

Научная статья

УДК 378.147:811.111

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ (БАКАЛАВРИАТ +
МАГИСТРАТУРА): АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ, ВОСТРЕБОВАННЫХ В
РЕАЛЬНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

**Надежда Александровна Емельянова¹, Ильяс Рафаильевич Конеев²,
Эльвира Валитовна Мошникова³✉**

^{1, 3} Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань,
Россия

² МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 28», Астрахань,
Россия

¹espere402@gmail.com

²koneev@mail.ru

³elyalyona@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема соответствия компетенций, формируемых у студентов педагогических направлений в системе высшего образования, реальным запросам современной школы. Материалом для анализа послужил собственный профессиональный опыт автора, полученный в первые годы работы учителем английского языка после завершения магистратуры, а также наблюдения за адаптацией коллег-выпускников. Цель работы заключается в выявлении дисбаланса между академической подготовкой, предусмотренной федеральными государственными образовательными стандартами и вузовскими программами, и теми задачами, которые ежедневно встают перед педагогом в образовательной организации. В статье последовательно сопоставляются три блока вузовской подготовки: теоретико-методический, лингвистический

(теория языка) и практический (практика речи) – с тремя направлениями реальной школьной деятельности: подготовкой обучающихся к государственной итоговой аттестации, ведением внеурочной деятельности (кружков) и работой по формированию и поддержанию учебной мотивации. На примерах из практики демонстрируется, где знания, полученные в университете, становятся надежной опорой, а в каких ситуациях выпускник оказывается один на один с проблемой, не имея отработанного алгоритма действий. Особое внимание уделяется компетенциям, связанным с правовым регулированием образовательного процесса, разрешением конфликтных ситуаций, которые часто имеют правовую основу. Делается вывод о необходимости смещения акцентов в подготовке будущих учителей в сторону усиления практико-ориентированного компонента, в том числе через внедрение элементов микрообучения, решение кейсов, моделирование реальных педагогических ситуаций непосредственно в рамках аудиторных занятий. Предлагается пересмотреть содержание некоторых дисциплин предметного и методического блоков, наполнив их задачами, максимально приближенными к реалиям школы.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные компетенции, учитель иностранного языка, школьная практика, методическая подготовка, трудовая адаптация

Для цитирования: Емельянова Н. А., Конеев И. Р., Мошникова Э. В. Профессиональная траектория выпускника педагогического направления (бакалавриат + магистратура): анализ компетенций, востребованных в реальной школьной практике // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 34–50.

Original article

UDC 378.147:811.111

**BRIDGING THE GAP: A COMPETENCY ANALYSIS OF PEDAGOGY
GRADUATES (B.A./B.ED. TO M.A./M.ED.) AND THE DEMANDS OF
MODERN CLASSROOM PRACTICE**

Nadezhda A. Emelianova¹, Ilias R. Koneev², Elvira V. Moshnikova³✉

^{1,3}Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

²Secondary school № 28, Astrakhan, Russia

¹espere402@gmail.com

²koneev@mail.ru

³elyalyona@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of correspondence between the competencies formed in students of pedagogical directions in the higher education system and the real demands of the modern school. The material for the analysis was the author's own professional experience gained in the first years of working as an English teacher after completing a master's degree, as well as observations of the adaptation of fellow graduates. The purpose of the work is to identify the imbalance between the academic training provided by federal state educational standards and university programs, and the tasks that a teacher faces daily in an educational organization. The article consistently compares three blocks of university training: theoretical and methodological, linguistic (language theory) and practical (speech practice) – with three areas of real school activity: preparing students for the state final certification, conducting extracurricular activities (clubs) and working on the formation and maintenance of educational motivation. Specific examples from practice demonstrate where fundamental knowledge acquired at the university becomes a reliable support, and in which situations a graduate finds himself alone with a problem, without a proven algorithm of actions. Special attention is paid to the

competencies related to the legal regulation of the educational process and the resolution of conflict situations, which often have a legal basis. The conclusion is drawn about the need to shift the emphasis in the training of future teachers towards strengthening the practice-oriented component, including through the introduction of micro-learning elements, solving cases, and modeling real pedagogical situations directly in the classroom. It is proposed to revise the content of some disciplines of the subject and methodological blocks, filling them with tasks as close as possible to the realities of the school.

