistemy osnovnykh ponyatii* [Methodology: Dictionary System of Basic Concepts]. Moscow, Librokom. 208 p.
21. Oorzhak, A. Yu. (2018). Razvitiye adaptatsionnogo potentsiala studentov [Development of Adaptive Potential of Students]. In *Skif. Voprosy studencheskoi nauki*. No. 3 (19), pp. 91-96.
22. Passov, E. I. (2017). Obrazovanie i metodika: ot sushchego k dolzhnomu [Education and Methodology: From What Is to What Should Be]. In *Rusistika*. Vol. 15. No. 4, pp. 389-413.
23. Pervukhina, S. V. (2014). Vidy adaptatsii teksta [Types of Text Adaptation]. In *Vestnik YuUrGU. Seriya: Lingvistika*. No. 1, pp. 97-100.
24. Popov, D. S., Tyumeneva, Yu. A., Kuzmina, Yu. V. (2013). Tipologizatsiya pervokursnikov Moskvy: kto postupaet v stolichnye vuzy? [Typology of First-Year Students in Moscow: Who Enters the Capital's Universities?]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1, pp. 205-231.
25. Revtova, E. G. (2020). Konstruirovaniye definitsii kategorii «kredit» [Construction of the Definition of the Category “Credit”]. In *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Ekonomika. Ekologiya*. Vol. 22. No. 4, pp. 122-131.
26. Rovba, E. A., Khudenko, V. N., Setko, E. A. (2019). Adaptatsionnyi kurs kak vozmozhnost' uspeshnogo obucheniya matematike v universitete [Adaptation Course as an Opportunity to Successfully Study Mathematics at the University]. In *Universitet obrazovatel'nykh innovatsii*. No. 1, pp. 30-36.
27. Sinitsina, I. A. (2017). Variativnost' kak sistemoobrazuyushchii kontsept postneklassicheskoi obrazovatel'noi paradigmy [Variability as a Backbone Concept of the Post-non-classical Educational Paradigm]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26425> (mode of access: 01.07.2022).
28. Tolstova, A. A. (2021). Sreda kak ob"ekt dizaina: opredeleniye ponyatiya metodom dvukhurovnevoi triadicheskoi deshifrovki [Environment as an Object of Design: Definition of the Concept by the Method of Two-Level Triadic Decoding]. In *Arkhitekton: izvestiya vuzov*. No. 2, pp. 1-13.
29. Chernysheva, T. N. (2007). Uchebnaya adaptatsiya pervokursnikov: issledovaniya i perspektivy [Academic Adaptation of Freshmen: Research and Perspectives]. In *Dal'nevostochnyi agrarnyi vestnik*. No. 1, pp. 27-32.