



«ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.Н. ТАТИЩЕВА

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В. Н. ТАТИЩЕВА
ASTRAKHAN TATISHCHEV STATE UNIVERSITY
NAMED AFTER V. N. TATISHCHEV

«НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ (СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ)

2026

ВЫПУСК 1 (1)

Журнал выпускается с 2026 г.

Журнал является сетевым изданием, зарегистрированным как средство массовой информации в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации: серия Эл № ФС77-90579 от 23 декабря 2025 года).

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

2026

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

2026
ВЫПУСК 1 (1)

Главный редактор

доктор политических наук, доцент *Г. В. Станкевич*

Ответственный секретарь

доктор филологических наук, профессор *Г. В. Файзиева*

Редакционная коллегия

Станкевич Галина Викторовна, доктор политических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия – главный редактор

Календр Алла Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональных коммуникаций, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия – заместитель главного редактора

Файзиева Галина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка и профессиональных коммуникаций, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия – ответственный секретарь

Акопянц Арега Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков и международного туризма, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Бабаян Анжела Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Багринцева Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и профессиональных коммуникаций, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

Боязитова Ирина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова, г. Симферополь, Россия

Гитман Елена Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

Кичева Инна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Комарова Юлия Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Крутова Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

Лезина Валерия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательского центра сравнительной педагогики, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия

Мосина Маргарита Александровна, доктор педагогических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

Смирнов Владимир Вячеславович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии материалов и промышленной инженерии, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань, Россия

Фабриков Максим Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, проректор по экономике и развитию инфраструктуры, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

Федотова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Фетисов Александр Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия

Хребина Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия.

Журнал выходит 4 раза в год.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>И. В. Винокурова</i>	6
К вопросу о ранней профессиональной ориентации	
<i>О. Б. Багринцева, Н. М. Шагиева</i>	18
Повышение мотивации к изучению иностранного языка при использовании метода проектов (на примере дополнительной общеразвивающей программы «Предпрофильная подготовка по медиалингвистике» проекта «Предуниверсарий» АГУ им. В. Н. Татищева)	
<i>Н. А. Емельянова, И. Р. Конеев, Э. В. Мошникова</i>	34
Профессиональная траектория выпускника педагогического направления (бакалавриат + магистратура): анализ компетенций, востребованных в реальной школьной практике	
<i>Т. М. Иванова</i>	51
Предуниверсарий как мост инклюзии: от школьной скамьи к университетской аудитории	
<i>О. А. Камнева</i>	65
Связь мотивации с удовлетворенностью обучением в вузе (на примере Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева)	
<i>Г. В. Файзиева, Н. Е. Чайка</i>	82
Формирование навыков академического письма как фактор профессиональной ориентации в вузе и школе	
<i>И. Л. Яцукова</i>	96
Предуниверсарий – как избыточная образовательная среда для профессионального самоопределения школьников	

Научная статья

УДК 371.485

К ВОПРОСУ О РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Ирина Владимировна Винокурова

МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 11 им. Г. А. Алиева», Астрахань, Россия

irina.vinokurova.1964@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления ранней профессиональной ориентации в школе, представлены виды деятельности, способствующие организации системной работы для осознанного выбора профессии в будущем. Определены основные мероприятия ранней профориентации в рамках учебного процесса и воспитательной деятельности. Ранняя профориентация представлена как комплекс активностей, реализуемых учителями и родителями, с целью создания поддерживающей среды – важного аспекта профессиональной ориентации в целом, и постепенного развития у ребенка способности к самоопределению. Автором определены роль семьи в формировании первых профессиональных предпочтений и задачи учителей, как координаторов этого процесса. Делается вывод о том, что грамотно выстроенная система ранней профориентации служит фундаментом для успешной профессиональной ориентации на старших этапах обучения и способствует личностному развитию школьника в целом.

Ключевые слова: профориентация, ранняя профориентация, профессия, профессиональная проба, индивидуальная траектория планирования образования и выбора карьеры, поддерживающая среда

Для цитирования: Винокурова И. В. К вопросу о ранней профессиональной ориентации // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 6–17.

