

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ



ОТ РЕДАКЦИИ

Чешские коллеги из Университета Масарика (г. Брно), обучающие студентов по специальности «Русистика», столкнулись с тем, что, практически владея русским языком, студенты первого курса оказались не готовыми к освоению большого объема теоретического материала. Уже первая сессия показала несоответствие ожиданий студентов и их реальных результатов и, следовательно, большой отсев обучающихся. Одна из причин неудач – зазор между школьным и вузовским образованием. Пытаясь разобраться в ситуации и предложить способы, облегчающие студентам вхождение в систему вузовского образования, коллеги из Брно начали проводить двухфазное анкетирование студентов первого курса: в начале учебного года (сентябрь) и после завершения первой сессии (февраль). Проведя анализ результатов, чешские русисты выдвинули несколько предложений, носящих дискуссионный характер. К сожалению, с похожими проблемами сталкиваются не только зарубежные русисты.

Предлагая вниманию читателей публикуемую ниже статью, мы рассчитываем на отклик, возражения и встречные предложения со стороны преподавателей разных филологических специальностей, задающихся вопросом «Что делать? Как помочь студентам и избежать большого отсева на первом курсе?».

Редакция журнала «Филологический класс»

УДК 378.016:811.161.1+378.147. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-3-196-205.

ББК Ш141.12-9-99.

ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 5.8.2

ПЕРЕХОД К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: СОПОСТАВЛЕНИЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ И РЕАЛЬНОСТИ

Догнал Й.

Университет им. св. Кирилла и Мефодия в Трнаве (Трнава, Словацкая Республика)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0763-5784>

Занько Т.

Университет им. Масарика (Брно, Чешская Республика)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0346-9870>

А н н о т а ц и я . Статья посвящена проблеме адаптации студентов первого курса программы «Русистика» к условиям университетского обучения. Цель исследования – выявить ожидания студентов-русистов в начале обучения и проанализировать их соответствие реальности после первого семестра. Методология основана на двухэтапном анкетировании: первый этап был проведен в начале семестра, второй – после экзаменационной сессии. В исследовании участвовали студенты дневной формы обучения, преимущественно выпускники средних школ. Анализ сосредоточен на семи аспектах: различие в сложности обучения в школе и вузе; использование школьных знаний; уверенность студентов в успешности; ожидания поддержки; время, затрачиваемое на подготовку; опасения и трудности; результаты по итогам семестра. Результаты показали, что студенты приходят в университет с неполной готовностью к теоретически насыщенному обучению, испытывают трудности в освоении большого объема нового материала и мало используют адресные формы поддержки. Значительная часть студентов переживает кризис в экзаменационный период, уровень «отсева» остается высоким. Полученные данные могут быть использованы при разработке методической, тьюторской и психологической поддержки, а также при корректировке учебных планов. В заключение подчеркивается необходимость более широких и лонгитюдных исследований.

К л ю ч е в ы е с л о в а : высшие учебные заведения; студенты-русисты; первокурсники; образовательный процесс; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; адаптация студентов-первокурсников; русистика; анкетирование студентов; ожидания студентов; трудности обучения; академическая успеваемость; поддержка студентов

Д л я ц и т и р о в а н и я : Догнал, Й. Переход к вузовскому обучению русскому языку как иностранному: сопоставление ожиданий студентов-русистов и реальности / Й. Догнал, Т. Занько. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2025. – Т. 30, № 3. – С. 196–205. – DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-3-196-205.

A TRANSITION TO UNIVERSITY TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: COMPARISON OF STUDENTS' EXPECTATIONS AND REALITY

Josef Dohnal

University of St. Cyril and Methodius in Trnava (Trnava, Slovak Republic)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0763-5784>

Tat'ána Zaňko

Masaryk University (Brno, Czech Republic)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0346-9870>

Abstract. The article addresses the problem of first-year students' adaptation to university studies within the "Russian Studies" program. The aim of the study is to identify students' expectations at the beginning of their studies and to analyze their correspondence to reality after the first semester. The research method is based on a two-stage questionnaire: the first stage was conducted at the start of the semester, the second after the examination session. The participants were full-time students, mostly recent high school graduates. The analysis focused on seven aspects: differences in the level of difficulty between school and university; use of school knowledge; students' confidence in academic success; expectations of support; time allocated for preparation; fears and difficulties; and learning outcomes after the first semester. The results show that students enter university insufficiently prepared for theoretically demanding studies, face difficulties in managing a large volume of new material and rarely use targeted forms of support. A significant part of the group experiences crisis during the examination period, and the dropout rate remains high. The findings may be applied in the development of methodological, tutoring, and psychological support measures, as well as in the adjustment of curricula. The conclusion emphasizes the need for broader and longitudinal studies.

Key words: higher education institutions; students of Russian departments; first year students; education process; RFL; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at university; adaptation of first year students; Russian studies; student questionnaire; students' expectations; difficulties of learning; academic standing; support for students

For citation: Dohnal, J., Zaňko, T. (2025). A Transition to University Teaching of Russian as a Foreign Language: Comparison of Students' Expectations and Reality. In *Philological Class*. Vol. 30. No. 3, pp. 196–205. DOI: 10.26170/2071-2405-2025-30-3-196-205.

