

УДК 378.147:316.6:159.9

DOI: 10.34670/AR.2026.48.47.047

Адаптивные возможности образовательного пространства вуза в работе с иноязычными первокурсниками

Слободчиков Илья Михайлович

Доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры русистики,
этноориентированной педагогики и цифровой дидактики,
Институт русского языка,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: il_grant@mail.ru

Аннотация

В статье анализируется адаптивный потенциал образовательного пространства вуза как способность перестраивать коммуникацию, содержание, темп, обратную связь и навигацию с учетом трудностей иноязычного первокурсника. Показано, что адаптивность среды не равна снижению требований: она означает ясность образовательных задач, вариативность маршрутов поддержки и своевременную обратную связь. Обоснована необходимость перехода от модели индивидуального приспособления студента к неизменяемому курсу к модели средовой адаптации, при которой повторяющиеся затруднения становятся основанием для педагогической коррекции. Предложен цикл адаптивной настройки образовательного пространства, включающий выявление барьера, перевод правила в действие, поддержку входа и коррекцию среды.

Для цитирования в научных исследованиях

Слободчиков И.М. Адаптивные возможности образовательного пространства вуза в работе с иноязычными первокурсниками // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 5А. С. 358-365. DOI: 10.34670/AR.2026.48.47.047

Ключевые слова

Иноязычные первокурсники, образовательное пространство, адаптивность среды, обратная связь, академическая навигация, педагогический дизайн, методология исследования, управление рисками.

Введение

Иноязычный первокурсник входит в университет в ситуации двойного перехода. С одной стороны, он становится студентом высшей школы и осваивает новые академические требования. С другой стороны, он делает это на неродном языке и в новой культурной среде. Поэтому образовательное пространство не может оставаться нейтральным фоном.

В традиционной логике адаптироваться должен студент: быстрее понимать речь преподавателя, точнее выполнять задания, активнее общаться. Однако такая логика односторонняя. Если инструкции неоднозначны, критерии оценивания скрыты, электронные ресурсы перегружены, а обратная связь запаздывает, даже мотивированный студент оказывается в зоне риска.

Системный подход У. Бронфенбреннера [Bronfenbrenner, 1979] позволяет увидеть студента внутри нескольких взаимосвязанных уровней среды: учебной группы, кафедры, института, цифровой платформы, внеаудиторного сообщества. Сбой на одном уровне влияет на другие.

Дж. Биггс и К. Танг [Biggs, Tang, 2011] связывают качество обучения с согласованием целей, содержания и оценивания. В работе с иноязычными первокурсниками такое согласование должно быть особенно явным.

Таблица 1 - Параметры адаптивности образовательного пространства

Параметр	Проявление в учебной практике	Риск при отсутствии
Прозрачность требований	описаны критерии, сроки, формат результата	студент угадывает ожидания и боится ошибки
Вариативность поддержки	есть консультации, образцы, словари, тьюторские маршруты	помощь зависит от случайных контактов
Темповая гибкость	новые правила вводятся поэтапно	первокурсник перегружается в первые недели
Коммуникативная безопасность	вопросы и пробные ответы не обесцениваются	студент молчит и избегает участия
Цифровая понятность	платформы снабжены инструкциями	техническая ошибка становится академической неуспешностью

Для иноязычного первокурсника обратная связь является не только оценочным инструментом, но и способом понять академическую культуру. Краткое «неверно» или «переделать» не объясняет, что требуется изменить. Д. Никол и Д. Макфарлейн-Дик [Nicol, Macfarlane-Dick, 2006] рассматривают обратную связь как механизм развития саморегуляции.

Особое значение имеют образцы. Иностранному студенту часто не знает жанровых ожиданий: чем отличается конспект от тезисов, пересказ от аналитического ответа, сообщение от доклада. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [Азимов, Щукин, 2009] описывают связь языкового материала, коммуникативной задачи и учебной ситуации.

Основная часть

Адаптивность образовательного пространства не равна снижению требований. Скорее, это способность среды делать сложность осваиваемой: через прозрачные критерии, вариативные маршруты поддержки, ясную цифровую навигацию, темповую гибкость и развивающую обратную связь. Студент должен понимать не только что требуется, но и каким путем можно

прийти к требуемому результату.