Original article

UDC 371.485

TO THE ISSUE OF EARLY PROFESSIONAL ORIENTATION

Irina V. Vinokurova

Secondary School № 11 named after G. A. Aliev, Astrakhan, Russia

irina.vinokurova.1964@mail.ru

Abstract. The article presents the main directions of early professional orientation in school, as well as the types of activities that contribute to the organization of systematic work for an informed career choice in future. The main measures of early career guidance in the framework of the educational process and educational activities are identified. Early career guidance is presented as a complex of activities implemented by teachers and parents in order to create a supportive environment, which is an important aspect of career guidance in general, and to gradually develop a child's ability to self-determine. The author identifies the role of the family in shaping the first professional preferences and the tasks of teachers as coordinators of this process. It is concluded that a well-structured system of early career guidance serves as a foundation for successful career guidance in the later stages of education and contributes to the personal development of students as a whole.

Keywords: career guidance, early career guidance, profession, professional test, individual trajectory of education planning and career choice, supportive environment

For citation: Vinokurova I. V. On the issue of early professional orientation // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 6–17. (In Russ.).

Введение

Труд – один из важнейших видов деятельности человека и правильный выбор профессии играет важную роль. Даже для взрослого человека невозможно в одну минуту решить, какую профессию выбрать, а для ребенка это и вовсе непосильно. На помощь будущим учителям, врачам, инженерам приходит профессиональная ориентация, начало которой закладывается в младшей школе, когда у учащихся формируются представления о мире профессий, о понимании роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности. В этом и есть цель ранней профориентации в начальной школе.

В целом, ранняя профориентация – это начало сложного пути по выстраиванию индивидуальной для каждого ребенка траектории планирования образования и будущей карьеры – комплекса мероприятий, направленных на помощь человеку в выборе профессии, соответствующей его интересам, способностям, личностным качествам и возможностям рынка труда, адаптацию к меняющимся условиям труда и выбор карьерного пути [1].

Профессиональная ориентация решает ряд последовательных задач, направленных, в первую очередь, на знакомство с миром труда, осуществление осознанного выбора профессии в будущем, уменьшение тревожности и стресса, адаптацию к рынку труда и позволяет учащимся не только понять, кем стать в будущем, но и обозначить, какие знания, умения и навыки необходимы для получения выбранной профессии, определить, есть ли способности, направленные на достижение поставленной цели, а также усилить мотивацию к обучению. Таким образом, профориентация – это фундаментальный процесс, имеющий огромное значение для благополучия и самореализации человека на

протяжении всей его жизни. Ее значимость выходит далеко за рамки простого выбора профессии.

Определения процесса профориентации представлены в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Так, Б. В. Заливанский, Е. В. Самохвалова понимают под профессиональной ориентацией «процесс профессионального самоопределения молодого человека, выбора им оптимального вида занятости с учетом собственных потребностей и возможностей», «комплекс специальных мер содействия в профессиональном самоопределении, формировании компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда» [3, с. 64].

И. А. Фирсова считает, что профориентация – это «сложный процесс, который направлен на развитие компетентности учеников при выборе карьеры, а именно, на способность анализировать информацию о выборе карьеры, возможность получить теоретические и практические знания и навыки, в результате чего повысить шансы правильно определить свой трудовой путь» [6, с. 5].

С. Ю. Печерская и Р. С. Фомичев определяют профессиональную ориентацию как «просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики, организацию элективных курсов, освоение практических умений и навыков в выбранной сфере деятельности, а также, что особенно важно, занятия по психологии» [4, с. 91].

О. Р. Жаворонкова и Н. Б. Буренина называют профориентацию «инструментом согласования интересов рынков труда и образовательных услуг» [2, с. 90].

Обобщая зарубежный опыт организации профессиональной ориентации, С. П. Толстогузов отмечает, что этот процесс за рубежом характеризуется «организацией непрерывного, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составления их портфолио и учет всех этих сведений при профессиональном консультировании и отборе абитуриентов» [5, с. 151].

Несмотря на множество определений категории «профессиональная ориентация», представленных в научной литературе, каждое из которых подчеркивает и выделяет определенный аспект изучаемого процесса, специалисты отмечают, что профориентационная работа должна начинаться в раннем возрасте, акцентируют внимание на необходимости ранней профориентации, которая осуществляется в период обучения в школе.