Переход студентов из средней школы в университет представляет собой критически важный и сложный этап в академической и личной жизни студента. В этот момент учащиеся впервые сталкиваются с необходимостью проявлять значительную самостоятельность: управлять временем, адаптироваться к новым формам преподавания, справляться с возросшими требованиями и формировать новые учебные навыки. Однако успешность этого перехода далеко не всегда гарантирована [Keup 2007; Hassel, Ridout 2018]. Ряд исследований показывают, что первокурсники нередко поступают в университет с чрезмерно оптимистичными и идеализированными ожиданиями, которые затем сталкиваются с академической реальностью [Lowe, Cook 2003; Tomlinson et al. 2023]. Кьюп (J. R. Keup) описывает этот феномен как «миф первокурсника» (Freshman Myth), подчеркивая при этом, что разочарование от того, что иллюзорные представления об учебе не подтверждаются на практике, вызывает у студентов дезиллюзию, которая, по его словам, может привести к проблемам с адаптацией, снижению успеваемости и даже к отчислению из университета: «Разочарование, по видимому, связано с менее адаптивным поведением первокурсников, отстраненностью студентов, более низким уровнем адаптации и отсевом» [Keup 2007: 5]. Подобные выводы подтверждают и более новые работы, например исследование Луна-Кортеса [Luna-Cortés 2024], в котором показано, что иллюзия контроля и неоправданный оптимизм существенно повышают вероятность «ехрестансу дисконfirmation» – ощущения, что учебные ожидания не оправдались. Неудивительно, что проблеме перехода студентов из средней школы в универси-

тет периодически уделяют внимание в ответственных министерстве и его подчиненных институтах [Matějů 2009; Klehňová, Vojtěch 2011; Kuchař, Vojtěch, Klehňa 2014; Vojtěch, Klehňa 2018]. Данные исследования пытаются проследить тренды и исследовать причины неудачной адаптации студентов, пользуясь, однако, данными, включающими все вузы в Чешской Республике.

Хотя статистические данные позволяют отслеживать количество выпускников средних школ, поступивших в вузы, следующий логический этап – адаптация студентов к условиям университетского обучения в самом начале их учебного пути и успешность этого процесса – остается за пределами внимания большинства мониторинговых механизмов. Между тем именно фактор удачной адаптации к условиям обучения в самом его начале во многом определяет вероятность завершения студентами хотя бы бакалаврского этапа обучения. В международной литературе «зона риска» первых месяцев и первого семестра неоднократно указывается как решающая для академической траектории студента [Tinto 1993; Yorke, Longden 2004]. Чешские исследователи также обращают внимание на эту проблему: исследование, недавно проведенное в Масариковом университете (г. Брно), показывает, что только около 31% студентов успешно заканчивают бакалаврскую программу [Fučík, Slepíčková 2014: 50]. В своем исследовании авторы подчеркивают, что «неудивительно, что именно студенты, вступающие в первый блок обучения, сталкиваются с трудностями адаптации к университетскому стилю обучения» [Там же: 37–39]. Высокий уровень «отсева» в первые месяцы обучения (в некоторых случаях достигающий 60%) имеет

серьезные последствия: студенты теряют мотивацию, уверенность в себе и социальный статус, университеты – финансирование и стабильную перспективу педагогической и научной деятельности для своих сотрудников, а общество – инвестиции и потенциальные таланты. Г. Кучерова, анализируя экономические последствия неуспешности студентов чешских вузов, отмечает необходимость более активного участия министерства в обсуждении данной проблемы и в систематическом сборе и публикации данных об уровне отсева: «This institution [the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic] should further support the discussion and collect, analyze and publish data on the failure rate at Czech universities in more detail» [Kučerová 2020].

Вышеупомянутое исследование представляет весьма ценным, поскольку основано на анализе большого количества данных, собранных на общеуниверситетском уровне. Однако проблематичным остается факт, что каждый из 10 факультетов Масарикова университета имеет собственную специфику, и «средние показатели» вряд ли могут дать точное представление о том, как именно студенты различных направлений – будь то медики, юристы или, в нашем случае, филологи – переживают трудности первого семестра обучения. Эта проблема становится особенно актуальной в отношении конкретных учебных программ, таких как «Русистика», где студенты первого курса нередко прекращают обучение уже в первые недели начального семестра, и причины подобных решений зачастую остаются невыясненными. В связи с этим нам показалось важным сосредоточить внимание именно на ситуации в среде филологов, а конкретнее – студентов-русистов.

На основе наблюдений преподавателей программы «Русистика» на Философском факультете Масарикова университета мы пришли к выводу, что необходимо глубже понять, что именно мешает студентам пройти успешную адаптацию в рамках данной программы, особенно с учетом специфики филологических дисциплин, которые требуют не только языковой компетенции, но и способности осваивать сложные теоретические и аналитические подходы к иностранному языку. Это предполагает качественный сдвиг от преимущественно коммуникативного подхода в обучении языкам на уровне средней школы к более академически ориентированному и системному подходу на уровне высшего образования.

Целью настоящего исследования стали выявление ожиданий студентов первого курса программы «Русистика» в начале их обучения и анализ степени соответствия этих ожиданий реальности по завершении первого семестра. Актуальность интересующей нас темы подтверждается современными исследованиями, подчеркивающими, что именно первые месяцы обучения в вузе оказывают решающее влияние на сохранение академической мотивации, проверку самооэффективности и даже решение продолжать или прекратить обуче-

ние¹ [Tinto 1993]. Полученные в результате анализа данные могут не только помочь лучше понять причины расхождения между ожиданиями студентов и воспринимаемой ими реальностью, но и предложить направления методической, тьюторской и психолого-педагогической поддержки первокурсников именно в контексте специфики филологического образования и обучения русскому языку как иностранному.

Следует также отметить, что специфические исследования, касающиеся ожиданий и адаптации студентов, обучающихся именно по направлению «Русистика», пока отсутствуют, а обобщенные выводы более широких работ не всегда адекватно отражают особенности данной специальности. В частности, важным представляется рассмотреть трудности перехода от школьного представления о языке как коммуникативном средстве к его академическому изучению как сложной и структурированной системы.

Наше исследование было организовано в два этапа: в самом начале семестра и после прохождения экзаменационной сессии. Такой сравнительный подход позволяет не только проанализировать динамику восприятия обучения, но и обозначить ключевые барьеры, с которыми сталкиваются студенты в первые месяцы своего университетского обучения. Таким образом, в дальнейшей части статьи мы сосредоточимся на анализе наиболее значимых результатов опроса, относящихся к семи ключевым областям, чтобы показать, каким образом ожидания первокурсников сопоставляются с их реальным опытом обучения и какие препятствия оказываются для них наиболее существенными в начале университетской жизни.