У иноязычного первокурсника первая трудность часто возникает не в содержании дисциплины, а в способе предъявления задания. Нечеткая формулировка, отсутствие образца, скрытый критерий, сложный интерфейс LMS и быстрый темп объяснения создают барьеры, которые затем ошибочно воспринимаются как отсутствие подготовки.

Поэтому адаптивная среда должна постоянно проверять собственную понятность. Если разные студенты повторяют одну и ту же ошибку, следует анализировать не только уровень их языка, но и качество инструкции, логику задания, доступность обратной связи и соответствие темпа этапу обучения.

Представленный цикл следует интерпретировать не как частный методический прием, а как практико-технологический механизм адаптивной регуляции образовательной среды. Его теоретико-методологическое основание образуется на пересечении культурно-исторического подхода, концепции педагогического сопровождения, теории *scaffolded learning*, идей формирующего оценивания и положений о регулировании когнитивной нагрузки. В культурно-исторической логике затруднение первокурсника понимается не как статичный дефицит, а как зона потенциального развития, в которой внешняя опора обеспечивает переход от действия, выполняемого с помощью, к действию, осуществляемому самостоятельно [Выготский, 1996]. Концепция *scaffolding* уточняет технологический аспект такой помощи: педагогическая поддержка должна быть адресной, дозированной, временной и постепенно редуцируемой по мере роста субъектной автономии студента [Wood, Bruner, Ross, 1976]. В свою очередь, исследования формирующего оценивания и когнитивной нагрузки показывают, что академически сложное действие становится осваиваемым тогда, когда оно расчленено на операциональные шаги, снабжено понятными критериями и сопровождается быстрой обратной связью [Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Black, Wiliam, 1998; Sweller, 1988].

Первый этап цикла — выявление барьера — предполагает опору на систему наблюдаемых и верифицируемых индикаторов, а не на интуитивное впечатление преподавателя. Языковой барьер проявляется в искаженной интерпретации инструкции, ограниченности терминологического репертуара и затрудненном восприятии устного объяснения; жанровый — в нарушении композиции ответа, смешении учебных жанров и непонимании логики аргументации; организационный — в сбоях сроков, неясности последовательности действий и маршрутов обращения за помощью; цифровой — в трудностях навигации в LMS, загрузки материалов и работы с цифровой обратной связью; коммуникативный — в избегании вопросов, редуцированном участии в семинаре и неуверенности во взаимодействии с группой. Диагностический этап, таким образом, выполняет функцию первичной операционализации затруднения и создает основание для адресного педагогического решения.

Второй этап — перевод правила в действие — означает операционализацию академического требования. Норма перестает быть для студента абстрактной тогда, когда она приобретает форму конкретного алгоритма, образца, чек-листа, речевой формулы, матрицы ответа или мини-инструкции. В данной логике происходит переход от декларативного предъявления требования к его инструментальному обеспечению. Для иноязычного первокурсника такая трансформация имеет принципиальное значение, поскольку снижает долю ситуативного угадывания, делает видимыми скрытые критерии и позволяет перераспределить внимание с дешифровки задания на выполнение собственно учебного действия. Следовательно, операциональная опора выступает не упрощением содержания, а условием его доступной и контролируемой

апроприации [Sweller, 1988].

Третий этап — поддержка входа — выполняет функцию управляемого промежуточного включения в академическое действие. Его педагогический смысл состоит в построении переходной зоны между внешней опорой и самостоятельным выполнением задания. Речь идет о таких форматах, как обсуждение ответа в паре, предварительная сдача черновика, репетиция устного высказывания по схеме, выполнение микрозадания с немедленным комментарием, использование шаблона вопроса к преподавателю, а также самооценка по чек-листу перед итоговой сдачей работы. Подобная организация позволяет сохранить высокий конечный стандарт, одновременно снижая порог вхождения в сложную академическую активность. В терминах формирующего оценивания это означает создание условий, при которых студент получает не только фиксацию ошибки, но и информацию о ближайшем действии, необходимом для продвижения [Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Black, William, 1998].