Исследовательские результаты и их интерпретация

Профессиональная ориентация в школе – это система учебно-воспитательной работы, направленной на усвоение учащимися необходимого объёма знаний о социально-экономических и психофизических характеристиках профессий, «целенаправленная деятельность по подготовке обучающихся к профессиональному самоопределению в соответствии с личным набором качеств, интересов, способностей, состояния здоровья и потребностей развития общества, имеющая комплексный подход в образовательной, воспитательной и иных видах деятельности» [7]

В младшем школьном возрасте (7-10 лет) в рамках профориентации работа осуществляется с целью достижения основной задачи – формирование у учащихся позитивного отношения к труду, знакомство с разнообразием профессий и ведется в трех взаимосвязанных направлениях. В первую очередь, ребят знакомят с миром профессий. Это происходит в рамках учебного процесса на уроках по окружающему миру и технологии, а также во внеурочной деятельности и в рамках воспитательной работы.

На уроках, в игровой форме, с использованием активных методов обучения, учащиеся узнают, какие профессии есть в современном мире, что для каждого из нас дают люди этих профессий, почему важна и нужна каждая профессия, как профессии взаимосвязаны друг с другом, почему необходимо уважать труд и как самим принести пользу родной стране и обществу.

Большое значение, наряду с тематическими уроками, имеют встречи с представителями разных профессий, экскурсии на предприятия, благодаря которым у учащихся развивается интерес к профессиональной сфере, они

получают представления о востребованных профессиях, об условиях труда, требованиях, предъявляемых к сотрудникам, осознают необходимость приобретения знаний и ценность учения.

В качестве позитивного примера в данном направлении деятельности выступают, в первую очередь, родители. Вовлечение родителей в раннюю профессиональную ориентацию имеет большой воспитательный эффект, развивает у учащихся чувство гордости за своих родителей, способствует преемственности при выборе профессии, способствует сближению ребенка и родителей и прогрессу в детско-родительских отношениях.

В целом, профориентационные мероприятия в начальной школе носят преимущественно игровой, наглядный и практический характер. Приведем несколько примеров:

1. Игровая деятельность:

- ролевые игры: «Магазин», «В больнице», «Строим дом», «Салон красоты» и др. Учащиеся примеряют на себя роли продавца, врача, строителя, парикмахера, учатся выполнять их основные функции;

- дидактические игры: «Все работы хороши, выбирай на вкус!», «Чем занимается швея/врач/учитель», «Чей рабочий день?» и т.д.;

- настольные игры: специализированные игры и наглядные пособия, посвященные профессиям.

2. Тематические уроки, беседы:

- «Мир профессий»: беседы о профессиях родителей, родственников, известных людей;

- «Инструменты труда»: изучение инструментов, которые используют представители разных профессий;

- «Рабочий день»: рассказы о том, как проходит рабочий день человека той или иной профессии;

- «Почему это важно?»: обсуждение, какую пользу приносят разные профессии обществу.

3. Творческая деятельность:

- рисунки и поделки: учащиеся рисуют профессии и все, что с ними связано, делают аппликации, лепят фигурки людей разных профессий;

- составление историй: придумывание историй о людях труда, мини-сочинения о представителях разных профессий (например, мамы, папы, родственников).

4. Экскурсии и встречи:

- посещение предприятий: экскурсии на близлежащие предприятия, где учащиеся могут увидеть труд взрослых в реальных условиях (например, пекарня, типография, пожарная часть);

- встречи с представителями разных профессий: приглашение родителей или других взрослых, которые рассказывают о своей работе, показывают инструменты, отвечают на вопросы учащихся.

5. Использование наглядных материалов:

- книги и иллюстрации: чтение книг, в которых представлены разные профессии, просмотр книг с изображениями разных профессий;

- мультфильмы и видео: просмотр познавательных мультфильмов и видеофильмов о профессиях.

Вторым направлением ранней профориентации является развитие у учащихся познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, которые важны для освоения любой профессии. Развитие познавательной активности происходит также как в ходе учебного процесса, так и во внеурочной деятельности. Цель данного вида деятельности – стимулировать любознательность ребенка, желание узнавать новое о различных видах деятельности. Задания, предлагаемые учащимся для достижения обозначенной цели, могут включать следующее:

1. Узнай, какие профессии связаны с защитой здоровья человека. Назови их. Охарактеризуй, какие виды деятельности выполняют специалисты в данной области.

2. Опиши, чем занимается врач/учитель/строитель/водитель. Что или кто помогает представителю данной профессии выполнять свои обязанности?