Чтобы получить максимально достоверную информацию, мы решили провести двухэтапный анкетный опрос однородной группы студентов, специализирующихся на изучении русской филологии (специализация «Русистика»). На первом этапе нас интересовало, кто приходит учиться, чего студенты ожидают от обучения и как они воспринимают некоторые вопросы перехода из средней школы в вуз (их представления о сложности обучения, о возможности использовать знания и стили обучения, приобретенные в средней школе, а также представления о том, насколько они смогут справиться с требованиями высшего образования и насколько уверены в собственных силах).

Поскольку было важно зафиксировать максимально аутентичную ситуацию в самом начале 1-го семестра, когда студенты еще не имеют реального опыта обучения в вузе, анкета была предложена им в первые дни семестра. В исследовании приняли участие практически все студенты данного курса. На первом этапе анкетирования ответили 16 студентов,

¹ Gibarti S. Diskrepance mezi studijními očekáváními a subjektivním vnímáním reálného průběhu studia u studentů psychologie: дипломная работа. Брно: Философский факультет Университета им. Масарика, 2022. 94 с.; Kohútová L. Vysokoškolské očakávania tranzitujúcich študentov Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity a miera ich naplnenia: дипломная работа. Брно: Философский факультет Университета им. Масарика, 2022. 131 с.

на втором этапе – 11 студентов. Все респонденты обучались в очной форме, преимущественно это были недавние (1–3 года) выпускники средних школ.

Для получения достоверных данных анкета была подготовлена в электронной форме (MS Forms), что позволило студентам заполнять ее в привычной и комфортной среде, без чувства контроля или давления. Кроме того, анкета была разработана с учетом анонимности: респонденты не указывали никаких данных, по которым можно было бы установить их личность. На заполнение анкеты был отведен срок первых двух недель семестра. В начале этого периода студенты получили информацию о целях и значении опроса, о его размещении в Сети и о порядке заполнения; дополнительно им дважды напоминали о приближении срока завершения.

Второй этап анкетирования был проведен после окончания экзаменационной сессии, т. е. в тот момент, когда студенты уже прошли весь первый семестр, включая все зачеты и экзамены. Целью этого этапа было выяснить, как студенты справились с учебой с точки зрения успеваемости, а также в какой мере их первоначальные ожидания совпали с реальностью. В связи с этим в анкету были включены, например, вопросы о том, переживали ли респонденты кризис в течение семестра или какой из предметов оказался для них наиболее сложным.

Первый этап опроса также был направлен на выявление социальной структуры студентов (национальность, возраст и др.), их предварительных знаний русского языка и ряда других факторов. Таким образом, вопросы, касающиеся представлений студентов об университетском обучении, составляли лишь часть анкеты, хотя именно эту часть можно считать наиболее важной.

В аналитической части исследования мы сосредоточились на семи конкретных областях, которые считаем ключевыми для понимания перехода студентов-первокурсников от обучения в средней школе к университетскому обучению:

- 1) факторы восприятия студентами различий в уровне сложности между средней школой и вузом;
- 2) уверенность в использовании знаний, полученных в средней школе, во время обучения в университете;
- 3) уверенность студентов в том, что они справятся с учебой;
- 4) ожидания поддержки;
- 5) время, посвящаемое подготовке к занятиям;
- 6) опасения и трудности;
- 7) успеваемость по итогам первого семестра.

В дальнейшем анализе мы представим ключевые результаты анкетирования, непосредственно связанные с проблематикой адаптации студентов к обучению при переходе из средней школы в университет. Структура изложения строится следующим образом: сначала будут представлены данные первого этапа опроса, затем результаты второго этапа, после чего последует комментарий, в котором сопоставляются оба блока данных и формулируются основные выводы. Все процентные показатели рассчитаны исходя из общего числа реально

полученных ответов; при этом в ряде вопросов респонденты имели возможность выбрать более одного варианта ответа.

1. Фактор восприятия студентами различий в уровне сложности обучения в средней школе и вузе. На вопрос о том, будет ли обучение в университете по уровню сложности более, столь же или менее трудным по сравнению со средней школой, респонденты ответили следующим образом:

- 14 респондентов (87,5%) указали, что обучение в университете будет сложнее, чем в средней школе;
- 2 респондента ожидали, что уровень сложности останется прежним;
- никто из респондентов не ожидал, что обучение в университете будет менее трудным.

На вопрос, в чем именно они видят более высокую степень сложности университетского обучения (каждый имел возможность выбрать более одного варианта), респонденты ответили следующим образом:

- 11 ответов (32%) – более высокие требования к самостоятельному поиску и изучению научной литературы;
- 10 ответов (29,5%) – опасения, связанные с необходимостью освоения большого объема нового материала;
- 9 ответов (26,5%) – тревога по поводу самостоятельной подготовки к занятиям;
- лишь в 4 ответах (12%) респонденты выражали опасения относительно более высоких требований к подготовке к практическим языковым занятиям.

Комментарий. В результатах первого этапа опроса бросается в глаза высокий показатель (20 ответов из 34, т. е. 59%), связанный с двумя областями: самостоятельным поиском и изучением научной литературы и необходимостью самостоятельной подготовки к занятиям. Эти данные, по видимому, отражают ситуацию, когда в средней школе студенты привыкли к достаточно высокой степени сопровождения и комплексной помощи со стороны учителей, включая индивидуальную поддержку и постоянное «обеспечение» учебными материалами – в форме как учебников, так и авторских материалов, подготовленных преподавателями под конкретные потребности курса. Ответы респондентов свидетельствуют о том, что студенты опасаются потери этой постоянной поддержки и возрастания личной ответственности за собственную учебную успешность.