Keywords: pedagogical education, professional competencies, foreign language teacher, school practice, methodological training, labor adaptation.

For citation: Emelianova N. A., Koneev I. R., Moshnikova E. V. Bridging the gap: a competency analysis of pedagogy graduates (B.A./B.ED. to M.A./M.ED.) and the demands of modern classroom practice // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 34–50. (In Russ.).

Введение

Современная система педагогического образования в Российской Федерации претерпевает постоянные изменения, стремясь соответствовать вызовам времени и запросам общества. Подготовка учителя иностранного языка, осуществляемая по программам бакалавриата и магистратуры, представляет собой сложный многоуровневый процесс, направленный на формирование у выпускника целого комплекса компетенций. Перечень этих компетенций закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте и детализируется в учебных планах конкретных вузов [12]. Однако любой выпускник, переступивший порог школы в качестве полноценного учителя, довольно быстро обнаруживает, что между академическими знаниями и реальной повседневной практикой существует определенный разрыв.

Материалом для данной статьи послужил опыт работы в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 28» города Астрахань. Помимо личного опыта, использовались наблюдения за

профессиональной адаптацией коллег – выпускников разных педагогических специальностей, а также результаты неформализованных бесед с учителями со стажем от одного года до трех лет.

Цель настоящей статьи – сопоставить компетенции, формируемые в ходе обучения по программам бакалавриата и магистратуры педагогического направления (с фокусом на иностранный язык), с реальными задачами, возникающими перед учителем в школе.

Исследовательские результаты и их интерпретация

Осмысление собственного профессионального пути неизбежно начинается с анализа того, как теоретические знания, полученные в университете, соотносятся с реальными запросами образовательной практики. Первый год работы в школе становится своеобразной «проверкой на прочность» для всей системы вузовской подготовки. И здесь обнаруживаются любопытные закономерности: некоторые курсы, казавшиеся в период обучения чрезмерно теоретизированными, вдруг обретают практическое звучание, тогда как другие, на которые делалась основная ставка, демонстрируют свою недостаточность перед лицом реальных педагогических ситуаций.

Подготовка обучающихся к единому государственному экзамену занимает значительное место в работе учителя старших классов. Эта деятельность требует от педагога не только свободного владения языком, но и глубокого понимания структуры экзамена, критериев оценивания, типичных ошибок и способов их профилактики. Анализируя содержание вузовской подготовки, можно отметить, что дисциплины теоретического цикла, такие как теоретическая грамматика, лексикология, стилистика, история языка, закладывают прочную базу для понимания языковой системы. Знание тонкостей употребления видовременных форм, артиклей, модальных глаголов, полученное на этих курсах, действительно помогает учителю объяснять сложные грамматические явления. Например, разбирая с учениками раздел «Грамматика и лексика» в ЕГЭ, учитель опирается на знания о словообразовательных моделях, о семантических оттенках синонимов, о

контекстуальной обусловленности грамматических форм. В этой части фундаментальная лингвистическая подготовка, необходимость которой отмечается в научных исследованиях [4], полностью себя оправдывает.

Однако подготовка к ЕГЭ включает в себя не только объяснение языкового материала. Не менее значимой оказывается задача научить школьника выполнять тестовые задания в строго ограниченном временном формате, справляться с психологической нагрузкой, правильно распределять внимание. Курсы методики преподавания иностранного языка, безусловно, затрагивают вопросы контроля и оценки, но они, как правило, ориентированы на более традиционные формы проверки знаний. Вопросы психологической подготовки к экзамену, стратегии тайм-менеджмента на тестировании, приемы работы с разными типами заданий, которых в ЕГЭ великое множество, остаются за рамками вузовской программы. Учитель вынужден осваивать эти компетенции самостоятельно, методом проб и ошибок, обращаясь к опыту более старших коллег или к материалам профессиональных интернет-сообществ.