3. Ответь на вопросы (например: Кто лечит зубы? Чем стрижет парикмахер? Кто пишет мелом на доске? Кто выдает книги в библиотеке? Кто ведет автобус? устройство, необходимое в работе астрономов? С помощью чего можно наблюдать за объектами в космосе, увеличивая даже самые маленькие и дальние небесные тела? и т.д.).

4. Отгадай загадку (например: В книжном море он бескрайнем настоящий капитан, отыскать любую книгу помогает быстро нам! (библиотекарь); Кто в дни болезней всех полезней и лечит нас от всех болезней? (врач); На станке детали точит этот кадровый рабочий, без его умелых рук не собрать ни танк, ни плуг. (токарь) и др.).

5. Догадайся, о представителе какой профессии идет речь (например: Этот специалист может изменить прическу, подстричь или покрасить волосы (парикмахер); Представитель этой профессии может сшить любое платье, брюки или костюм (швея); Этот специалист знает все о болезнях и способах их лечения, лечит взрослых и детей, назначает лекарства (врач); Этот специалист помогает людям, желающим отстоять свои права. На суде он представляет доказательства и документы в пользу своих подзащитных. Он может работать в суде, в юридической фирме или в адвокатской конторе (адвокат) и т.д.)

6. Составь из букв название профессии (например, ЕКПАМИРХАР (парикмахер), ТАСВОПИЛТЬЕ (воспитатель), ИЛЬДОТЕВ (водитель), ВИСАНОКД (садовник) и проч.).

В ходе выполнения подобных заданий активно реализуется деятельностный подход – у учащихся повышается мотивация к учебе, т.к. появляется осознанное понимание того, зачем нужны те или иные знания (например, математика для инженера, русский язык и чтение для журналиста, биология для врача и т.д.), повышается интерес к обучению. Кроме того, учащиеся оказываются в особом информационном поле, когда в ненавязчивой форме получают информацию об изменениях на рынке труда, мире профессий, возможностях самореализации в той или иной сфере.

И, наконец, третьим направлением профессиональной ориентации в младшей школе является систематическое и целенаправленное формирование у учащихся трудовых навыков, которое заключается в выполнении трудовых функций в школе (участие в уборке класса, дежурство в столовой, уход за комнатными растениями, участие в субботниках и т.д.) и дома (помощь родителям по дому, участие в ведении домашнего хозяйства, уход за домашними животными, комнатными цветами и т.д.). Основной задачей данного направления ранней профориентации является формирование позитивного отношения к труду. Важным на данном этапе является эмоциональная поддержка со стороны учителя и родителей, способствующая развитию навыков самостоятельности, принятию необходимости труда как неотъемлемой части жизненных потребностей человека, осознанию того, что только благодаря труду человек может обеспечить себе и близким комфортные условия жизни, демонстрации собственного уважительного отношения к труду.

Однако реализация названных трех направлений ранней профессиональной ориентации невозможно без создания в школьном коллективе поддерживающей среды.

Поддерживающая среда в ранней профориентации – это совокупность условий, отношений, ресурсов и возможностей, которые создаются вокруг ребенка, чтобы помочь ему безопасно и эффективно исследовать мир профессий, познавать себя и формировать свое будущее профессиональное самоопределение. Это не просто набор информации, а психологический и социальный контекст, который способствует развитию, без давления на ребенка.

В рамках формирования поддерживающей среды важны принятие интересов ребенка, осознание взрослыми того, что ребенок не обязан выбирать профессию прямо сейчас, и любая его проба или ошибка – это часть процесса и даже если интересы ребенка кажутся необычными или нетрадиционными, они должны быть приняты и исследованы, а не подвергаться критике или осуждению.

Вариативность профессиональной ориентации на раннем этапе достигается, в первую очередь, через разнообразие информации, представляемой школьникам о широком спектре профессий через книги, интернет-источники, посещение реальных рабочих мест, когда учащиеся могут увидеть особенности профессии, организованные встречи с представителями разных профессий, практические занятия, мастер-классы, кружки, где каждый ученик может «попробовать» себя в роли учителя, врача, парикмахера и т.д., а также участие в проектах, требующих применения различных навыков и знаний.

Создание поддерживающей среды – это совместная работа семьи, школы и общества, направленная на то, чтобы каждое новое поколение могло найти свой уникальный и осмысленный профессиональный путь.