На втором этапе опроса респонденты обозначили как наиболее сложные факторы, с которыми они столкнулись в течение первого семестра (и здесь можно было выбрать два варианта), следующее:

- 5 (21%) – высокий уровень теоретичности изучаемого материала;
- 5 (21%) – высокая временная нагрузка;
- 4 (16,5%) – объем нового материала;
- 3 (12,5%) – трудности с пониманием лекционного материала;
- 3 (12,5%) – форма преподавания;
- 3 (12,5%) – недостаток практических занятий;

- 1 (4%) – другое (литература).

Комментарий. Результаты второго этапа опроса подтверждают представления студентов о более высоком уровне сложности университетского обучения. Опасения, связанные с возросшими требованиями к самостоятельности при подготовке к занятиям, нашли отражение в конкретных факторах, с которыми студенты столкнулись в первом семестре. Относительно небольшие трудности вызвала подготовка к практическим языковым занятиям, которые вовсе не были обозначены как проблемный фактор (напротив, студенты указывали, что им таких занятий несколько не хватало).

Подтвердились опасения, связанные с большим объемом нового материала и возросшей временной нагрузкой (5 + 4 ответа). Еще более серьезной проблемой оказались высокая степень теоретичности курса, форма преподавания и недостаточная ясность изложения (5 + 3 + 3 ответа), т. е. взаимосвязанные факторы. Именно в этой области, по-видимому, скрывается один из наиболее серьезных проблемных элементов перехода от средней школы к университетскому обучению.

Студенты приходят в университет из школьной среды, где русский язык как иностранный преподается преимущественно коммуникативным методом, с меньшим акцентом на системный подход, теоретические знания и культурно-историческую базу. Хотя они и ожидают более высокого уровня сложности обучения, их опыт не учитывает того, что в университете становится неотъемлемой частью учебного процесса: передачи системных и теоретических знаний, а также культурно-исторических реалий. То, что составляет суть университетского обучения, студенты начинают воспринимать как избыточное («в практическом использовании языка мне теория не понадобится»). Этот взгляд также нередко подкрепляется мнением критиков образовательной системы в обществе: «школа должна учить лишь тому, что пригодится выпускнику в его работе». Однако именно отсутствие готовности к восприятию теоретической и системной информации делает первые месяцы обучения для студентов особенно трудными (что подтверждается и указанием на самые сложные для них дисциплины).

Результаты данного этапа исследования ставят очевидный вопрос: является ли действительно оптимальным включать в первый семестр три дисциплины с ярко выраженной теоретической или культурно-исторической направленностью? Не препятствует ли это успешной адаптации студентов? (см. область 6. Опасения и препятствия)

2. Использование респондентами знаний, полученных в средней школе, во время обучения в вузе. Вопрос первого этапа анкетирования выявлял, верят ли респонденты, что обучение в средней школе подготовило их к университетскому обучению. Результаты соответствуют мнению респондентов о том, что обучение в вузе будет более сложным. Опрос дал следующие конкретные результаты:

- 3 респондента (18,5%) ответили, что обучение в средней школе стало для них полностью достаточной подготовкой к обучению в вузе;

- 8 респондентов (56,5%) считают свое школьное обучение лишь частично достаточной подготовкой к университетскому обучению;

- 5 респондентов (25%) указали, что школьное обучение им казалось легким и что они не чувствуют себя достаточно подготовленными к обучению в вузе.

Более точную информацию о том, в чем именно студенты видят наибольшую степень подготовленности к университетскому обучению после окончания средней школы, дали их ответы на вопрос о том, какие из знаний, приобретенных в школе, будут для них наиболее полезны в университете:

- 12 респондентов (75%) указали на знание практического языка;

- только 2 респондента (12,5%) отметили знание русской грамматики;

- один респондент (6,25%) видит основательную подготовку в области русских реалий;

- еще один ответ (6,25%) не был достаточно конкретизирован. Ни один из респондентов в ответе на этот вопрос не упомянул русскую культуру (!).

При проверке того, какие школьные знания студенты реально использовали в первом семестре, были получены следующие результаты:

- 5 ответов (36%) – знание русской грамматики;

- 5 ответов (36%) – ничего из школьных знаний (!) не использовали;

- 4 ответа (28%) – знание практического языка.

На втором этапе нас также интересовало, как студенты субъективно оценивают соотношение между знаниями, которые были необходимы для выполнения учебных обязанностей (сдачи зачетов и экзаменов), новыми знаниями, полученными уже в ходе обучения в вузе, и знаниями, приобретенными до поступления в вуз. Респонденты указывали это соотношение в диапазоне от 30% (один студент) до 92% (один студент); в среднем студенты указали, что им потребовалось 72% новых знаний для успешного завершения первого семестра.

Комментарий. Полученные ответы, по сути, подтверждают результаты предыдущих вопросов. Наибольшая степень использования знаний соответствует опыту и стилю преподавания в средней школе: студенты опирались на практическое владение языком и на ту часть грамматики, которая была предметом изучения в рамках школьной программы. Однако «практические знания» по содержанию находят непосредственное применение лишь в одном предмете первого семестра («Языковые упражнения I», частично также в предмете «Практическая фонетика русского языка»).

Смена приоритетов – от коммуникативного освоения русского языка в средней школе к более систематически и лингвистически ориентированному обучению в университете – приводит студентов к необходимости осваивать новые знания, которыми они должны дополнять свои прежние представления. Если учесть, что в среднем около 30% знаний, необходимых для успешного прохождения зачетов и экзаменов, студенты получили за

4 года обучения в среднем учебном заведении (а часть из них, возможно, еще в основной школе), становится очевидным, что освоение более чем 70% новых знаний, необходимых уже в первом семестре университетского обучения, предъявляет к ним высокие требования: к времени на подготовку, к пониманию материала и к способности включать новую информацию в системный контекст.