Дисциплины практического курса, направленные на развитие навыков устной и письменной речи, безусловно, способствуют повышению общего уровня владения языком. Однако, они не всегда учитывают специфику тех речевых ситуаций, которые могут возникнуть в реальной школьной практике. Например, курс «Практикум по культуре речевого общения» часто строится на обсуждении отвлеченных тем, далеких от повседневной жизни подростка. В результате учитель оказывается хорошо подготовлен к ведению дискуссии на философские или страноведческие темы, но испытывает затруднения, когда нужно объяснить грамматическое правило простым и доступным языком или найти нужные слова для беседы с родителями. Следовательно, дефицит формируется не в предметной, а в методической и коммуникативно-адаптивной сферах.

Еще одна область, в которой разрыв между вузом и школой ощущается особенно остро – это организация внеурочной деятельности. Согласно

современным требованиям, учитель иностранного языка должен не только вести уроки, но и разрабатывать программы кружков, факультативов, клубов по интересам. В рамках магистерской программы данному направлению уделяется некоторое внимание, однако оно носит скорее теоретико-методологический характер. Студенты изучают принципы организации внеурочной работы, знакомятся с примерными программами, но редко получают возможность самостоятельно разработать полноценный курс с учетом реальных условий конкретной школы.

Наиболее показательной с точки зрения анализа компетенций является сфера управления учебной мотивацией. Вопросы мотивации учения занимают важное место в курсах педагогики и психологии. Студенты изучают классические теории мотивации, узнают о различных классификациях мотивов, знакомятся с приемами их формирования. Однако, в реальной школьной практике эти теоретические знания оказываются трудно применимыми без существенной адаптации. Проблема заключается в том, что в классе учитель сталкивается не с абстрактным «мотивированным» или «немотивированным» учеником, а с конкретными детьми, каждый из которых обладает уникальным сочетанием личностных особенностей, семейных обстоятельств, учебных успехов и неудач.

Например, курс методики преподавания иностранного языка подробно разбирает различные приемы введения и отработки лексики. Предполагается, что использование ярких картинок, аутентичных материалов, игровых моментов само по себе будет способствовать поддержанию интереса. Однако, на практике учитель может столкнуться с ситуацией, когда самые продуманные методические ходы разбиваются о банальное отсутствие у ученика желания выполнять задание, внутреннее сопротивление, усталость, конфликт с одноклассниками или учителем. Работа с такими состояниями требует от педагога не столько методической грамотности, сколько психологической гибкости, умения выстраивать доверительные отношения, способности вовремя распознать истинную причину учебной пассивности. Этим компетенциям в

вузе обучают недостаточно, они формируются стихийно, по мере накопления опыта и часто ценой собственных ошибок.

Отдельного разговора заслуживают компетенции, связанные с разрешением конфликтных ситуаций, которые могут возникать в образовательном процессе. Природа таких конфликтов разнообразна: между учителем и учеником, между учителем и родителями, между самими учениками, между учителем и администрацией. Часто эти конфликты имеют не только психологическую, но и правовую основу. Например, ситуация, когда родители выражают несогласие с оценкой, выставленной учителем, может перерасти в конфликт, требующий ссылки на локальные акты школы, положение о системе оценивания. Конфликт, связанный с дисциплинарным нарушением ученика, требует от учителя знания своих прав и обязанностей, границ допустимых педагогических воздействий. Игнорирование правового аспекта или незнание элементарных норм может привести к серьезным последствиям для молодого специалиста. Примечательно, что в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка, описываемой в научной литературе, правовой компонент выделяется далеко не всегда. Акцент традиционно делается на коммуникативной, методической, лингвистической, психолого-педагогической компетенциях [9; 15]. Однако реальная практика убедительно доказывает, что без сформированной правовой компетенции полноценная профессиональная деятельность учителя невозможна. Молодой специалист должен четко представлять границы своей ответственности, знать свои права, уметь защищать себя и свои профессиональные интересы в рамках правового поля.

Возвращаясь к вопросу о подготовке к ЕГЭ, следует отметить еще один аспект, где дефицит компетенций ощущается особенно остро. Речь идет о необходимости дифференциации обучения в классах с разным уровнем подготовки. В реальной школе учитель редко работает с идеально выровненными по уровню группами. В одном классе могут находиться ученики, претендующие на высокие баллы, и те, для кого сдать экзамен на

минимальный порог является сложной задачей. Подготовка к ЕГЭ требует от учителя умения выстраивать индивидуальные траектории, подбирать задания разного уровня сложности, организовывать работу в малых группах. Методические курсы в вузе дают общие представления о принципах дифференциации, но не снабжают будущего учителя конкретным инструментарием для реализации этих принципов на практике.