Заключение

Подводя итог, отметим, что ранняя профориентация имеет важное значение как для самого ребенка, так и для всего общества в целом, поскольку способствует осознанности в выборе будущей профессии, снижению напряженности и стресса, развитию интересов и познавательного интереса, повышению мотивации к учебе, формированию «мягких» навыков (soft skills) – развитию коммуникативности, командной работы, ответственности, умения решать проблемы – важные качества для любой профессии.

Список литературы

1. Антонова М. В. Оценка результативности профессионального самоопределения младших школьников: методологический подход // Образование личности. 2018. № 1. С. 107–117.
2. Жаворонкова О. Р., Буренина Н. Б. Профориентация как инструмент сохранения баланса между рынками труда и образовательных услуг // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2021. № 2. С. 89–94.

3. Заливанский Б. В., Самохвалова Е. В. Проблемы организации профориентационной работы в университете // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 64–70.

4. Печерская С. Ю., Фомичев Р. С. Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 89–94.

5. Толстогузов С. П. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1. С. 151–165.

6. Фирсова И. А. Профориентационная работа в системе развития образования: опыт работы Финансового университета // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 2. № 1. С. 4–7.

Информационные источники

7. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. N АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения 23.10.2025).

References

1. Antonova M. V. Ocenka rezul'tativnosti professional'nogo samoopredeleniya mladshih shkol'nikov: metodologicheskij podhod // Obrazovanie lichnosti. 2018. № 1. S. 107–117.

2. Zhavoronkova O. P., Burenina N. B. Proforientaciya kak instrument sohraneniya balansa mezhdu rynkami truda i obrazovatel'nyh uslug // Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 2. S. 89–94.

3. Zalivanskij B. V., Samohvalova E. V. Problemy organizacii proforientacionnoj raboty v universitete // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 7. S. 64–70.

4. Pecherskaya S. Yu., Fomichev P. C. Professional'nye proby kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2019. № 1 (33). S. 89–94.

5. Tolstoguzov S. P. Opyt proforientacionnoj raboty za rubezhom // Obrazovanie i nauka. 2015. № 1. S. 151–165.

6. Firsova I. A. Proforientacionnaya rabota v sisteme razvitiya obrazovaniya: opyt raboty Finansovogo universiteta // Upravlencheskie nauki v sovremennom mire. 2015. T. 2. № 1. S. 4–7.

Informacionnye istochniki

7. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 1 iyunya 2023 g. N AB-2324/05 «O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii» [Elektronnyj resurs] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (data obrashcheniya 23.10.2025).

Информация об авторе:

И. В. Винокурова – учитель высшей категории, МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 11 им. Г.А. Алиева»

Information about the author:

I. V. Vinokurova – a teacher of the highest category, Secondary School № 11 named after G. A. Aliev

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 17.01.2026; одобрена после рецензирования 10.02.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was published 17.01.2026; approved after reviewing 10.02.2026; accepted for publication 16.03.2026.

**ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
(на примере дополнительной общеразвивающей программы
«Предпрофильная подготовка по медиалингвистике» проекта
«Предуниверсарий» АГУ им. В. Н. Татищева)**

Ольга Борисовна Багринцева^{1✉}, Наргиза Маратовна Шагиева²

¹Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева,
Астрахань, Россия

²МКОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Старокучергановка»,
с. Старокучергановка, Астраханская область, Россия

^{1✉}bagrintsevaob@yandex.ru

²Nargiza.rus@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению одного из актуальных вопросов современной методики преподавания иностранного языка в среднем общеобразовательном учреждении. Согласно современным ФГОС метод проектов занимает ведущие позиции при освоении дисциплины «Иностранный язык». Данный метод представляет собой эффективный инструмент повышения мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка. При применении данного метода необходимо учитывать психолого-педагогические характеристики процесса мотивации в подростковом возрасте (7-9 класс). В статье анализируются преимущества использования проектной деятельности по сравнению с традиционными методиками обучения. В качестве практического материала приводятся конкретные примеры проектной деятельности, используемые в рамках дополнительной общеразвивающей программы «Предпрофильная подготовка по медиалингвистике» для обучающихся 7

классов (13-14 лет) в рамках проекта «Предуниверсарий», реализуемого в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева».

Ключевые слова: иностранный язык, метод проектов, медиалингвистика, психолого-педагогические условия, мотивация.