Таким образом, студенты сталкиваются с относительно большим объемом новых сведений, а также с теоретическими понятиями и более комплексной информацией, которую они либо недостаточно хорошо знают со школьного этапа обучения, либо вообще встречают впервые.

На основании этих результатов актуализируются вопросы, которые вуз должен ставить перед собой и искать на них адекватные ответы:

- Достаточно ли четко структурированы лекции и семинарские занятия в дисциплинах первого семестра, чтобы студенты могли понять системные связи в большом объеме преподаваемого материала?

- Насколько подробно объясняется понятийно-терминологический аппарат, чтобы студенты могли его действительно усвоить?

- Готовит ли школьное образование студентов к восприятию и усвоению более комплексных или лингвистически ориентированных теоретических сведений?

3. Уверенность в том, что студенты справятся с учебной. На первом этапе анкетирования респонденты проявили разную степень уверенности в том, что смогут справиться с обучением в университете:

- 1 респондент (6%) полностью уверен, что справится с учебной;

- 8 респондентов (50%) скорее уверены в своем успехе;

- 5 респондентов (32%) скорее не уверены;

- 2 респондента (12%) испытывают серьезные опасения, что не справятся.

На втором этапе опроса степень уверенности в собственных силах несколько возросла:

- 2 респондента (18%) полностью уверены, что справятся;

- 5 респондентов (46%) верят в свой успех;

- 4 респондента (36%) сомневаются в своих возможностях.

Комментарий. Рост уверенности в том, что респонденты справятся с учебной, с большой вероятностью связан с тем, что в течение первого семестра студенты с наименьшей степенью уверенности прекратили обучение.

Результаты первого этапа коррелируют с вопросом об ожидаемой сложности обучения. Вероятно, те 9 студентов, которые на первом этапе были скорее уверены в своем успехе, относятся к числу тех, кто и после первого семестра сохранил эту уверенность. Однако только 2 студента полностью уверены в своих силах (по-видимому, именно те, кто успешно сдал все зачеты и экзамены). Из 16 студентов, ответивших на первом этапе, часть уже оставила обучение, а 4 продолжают выражать сомнения в том, смогут ли справиться с учебной нагрузкой дальше.

Возникает вопрос, могла ли определенная форма поддержки, оказанной в первые недели обучения, помочь хотя бы части студентов не отказаться от учебы на столь раннем этапе.

4. Ожидания поддержки. На первом этапе опроса мы не задавали вопрос о предполагаемых формах учебной поддержки, поскольку предполагали, что у респондентов еще нет достаточного представления о возможных ее вариантах. Данный вопрос был включен только во второй этап анкетирования. В ответах студенты указали следующие формы поддержки:

- 4 респондентам (37%) помогли интерактивные учебные материалы;

- 2 респондентам (18%) помогло сотрудничество с однокурсниками;

- 2 респондентам (18%) помогли консультации с преподавателями;

- 3 респондента (27%) отметили, что им не помогло ничего.

Одновременно был задан вопрос о том, какая из форм учебной поддержки, по мнению студентов, отсутствовала. Были получены следующие ответы:

- 5 респондентам (45,5%) больше всего не хватало взаимодействия / сотрудничества с однокурсниками;

- 5 респондентов (45,5%) указали, что им ничего не доставало;

- 1 респондент (9%) отметил нехватку информации.

Комментарий. Вопрос о поддержке и информировании о ее возможных формах в начале обучения в вузе, по-видимому, остается недооцененным. Об этом свидетельствует и тот факт, что без какой-либо формы поддержки обошлись лишь 3 студента (и неясно, рассматривают ли они это скорее как положительный, или как отрицательный момент).

Особое значение приобретают интерактивные учебные материалы, которые студенты могли использовать и которые соответствуют их привычке (в том числе сформированной в средней школе) искать информацию в электронной форме. Слабое отражение взаимодействия с однокурсниками и особенно крайне низкий показатель использования поддержки со стороны преподавателей как будто указывают на то, что студенты не привыкли (или, возможно, опасаются?) обращаться за помощью к своему ближайшему окружению.

Относительно высокая «потребность» во взаимодействии / сотрудничестве с однокурсниками не вполне коррелирует с ожиданиями студентов: на первом этапе 58,5% респондентов предполагали, что обучение в вузе будет предъявлять к ним более высокие требования в области самостоятельной работы. Однако в ходе первого семестра их представления несколько изменились: студенты осознали, что поддержка со стороны других может стать для них важным ресурсом.

Возникают новые вопросы:

- Могла бы информация о возможных формах поддержки, предоставленная в самом начале обучения, помочь части студентов легче адаптироваться?

– Какую роль в этом процессе могли бы сыграть «наставники» из числа старшекурсников или преподаватель, отвечающий за превенцию «отсева»?

– Насколько сплоченной является группа первокурсников, чтобы студенты могли в ней сотрудничать, открыто делиться трудностями и обращаться за советом?

5. Время, затрачиваемое на подготовку к занятиям. Подготовка к занятиям требует времени. В связи с этим на первом этапе анкетирования мы спросили студентов, сколько времени они, по их представлениям, будут еженедельно посвящать самостоятельной работе. В ответах на вопрос об ожидаемой большей трудоемкости университетского обучения респонденты указали следующие значения:

– 8 респондентов (50%) ожидали, что будут заниматься 11–15 часов в неделю;

– 5 респондентов (31%) планировали уделять 6–10 часов в неделю;

– 3 респондента (19%) собирались готовиться менее 5 часов в неделю.

На втором этапе анкетирования мы проверяли, насколько эти ожидания подтвердились в течение семестра. Респонденты указали следующие реальные значения времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям:

– 1 респондент (9%) готовился 16–20 часов в неделю (что свидетельствует о значительной учебной нагрузке);

– 3 респондента (27%) уделяли подготовке 11–15 часов;

– 4 респондента (37%) занимались 6–10 часов в неделю;

– 3 респондента (27%) готовились лишь 1–5 часов в неделю.