Анализируя курс практики речи, можно отметить его несомненную пользу для развития общей языковой компетенции учителя. Однако содержание многих учебных пособий, используемых в вузе, далеко от реальных коммуникативных потребностей школьной аудитории. Студенты учатся обсуждать проблемы экологии, глобализации, высоких технологий, но редко оказываются в ситуации, когда нужно найти общий язык с подростком, использующим сленг, или объяснить родителям на родительском собрании особенности подготовки к экзамену. Умение переключаться между разными регистрами общения, адаптировать свою речь под конкретную аудиторию – это компетенция, которая в вузе целенаправленно не формируется.

Ведение кружковой работы, о которой говорилось выше, также предъявляет особые требования к языковой подготовке учителя. Внеурочные занятия часто строятся на аутентичных материалах: песнях, фрагментах фильмов, статьях из молодежных журналов, постах в социальных сетях. Эти материалы изобилуют разговорными оборотами, идиомами, сленгом, культурными реалиями, которые могут быть незнакомы самому учителю, если его языковая практика ограничивалась академическими текстами. Таким образом, возникает необходимость постоянного самообразования и расширения языкового кругозора за пределы того, что давалось в вузе.

Наблюдения за адаптацией коллег-выпускников показывают, что те из них, кто проходил более длительную и содержательную педагогическую практику в период обучения, быстрее и успешнее входят в профессию. Педагогическая практика – это, пожалуй, единственный элемент вузовской подготовки, который позволяет студенту погрузиться в реальную школьную

среду. Однако и здесь есть свои проблемы. Практика часто бывает непродолжительной, студенты выполняют ограниченный круг обязанностей, редко сталкиваются с полным спектром профессиональных задач, включая работу с документацией, взаимодействие с родителями, участие в педагогических советах. Для того чтобы практика действительно стала мостом между вузом и школой, требуется пересмотр ее содержания и увеличение продолжительности.

Интересным представляется опыт тех образовательных организаций, которые внедряют элементы наставничества для молодых специалистов. Наличие опытного наставника в первые годы работы помогает начинающему учителю быстрее адаптироваться, освоить необходимые компетенции, избежать типичных ошибок. Однако наличие наставника – это скорее удача, чем норма. Во многих школах система наставничества существует лишь формально, либо наставник назначается из числа учителей, которые и сами перегружены работой. Вузы могли бы играть более активную роль в поствузовском сопровождении выпускников, организуя консультационные площадки, курсы повышения квалификации для молодых специалистов, создавая профессиональные сообщества.

Анализ литературы по проблеме формирования профессиональных компетенций будущего учителя показывает, что исследователи все чаще обращаются к идее практико-ориентированного подхода. Работы А. Н. Шамова и его соавторов [14; 15] подчеркивают необходимость интеграции теоретической подготовки с практической деятельностью. Е. Н. Перевощикова акцентирует внимание на важности диагностики образовательных результатов будущих педагогов [8]. В этом же русле лежат исследования, посвященные и оценке профессиональных компетенций [7; 16]. Однако до сих пор сохраняется разрыв между теоретическими разработками и их реализацией в массовой практике педагогического образования.

Заключение

Система высшего педагогического образования успешно решает задачу формирования фундаментальной лингвистической базы будущего учителя. Знания в области теории языка, полученные в университете, служат надежным основанием для объяснения сложных языковых явлений в школьном курсе. Дисциплины практического цикла способствуют развитию общей языковой компетенции, необходимой для свободного владения иностранным языком как средством общения. Вместе с тем в подготовке учителя обнаруживаются зоны, требующие существенной корректировки. Наиболее значимые дефициты связаны с недостаточной практической направленностью обучения, с отрывом академического знания от реальных задач, которые приходится решать педагогу каждый день. Подготовка учащихся к ЕГЭ, организация внеурочной деятельности, работа по формированию учебной мотивации, взаимодействие с родителями, ведение школьной документации, разрешение конфликтных ситуаций, многие из которых имеют правовую основу, – эти сферы профессиональной деятельности учителя остаются на периферии вузовского образования.