Четвертый этап — коррекция среды — концептуально отделяет адаптивную модель от модели индивидуального приспособления студента к неизменяемому курсу. Если один и тот же барьер устойчиво воспроизводится у разных обучающихся, объяснительная рамка должна быть перенесена с индивидуального дефицита на характеристики самой образовательной организации. В практическом отношении это означает необходимость реконфигурации учебного сценария: уточнения формулировок, введения дополнительных образцов, вынесения критериев в отдельный блок, поэтапного развертывания сложного задания, изменения канала и частоты обратной связи, усиления цифровой навигации, а также корректировки темпа. Коррекция среды завершает один итерационный виток цикла и одновременно инициирует следующий, поскольку после внесения изменений вновь требуется проверка их эффективности с точки зрения снижения барьера и повышения учебной результативности.

Практико-технологическая схема реализации цикла включает три взаимосвязанных контура — диагностический, операционально-поддерживающий и рефлексивно-коррекционный. Диагностический контур обеспечивает идентификацию и типологизацию барьера на основе наблюдаемых поведенческих и учебных индикаторов. Операционально-поддерживающий контур соотносит выявленный барьер с набором педагогических средств: образцом, речевой формулой, чек-листом, мини-инструкцией, форматом промежуточного действия и механизмом быстрой обратной связи. Рефлексивно-коррекционный контур предназначен для анализа результативности предпринятых мер и принятия решений о модификации задания, курса или сопровождающей инфраструктуры. Тем самым объектом педагогического регулирования выступает не только дефицит отдельного студента, но и степень адаптивности самой образовательной среды.

Таблица 2 - Параметры адаптивности и управленческие решения

Параметр	Сигнал риска	Решение
Прозрачность требований	студенты угадывают формат результата	чек-лист, образец, критерии
Темповая гибкость	ошибки концентрируются в первые недели	поэтапное введение жанров и правил
Коммуникативная безопасность	студенты избегают вопросов	парные ответы и пробные реплики
Цифровая понятность	задания не сдаются из-за LMS	единые инструкции и входная консультация

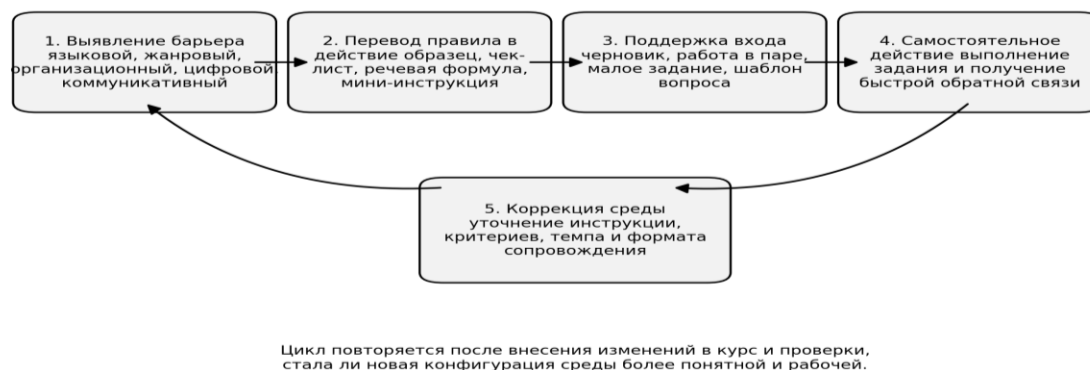


Рисунок 1 - Цикл адаптивной настройки образовательного пространства



Логика схемы: диагностировать барьер → подобрать опору → организовать вход в действие → оценить переход к самостоятельности → скорректировать саму образовательную среду.

После коррекции среды цикл повторяется.

Рисунок 2 - Практико-технологическая схема реализации цикла адаптивной настройки

Как показывает рисунок 2, технологическая реализация цикла предполагает жесткую связность между диагностикой барьера, выбором педагогической опоры, организацией формата входа, критериями перехода к более самостоятельному действию и последующей коррекцией среды. Существенно, что речь идет не о линейной последовательности разрозненных действий, а об итеративной системе педагогического регулирования. Ее эффективность определяется тем, насколько последовательно университет переводит повторяющиеся трудности из режима ситуативного реагирования в режим проектируемого и воспроизводимого сопровождения.