Так как располагаемое время для подготовки к занятиям тесно связано с другими, прежде всего трудовыми, обязанностями студентов, нас также интересовало, насколько они считают необходимым работать / подрабатывать во время учебы. Для некоторых студентов материальный фактор может быть ограничивающим: без подработки они не смогли бы позволить себе обучение. Результаты опроса подтвердили значимость материальной обеспеченности:

– 8 респондентов (50%) указали, что им определенно придется подрабатывать;

– 4 респондента (25%) примут решение в зависимости от развития ситуации;

– 4 респондента (25%) собираются сосредоточиться только на учебе.

Комментарий. На первом этапе студенты отвечали, исходя из своего опыта обучения в средней школе и ожидания повышенных требований в университете. К 12 часам аудиторных занятий по русскому языку они адекватно добавляли время на подготовку, учитывая как свои исходные знания, так и предполагаемую необходимость совмещать учебу с работой. За наиболее реалистичный интервал самоподготовки можно было бы считать 11–15 часов, однако на первом этапе его выбрали лишь 50% респондентов. На втором этапе этот объем выдержали только 27% респондентов, причем лишь один

студент превысил данный диапазон. 64% (примерно две трети) респондентов уделяли подготовке меньше времени.

Возникает вопрос, в какой мере студентов ограничивали внутренние факторы (сила воли, умение планировать время, стиль учебы, степень адаптации к теоретическим аспектам обучения и др.) и в какой мере внешние (прежде всего трудовая занятость, так как 50% предполагали необходимость подрабатывать, но также и такие факторы, как длительные поездки в вуз, социальные факторы и т. д.). Можно с уверенностью утверждать, что недостаток времени для подготовки способен повлиять на степень усвоения необходимой информации.

Полученные результаты побуждают поставить дополнительные вопросы, адресованные университету:

– Могли ли консультации с преподавателями или однокурсниками повысить эффективность использования имеющегося времени?

– Помогла ли информация о планировании времени (*time management*) студентам эффективнее распределять ресурсы?

– Действительно ли индивидуальные стили обучения студентов оказываются достаточно эффективными?

6. Опасения и препятствия. На первом этапе анкетирования студентам был задан вопрос, направленный на выявление их опасений, т. е. того, что они в начале обучения воспринимали как потенциальные трудности, способные стать препятствием для успешной учебы.

Результаты 1-го этапа (каждый студент мог указать до трех наиболее значимых факторов) оказались следующими:

– 12 ответов (31%) – опасения по поводу усвоения большого объема материала;

– 8 ответов (21%) – трудности при понимании сложной теории;

– 7 ответов (18%) – проблемы, связанные с иным способом обучения в университете;

– 6 ответов (15%) – регулярная подготовка к семинарам и практическим занятиям;

– 6 ответов (15%) – сложности, связанные с преподаванием на русском / чешском языках.

На втором этапе анкетирования, – т. е. после того, как студенты уже прошли первый семестр и могли его оценить, – были включены вопросы, касающиеся субъективного восприятия и переживания данного периода обучения.

6 респондентов (55%) признались, что во время первого семестра испытали учебный кризис, главным образом в экзаменационный период (т. е. наиболее напряженное время первого семестра).

В качестве основных причин кризиса были указаны:

– стресс, вызванный большим объемом учебного материала (4 ответа);

– недостаток уверенности в себе (2 ответа);

– депрессия (1 ответ);

– высокая трудоемкость обучения (1 ответ) и сочетание с личными проблемами;

– потеря мотивации из-за подхода некото-

рых преподавателей (1 ответ). К сожалению, в ответе данного респондента не хватает уточнения, так что трудно определить, какой подход имеется в виду: «к преподаванию своего предмета», «к студентам» и т. д.

В начале обучения (1-й этап анкетирования) студенты ожидали, что наибольшие трудности у них вызовут русский язык и его грамматика. Однако уточняющий вопрос, включенный во второй этап, дал иные результаты: наиболее сложными предметами первого семестра респонденты назвали:

- «Обзор русской литературы I» (4 респондента);
- «История России» (4 респондента);
- «Языковые упражнения I» (2 респондента);
- «Практическая фонетика русского языка» (1 респондент).

Комментарий. 31% ответов студентов отражали опасения по поводу большого объема материала, 15% – регулярной подготовки, лишь 21% были связаны с трудностями при усвоении теоретических аспектов, тогда как опасения, связанные с обучением на русском языке, составили 15%.

Эти ответы подтверждают неполное представление студентов о содержании и специфике университетского обучения по сравнению с преимущественно практико-ориентированным обучением в средней школе. Лишь около одной пятой ответов касались теоретических аспектов, в то время как именно «теоретические» (скорее даже фактологически насыщенные) предметы – «История России» и «Обзор русской литературы I» – стали для студентов самыми проблемными. Интересно, что это не касается курса «Основы русской грамматики I», который дает систематическое представление о грамматическом строе русского языка.

Таким образом, подтверждаются опасения студентов относительно «большого объема материала», но проявились они в иной форме, чем ожидалось: речь шла не только о количестве, но и о характере материала, требующего более абстрактного и аналитического подхода.

Шесть респондентов на втором этапе (55%, т. е. примерно половина участников) признали, что в течение первого семестра и последующей экзаменационной сессии пережили кризис, связанный с чрезмерной стрессовой нагрузкой. Это, разумеется, фактор, ставящий под угрозу успешное выполнение всех зачетов и экзаменов в срок, что, в свою очередь, могло бы укрепить уверенность студентов и их мотивацию продолжать обучение.

Возникает вопрос, в какой мере и каким образом можно было бы заранее подготовить студентов к изменениям в содержании и формах обучения, а также вовремя распознать наступающий кризис и предложить адресную поддержку (кто, как и когда).