Преодоление выявленного разрыва видится не в отказе от фундаментальной подготовки, а в усилении ее практико-ориентированного компонента. Необходимо пересмотреть содержание методических дисциплин, насытив их конкретными задачами, моделирующими реальные педагогические ситуации. Введение элементов микрообучения, разбор кейсов, деловые игры, тренинги по взаимодействию с родителями и разрешению конфликтов могли бы существенно повысить готовность выпускников к самостоятельной работе. Важным ресурсом является переосмысление роли педагогической практики, ее удлинение и наполнение полноценным содержанием, включающим все аспекты деятельности учителя.

Проблема соответствия компетенций выпускников педагогических направлений реальным запросам школы не теряет своей актуальности и требует дальнейшего изучения. Перспективным представляется проведение

масштабных исследований, охватывающих мнения молодых учителей из разных регионов, анализ успешных практик наставничества и поствузовского сопровождения, разработка и апробация новых моделей практико-ориентированной подготовки в системе высшего педагогического образования.

Список литературы

1. Абдуллоева М. А., Тухлиева З. К. Способы формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка на материале диалога культур // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2021. № 3 (68). С. 118–123.

2. Бердичевский А. Я. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособ. М.: Флинта. 2019. 368 с.

3. Гальскова Н. Д., Бартош Д. К. Современная профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка и мониторинг как условие ее оптимизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. №1 (763). С. 9–19.

4. Дюндик Ю. Б., Казанцева А. А. Специфика развития лексической компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2025. Т. 14. № 4. С. 35–41.

5. Егоров К. Б., Захарова В. А. Аспекты актуальности проблемы внешней оценки квалификации выпускников педагогических направлений подготовки // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 126–138.

6. Иманалиева Г. А., Рашидова А. Д. Развитие ключевых компетенций через компетенции предмета «Иностранный язык» // Проектирование. Опыт. Результат. 2022. № 2. С. 29–31.

7. Новоклинова А. В. Оценивание сформированности профессиональных компетенций бакалавров – будущих учителей иностранного

языка // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2024. № 17-3. С. 79–86.

8. Перовщикова Е. Н. Образовательные результаты и подготовка будущего педагога и средства оценки их достижения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 2.

9. Ситосанова О. В., Лагерев В. Д. Основные компетенции обучения иностранному языку // Вестник Ангарского государственного технического университета. 2022. № 16. С. 256–258.

10. Степанова М. В., Шамов А. Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 86–102.

11. Убайдуллоева Ф. А. Формирование методической компетенции будущих учителей иностранного языка с целью подготовки к педагогической практике в школе // Вестник педагогического университета. Серия педагогических и психологических наук. 2022. № 2 (12). С. 175–181.

12. ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. С изменениями и дополнениями от 26.11.2020, от 8 февраля 2021 г. / Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. URL: fgosvo.ru (дата обращения: 25.01.2026).

13. Шамов А. Н., Ким О. М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 1. № 2 (31). С. 5.

14. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 4–12.

15. Шамов А. Н., Шлыкова Ю. В. Профессиональная компетенция и ее роль в подготовке кадров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 1 (103). С. 48–61.

16. Шамсутдинова Т. М., Прокофьева С. В. Оценка профессиональных компетенций студентов: междисциплинарный аспект на примере направления подготовки бакалавров «Бизнес-информатика» // Открытое образование. 2014. № 2. С. 39–45.

17. Шиббаева А. П., Михайлина В. В. Формирование профессиональной компетенции современного учителя. URL: <https://www.conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/111-2mos/290-shibaeva-mihailina> (дата обращения: 25.01.2026).

References

1. Abdulloeva M. A., Tukhlieva Z. K. Sposoby formirovaniya kommunikativnoj kompetentsii budushchikh uchitelej inostrannogo yazyka na materiale dialoga kul'tur // Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Seriya gumanitarno-obshchestvennykh nauk. 2021. № 3 (68). S. 118–123.