Заключение

Следовательно, адаптивные возможности образовательного пространства проявляются в способности университета обеспечивать прозрачность требований, инструментальную доступность поддержки и развивающий характер обратной связи. Иноязычный первокурсник нуждается не в редукции содержания образовательной программы, а в научно обоснованной системе входа в нее, где сложность учебного действия остается сохранной, но становится структурированной, поэтапно осваиваемой и педагогически сопровождаемой.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Слободчиков И.М., Должикова А.В. Адаптивные возможности образовательного пространства в ситуации взаимодействия с иноязычными первокурсниками // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А-1. С. 594–603.
4. Слободчиков И.М., Поморцева Н.В., Куновски М.Н. Социально-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов в пространство российского вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А-1. С. 586–593. DOI: 10.34670/AR.2024.55.72.060.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
6. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011. 418 p.
7. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. No. 1. P. 7–74.
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.
9. Carroll J., Ryan J. Teaching International Students: Improving Learning for All. London: Routledge, 2005. 168 p.
10. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
12. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112.
13. Laurillard D. Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. New York: Routledge, 2012. 272 p.
14. Montgomery C. Understanding the International Student Experience. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 184 p.
15. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. No. 2. P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
16. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. No. 2. P. 257–285.
17. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. No. 2. P. 89–100.

Adaptive Capabilities of the University Educational Space in Working with Foreign-Language First-Year Students

Il'ya M. Slobodchikov

Doctor of Psychology, Professor,
Professor of the Department of Russian Studies,
Ethno-Oriented Pedagogy and Digital Didactics,
Institute of the Russian Language,
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Abstract

The article analyzes the adaptive potential of the university educational space as the ability to restructure communication, content, pace, feedback, and navigation taking into account the difficulties of a foreign-language first-year student. It is shown that the adaptability of the environment does not equal a reduction in requirements: it means clarity of educational tasks, variability of support routes, and timely feedback. The necessity of transitioning from the model of individual adaptation of a student to an unchangeable course to the model of environmental adaptation, in which recurring difficulties become the basis for pedagogical correction, is substantiated. A cycle of adaptive adjustment of the educational space is proposed, including barrier identification, translation of a rule into action, entry support, and correction of the environment.

For citation

Slobodchikov I.M. (2026) Adaptivnye vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva vuza v rabote s inoyazychnymi pervokursnikami [Adaptive Capabilities of the University Educational Space in Working with Foreign-Language First-Year Students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (5A), pp. 358-365. DOI: 10.34670/AR.2026.48.47.047

Keywords

Foreign-language first-year students, educational space, environmental adaptability, feedback, academic navigation, pedagogical design, research methodology, risk management.

References

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy: teoriya i praktika obucheniya yazykam* [New dictionary of methodological terms and concepts: Theory and practice of language teaching]. IKAR.
2. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
3. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
5. Carroll, J., & Ryan, J. (2005). *Teaching international students: Improving learning for all*. Routledge.
6. CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
7. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
8. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
9. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
10. Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Palgrave Macmillan.
11. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
12. Shchukin, A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: Theory and practice]. Filomatis.
13. Slobodchikov, I. M., & Dolzhikova, A. V. (2023). Adaptivnye vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva v situatsii vzaimodeystviya s inoyazychnymi pervokursnikami [Adaptive possibilities of the educational space in the situation of interaction with foreign-language first-year students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13(12A-1), 594–603.
14. Slobodchikov, I. M., Pomortseva, N. V., & Kunovski, M. N. (2023). Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty adaptatsii inostrannykh studentov v prostranstvo rossiyskogo vuza [Socio-pedagogical aspects of adaptation of foreign students to the space of a Russian university]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13(12A-1), 586–593. <https://doi.org/10.34670/AR.2024.55.72.060>
15. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.

-
16. Vygotsky, L. S. (1996). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Pedagogika-Press.
 17. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.