Для цитирования: Багринцева О. Б., Шагиева Н. М. Повышение мотивации к изучению иностранного языка при использовании метода проектов (на примере дополнительной общеразвивающей программы «Предпрофильная подготовка по медиалингвистике» проекта «Предуниверсарий» АГУ им. В. Н. Татищева) // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 18–33.

Original article

UDC 372.881.111.1

ENHANCING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PROJECT-BASED METHOD (within the framework of the additional general development program «Pre-professional training in media linguistics» of the project «Pre-University» of Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev)

Olga B. Bagrintseva^{1✉}, Nargiza M. Shagieva²

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

²Starokucherganovka Secondary School, Starokucherganovka, Astrakhan Region, Russia

^{1✉}bagrintsevaob@yandex.ru

²Nargiza.rus@gmail.com

Abstract. The article is devoted to one of the pressing issues of modern methods of teaching a foreign language in secondary schools. According to the

current Federal State Educational Standards, the project-based method occupies a leading position in mastering the discipline «Foreign Language». This method is an effective tool for increasing student motivation in the process of learning a foreign language. When applying this method, it is necessary to consider the psychological and pedagogical characteristics of the motivation process in adolescence (grades 7–9). The article analyzes the advantages of using project activities compared to traditional teaching methods. As practical material, specific examples of project activities are provided, used within the framework of the additional general developmental program «Pre-profile Training in Media Linguistics» for 7th-grade students (13–14 years old) as part of the «Pre-University» project implemented at Astrakhan Tatishchev State University.

Keywords: foreign language, project-based method, media linguistics, psychological and pedagogical conditions, motivation.

For citation: Bagrintseva O. B., Shagieva N. M. Enhancing motivation to learn a foreign language through the project-based method (within the framework of the additional general development program «Pre-professional training in media linguistics» of the project «Pre-University» of Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev) // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 18–33. (In Russ.).

Введение

В современном обществе, повсеместно подверженном процессу глобализации, иностранный язык представляет собой инструмент для получения актуальной информации в постоянно изменяющемся информационно-коммуникационном пространстве. Однако современные подростки (обучающиеся 7–9 классов средних общеобразовательных школ) зачастую не видят практического применения навыкам владения иностранным языком, в результате чего снижается мотивация к изучению данного школьного предмета. Иностранный язык в средней школе воспринимается обучающимися как абстрактный и, по их мнению, бесполезный процесс заучивания

лексических единиц и грамматических правил, в результате чего наблюдается очень формализованное отношение к предмету.

Процесс обучения в среднем общеобразовательном учреждении представлен традиционной классно-урочной системой, предполагающей использование большого количества репродуктивных методов. В подобной ситуации возникает проблема создания реальных коммуникативных условий и постановки коммуникативной задачи, которая была бы приближена к реальной ситуации общения.

Именно для создания данных условий и реализации конкретных коммуникативных задач и вводится в образовательный процесс обучения иностранному языку метод проектов.

Этот метод имеет большое количество разнообразных наименований: метод проектов, методика проектного взаимодействия, проектная методика, метод проектной активности, проектное обучение и т.д., однако, подобное разнообразие в терминологии не меняет сути применения данного метода.

Основой метода является качественный переход от процесса накопления знаний к этапу их активного применения в реальных речевых ситуациях повседневной, академической и других разновидностей коммуникации.

Современные исследователи-методисты, разрабатывающие и применяющие данный метод в рамках своих научно-прикладных работ, отмечают, что использование метода проектов оказывает положительное влияние на обучающихся, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка, а также увеличивает уровень вовлеченности в образовательный процесс [1-11; 13].

Таким образом, актуальность использования метода проектов в современном процессе обучения иностранным языкам не вызывает сомнения, однако, в настоящем исследовании применение данного метода описывается с позиции его использования в процессе обучения иностранному языку слушателей дополнительной общеразвивающей программы «Предпрофильная подготовка по медиалингвистике», реализуемой в рамках проекта

«Предуниверсарий» в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева».