2. Berdichevskij A. Ya. Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze: ucheb. posob. M.: Flinta, 2019. 368 s.

3. Gal'skova N. D., Bartosh D. K. Sovremennaya professional'naya podgotovka budushchikh uchitelej inostrannogo yazyka i monitoring kak uslovie ee optimizatsii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2016. №1 (763). S. 9–19.

4. Dyundik Yu. B., Kazantseva A. A. Spetsifika razvitiya leksicheskoy kompetentsii budushchikh uchitelej inostrannogo yazyka // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologij. 2025. T. 14. № 4. S. 35–41.

5. Egorov K. B., Zakharova V. A. Aspekty aktual'nosti problemy vneshnej otsenki kvalifikatsii vypusnikov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2021. № 3. S. 126–138.

6. Imanalieva G. A., Rashidova A. D. Razvitie klyuchevykh kompetentsij cherez kompetentsii predmeta «Inostrannyj yazyk» // Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat. 2022. № 2. S. 29–31.

7. Novoklinova A. V. Otsenivanie sformirovannosti professional'nykh kompetentsij bakalavrov - budushchikh uchitelej inostrannogo yazyka // Professional'naya kommunikatsiya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki. 2024. № 17-3. S. 79–86.

8. Perevoshchikova E. N. Obrazovatel'nye rezul'taty i podgotovka budushchego pedagoga i sredstva otsenki ikh dostizheniya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 1. S. 2.

9. Sitosanova O. V., Lagerev V. D. Osnovnye kompetentsii obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Angarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2022. № 16. S. 256–258.

10. Stepanova M. V., Shamov A. N. Kriterii ekspertnoj otsenki uchebnika po inostrannomu yazyku // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1, № 6 (88). S. 86–102.

11. Ubajdulloeva F. A. Formirovanie metodicheskoy kompetentsii budushchikh uchitelej inostrannogo yazyka s tsel'yu podgotovki k pedagogicheskoy praktike v shkole // Vestnik pedagogicheskogo universiteta. Seriya pedagogicheskikh i psikhologicheskikh nauk. 2022. № 2 (12). S. 175–181.

12. FGOS VO (3++) po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. S izmeneniyami i dopolneniyami ot 26.11.2020, ot 8 fevralya 2021 g. / Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 121. URL: fgosvo.ru (data obrashcheniya: 25.01.2026).

13. Shamov A. N., Kim O. M. Osobennosti professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya inostrannykh yazykov v vuze // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 1. № 2 (31). S. 5.

14. Shamov A. N., Chernyshov S. V. Metodicheskij analiz uroka kak sredstvo professional'nogo stanovleniya uchitelya inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. № 1. S. 4–12.

15. Shamov A. N., Shlykova Yu. V. Professional'naya kompetentsiya i ee rol' v podgotovke kadrov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Inostrannyj yazyk» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2025. T. 1. № 1 (103). S. 48–61.

16. Shamsutdinova T. M., Prokof'eva S. V. Otsenka professional'nykh kompetentsij studentov: mezhdistsiplinarnyj aspekt na primere napravleniya podgotovki bakalavrov «Biznes-informatika» // Otkrytoe obrazovanie. 2014. № 2. S. 39–45.

17. Shibaeva A. P., Mikhajlina V. V. Formirovanie professional'noj kompetentsii sovremennogo uchitelya. URL: <https://www.conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/111-2mos/290-shibaeva-mihailina> (data obrashcheniya: 25.01.2026).

Информация об авторах:

Н. А. Емельянова – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

И. Р. Конеев – магистр педагогики, учитель английского языка МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 28»

Э. В. Мошникова – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Information about the authors:

Nadezhda A. Emelianova – PhD in Philology; Associate Professor of the Chair of English Philology, Linguadidactics and Translation, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Ilias R. Koneev – master of Pedagogics, teacher of English, Secondary school № 28

Elvira V. Moshnikova – PhD in Pedagogics; Associate Professor of the Chair of English Philology, Linguadidactics and Translation, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 27.01.2026; одобрена после рецензирования 22.02.2026; принята к публикации 15.03.2026.

The article was published 27.01.2026; approved after reviewing 22.02.2026; accepted for publication 15.03.2026.