Мы оставляем без комментариев ответы, касающиеся подхода отдельных преподавателей: подобные ответы слишком общие и не дают возможности для конструктивной разработки данной темы. Тем не менее это должно быть поводом для серьезного размышления.

7. Учебные результаты после окончания первого семестра. На первом этапе анкетирования 9 из 16 опрошенных студентов (56%) ожидали, что успешно пройдут первый семестр обучения. В первый семестр входят следующие предметы: «Языковые упражнения I», «Практическая фонетика русского языка», «Основы русской грамматики I», «История России», «Обзор русской литературы I».

Контрольный вопрос второго этапа показал, что реальные учебные результаты респондентов не вполне соответствуют их первоначально достаточным оптимистичным ожиданиям:

- 4 респондента (36%) успешно сдали все экзамены и зачеты;
- 6 респондентов (55%) не сдали экзамены или зачеты по 1–2 предметам;
- 1 респондент (9%) не справился ни с одним экзаменом / зачетом.

Вопрос о среднем балле по сданным экзаменам за первый семестр принес следующие результаты (сюда включены и те респонденты, которые на момент опроса еще не сдали часть экзаменов):

- 1 респондент (10%) имел средний балл лучше 1,50;
- 3 респондента (30%) достигли среднего балла 1,51–2,00;
- 3 респондента (30%) получили средний балл 2,01–2,50;
- 3 респондента (30%) имели средний балл 2,51–3,00.¹

Комментарий. Полученные результаты в значительной мере вытекают из факторов, описанных выше: студенты недостаточно знакомы с отличающимися акцентами и формами университетского обучения, не имеют (или не умеют запросить и использовать?) поддержки в кризисные моменты семестра и с трудом справляются с дисциплинами, «насыщенными» фактологическим материалом. Итоги нельзя назвать «впечатляющими».

Если на первом этапе опросника чуть больше половины (56%) респондентов ожидали, что справятся с учебными обязанностями первого семестра, то на втором этапе лишь 4 студента подтвердили это ожидание, еще 6 не сдали 1–2 зачета или экзамена. Только один респондент завершил семестр со средним баллом лучше 1,5; еще трое студентов, справившихся со всеми обязанностями, имели значительно более низкий средний балл – в интервале 2,5–3,00.

Следует отметить и определенные ограничения проведенного исследования. Это была первая попытка получить более релевантные данные и не опираться лишь на неточные предположения и догадки. К основным пока нерешенным вопросам, требующим внимания для повышения валидности данных, относятся следующие:

- первый опыт подобного исследования (сам опросник, вероятно, нуждается в доработке);

¹ В Чешской Республике действует пятибалльная шкала оценивания (1 = «отлично», 2 = «очень хорошо», 3 = «хорошо», 4 = «удовлетворительно», 5 = «неудовлетворительно»), что отличается от традиционной российской четырехбалльной шкалы (5–2).

- ограничение на один учебный профиль;
- малое количество респондентов;
- анонимность не позволяет соотнести ответы 1-го и 2-го этапов – мы не можем установить, выбыли ли на 2-м этапе именно наименее мотивированные и подготовленные студенты либо другие;
- очевидна необходимость лонгитюдного наблюдения и включения в исследование других вузов, чтобы повысить достоверность выводов.

Общие выводы исследования:

- студенты начинают первый семестр без достаточно четких представлений о фактической сложности и специфике университетского обучения по сравнению со средней школой;
- студенты редко используют адресные и персонализированные формы поддержки (консультации с преподавателями, помощь однокурсников, тьюторскую поддержку по вопросам предотвращения «отсева», так называемый *dropout*) в трудные моменты обучения;
- большинство студентов уделяет учебе и подготовке к занятиям меньше времени, чем можно было бы ожидать (и чем они сами ожидали), хотя еще до начала обучения знали о его возросшей сложности;
- возникает вопрос, насколько студенты готовы усиливать волевое напряжение в моменты, когда чувствуют необходимость более интенсивной подготовки к занятиям, зачетам и экзаменам, чтобы преодолеть трудности за счет повышения усилий или поиска более эффективных способов подготовки;
- серьезную проблему представляет усвоение фактологически емких дисциплин;
- уровень «отсева» достаточно высок, однако его можно было бы снизить при принятии эффективных мер – как со стороны университета (заблаговременное информирование, поддержка при адаптации, изменение учебного плана так, чтобы наиболее теоретически и фактологически насыщенные предметы не приходились на первый семестр и др.), так и со стороны самих студентов (формирование эффективных учебных привычек, своевременное реагирование на первые сигналы учебных трудностей, умение асертивно просить о помощи и др.).

С большой вероятностью схожие проблемы характерны и для студентов других языковых про-

грамм и факультетов. В связи с этим целесообразно провести более широкое и многолетнее (лонгитюдное) исследование, которое позволило бы получить более валидные результаты.

Заключение

Наконец, несмотря на необходимость создания эффективной системы внешней поддержки студентов, результаты опроса подтверждают, что актуальным остается вопрос об их внутреннем мотивационном ресурсе. Именно личная готовность и способность преодолевать стресс, связанный с переходным этапом (например, как показано в шкале стрессовых событий Холмса и Рае [Holmes, Rahe 1967], смена учебной среды может быть сопоставима по уровню стрессовой нагрузки со сменой работы), во многом определяют успешность адаптации. В этом контексте важной переменной становится психологическая устойчивость студентов и их способность справляться с вызовами (*hardiness*) – как самостоятельно, так и при поддержке со стороны вуза.

Проведенное исследование открыло ряд направлений, которые представляются перспективными для дальнейшей разработки намеченных вопросов. В будущем целесообразно расширить выборку, включив студентов других вузов и образовательных программ, что позволит выявить как общие, так и специфические особенности адаптации русистов к обучению в вузе. Интересно было бы сравнить получаемые результаты с результатами исследования, проведенного среди студентов других иностранных языков; возможно, первокурсники-русисты в исследуемых областях ничем не отличаются от первокурсников других языков. Перспективным направлением является и лонгитюдное исследование, позволяющее проследить процесс адаптации студентов не только в течение первого семестра, но и на протяжении всего бакалавриата. Полученные результаты могли бы лечь в основу разработки целевых методических и тьюторских программ, способствующих успешной адаптации студентов к университетскому обучению. Однако особое внимание следует уделить возможным изменениям в учебном плане, чтобы теоретические дисциплины не были сосредоточены уже в первом семестре.

Литература

- Fučík, P. Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií / P. Fučík, L. Slepíčková // Aula. – 2014. – No. 1 (22). – P. 24–54.
- Hassel, S. An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education / S. Hassel, N. Ridout // Frontiers in Psychology. – 2018. – No. 9. – DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02218.
- Holmes, T. H. The Social Readjustment Rating Scale / T. H. Holmes, R. H. Rahe // Journal of Psychosomatic Research. – 1967. – No. 2 (11). – P. 213–218. – DOI: 10.1016/0022-3999(67)90010-4.
- Keup, J. R. Great Expectations and the Ultimate Reality Check: Voices of Students During the Transition from High School to College / J. R. Keup // Journal of Student Affairs Research and Practice. – 2007. – No. 1 (44). – P. 3–31.
- Klehňová, M. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání / M. Klehňová, J. Vojtěch. – Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. – 83 p.
- Kučerová, H. The dropout in tertiary education at Czech public and private universities as a result of school marketing / H. Kučerová // Marketing Science & Inspirations. – 2020. – No. 1 (15). – P. 15–25.

- Kuchař, P. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání / P. Kuchař, J. Vojtěch, D. Klehňa. – Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2014. – 75 p.
- Lowe, H. Mind the gap: Are students prepared for higher education? / H. Lowe, A. Cook // *Journal of Further and Higher Education*. – 2003. – No. 1 (27). – P. 53–76. – DOI: 10.1080/03098770305629.
- Luna-Cortes, G. Managing students' illusion of control in higher education: effect on unrealistic optimism and expectancy disconfirmation / G. Luna-Cortes // *Higher Education*. – 2024. – No. 6 (88). – P. 2187–2204. – DOI: 10.1007/s10734-024-01212-2. – EDN QLIDWN.
- Matějů, P. Bílá kniha terciárního vzdělávání / P. Matějů. – Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. – 74 p.
- Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition / V. Tinto. – 2nd edition. – Chicago : University of Chicago Press, 1993. – 296 p.
- Tomlinson, A. Student expectations of teaching and learning when starting university: A systematic review / A. Tomlinson, L. Brown, A. Vignoles // *Journal of Further and Higher Education*. – 2023. – No. 7 (47). – P. 869–885. – DOI: 10.1080/0309877X.2023.2212242. – EDN LUDTTN.
- Vojtěch, J. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18 / J. Vojtěch, D. Klehňa. – Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2018. – 58 p.
- Yorke, M. Retention and student success in higher education / M. Yorke, B. Longden. – Maidenhead : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004. – 180 p.

References

- Fučík, P., Slepíčková, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula*, 1(22), 24–54.
- Hassel, S., Ridout, N. (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02218.
- Holmes, T. H., Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 2(11), 213–218. DOI: 10.1016/0022-3999(67)90010-4.
- Keup, J. R. (2007). Great Expectations and the Ultimate Reality Check: Voices of Students During the Transition from High School to College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 1(44), P. 3–31.
- Klehňová, M., Vojtěch, J. (2011). Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 83 p.
- Kučerová, H. (2020). The dropout in tertiary education at Czech public and private universities as a result of school marketing. *Marketing Science & Inspirations*, 1(15), 15–25.
- Kuchař, P., Vojtěch, J., Klehňa, D. (2014). Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 75 p.
- Lowe, H., Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 1(27), 53–76. DOI: 10.1080/03098770305629.
- Luna-Cortes, G. (2024). Managing students' illusion of control in higher education: effect on unrealistic optimism and expectancy disconfirmation. *Higher Education*, 6(88), 2187–2204. DOI: 10.1007/s10734-024-01212-2. EDN QLIDWN.
- Matějů, P. (2009). Bílá kniha terciárního vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 74 p.
- Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press, 296 p.
- Tomlinson, A., Brown, L., Vignoles, A. (2023). Student expectations of teaching and learning when starting university: A systematic review. *Journal of Further and Higher Education*, 7(47), 869–885. DOI: 10.1080/0309877X.2023.2212242. EDN LUDTTN.
- Vojtěch, J., Klehňa, D. (2018). Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 58 p.
- Yorke, M., Longden, B. (2004). Retention and student success in higher education. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 180 p.

Данные об авторах

Догнал Йозеф – кандидат филологических наук, профессор кафедры русистики Филологического факультета, Университет им. св. Кирилла и Мефодия в Трнаве (Трнава, Словацкая Республика).
Адрес: 91701, Slovenská republika, Trnava, Námestie Jozefa Herdu, 2.
E-mail: josef-dohnal@volny.cz.

Занько Татьяна – кандидат филологических наук, старший преподаватель Института славистики Филологического факультета, Университет им. Масарика (Брно, Чешская Республика).
Адрес: 60200, Česká republika, Brno, Arne Nováka, 1
E-mail: zanko@phil.muni.cz.

Authors' information

Dohnal Josef – Candidate of Philology, Professor of Department of Russian, Faculty of Arts, University of St. Cyril and Methodius in Trnava (Trnava, Slovak Republic).

Zaňko Taťána – Candidate of Philology, Senior Lecturer of Institute of Slavic Studies of Faculty of Arts, Masaryk University (Brno, Czech Republic).