Исследовательские результаты и их интерпретация

Говоря о применении метода проектов, необходимо отметить, что родоначальником данного метода считается Джон Дьюи и его последователи, одним из которых является Уильям Килпатрик. Авторы методики отмечали, что основой данного метода лежит принцип «обучение через деятельность», так называемое «learning by doing», что и предполагает взаимодействие внутри реальной ситуации общения в процессе обучения иностранному языку. Задача преподавателя иностранного языка при таком подходе трансформируется из традиционной трансляции знаний в четкое планирование всех этапов проектной деятельности: от идеи до создания самого продукта, что представляется возможным только при интеграции различных учебно-познавательных тактик и приемов в единую систему, чтобы обучающийся мог самостоятельно спланировать свою деятельность, выполнить предлагаемые задания, которые в итоге приведут к получению какого-либо продукта. Также необходимо отметить, что в процессе применения проектной методики необходима итоговая презентация полученных результатов, которая может быть организована в виде защиты проектов.

Относительно использования проектной методики в процессе преподавания иностранного языка в средней школе следует отметить, что в данном случае речь идет не только об изготовлении красочного буклета или создании объемной графической презентации, мы говорим именно о формировании умения использовать иностранный язык в естественных коммуникативных ситуациях, так как работа над проектом предполагает развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо).

При выборе тематики проектной деятельности необходимо, прежде всего, обозначить наличие социальной проблемы, которая является значимой для современного общества или лично для каждого обучающегося. Результат

подготовленного проекта должен иметь теоретическую, практическую и познавательную значимость. В зависимости от вида проектной деятельности необходимо предусмотреть различные виды самостоятельной деятельности обучающихся (групповая, парная или индивидуальная). Преподаватель иностранного языка при подготовке к проектной деятельности должен четко структурировать содержательную часть проекта и предусмотреть использование различных исследовательских методов в процессе работы над проектом.

Использование иностранного языка в реальных коммуникативных ситуациях, несомненно, повышает внутреннюю мотивацию обучающихся, которая связана с самим процессом получения знания и саморазвитием. В данном случае исследователи отмечают, что внешняя мотивация, связанная с получением одобрения, положительной оценки, награды и т. д., отходит на второй план, так как в процессе подготовки проекта обучающиеся сосредотачиваются на процессе получения, анализа, синтеза и представления информации.

Уникальность метода проектов заключается в том, что повышение внутренней мотивации происходит у обучающегося сразу в нескольких направлениях. Проводимая им работа ориентирована на его личные интересы, так как в процессе выбора тематики предполагаемого проекта существует возможность выбрать действительно интересную тему согласно своей личностной позиции. Если проект групповой и тематика проекта не отвечает личной заинтересованности, то всегда имеется возможность сменить группу или, при условии, что проект индивидуальный, представляется возможным видоизменить тематику будущей проектной деятельности.

При работе над проектом всегда необходимо создавать ситуацию успеха для каждого обучающегося, в которой он сможет проявить свои сильные стороны, так как роли внутри группы распределяются в соответствии с личностным потенциалом каждого участника. Однако, роль каждого участника важна: один член группы занимается генерированием идеи, другой проявляет

себя в дизайне, а тот, кто лучше всех владеет иностранным языком, презентует данный проект в ходе защиты. При получении конечного продукта в ходе реализации проектной деятельности (сценарий, подкаст, блог, видеоролик) каждый член команды осознает, что данный продукт может быть доступен не только ему самому, а большой целевой аудитории, в частности, интернет-сообществу, следовательно, иностранный язык представляет собой реальный инструмент для генерации и создания социально значимых продуктов. Так как каждый член команды самостоятельно выполняет возложенные на него функции: поиск, синтез, анализ информации, принятие необходимых решений, планирование собственного времени, следовательно повышается уровень ответственности обучающегося, развивается его автономия и повышается мотивация к достижению качественного результата.

Качественное применение проектной методики на уроке иностранного языка практически невозможно без четкого структурирования деятельности самого преподавателя.

В теоретической литературе, посвященной исследуемому вопросу проектной деятельности на уроке иностранного языка, выделяется три основных этапа проектной деятельности: подготовительный, основной, заключительный [4; 10; 12].

На подготовительном этапе происходит погружение в саму проектную деятельность. На данном этапе преподавателю необходимо создать у обучающихся положительный эмоциональный настрой, помочь с определением темы проекта. Тематика проекта не должна быть сформулирована, как некое академическое задание – ее необходимо представить в виде лично-значимой задачи. В качестве примера приведем следующие формулировки: академическое задание – «Сделайте доклад о Лондоне», лично-значимая задача «Создайте видеогид по Лондону для своего младшего брата». На подготовительном этапе происходит распределение ролей и деление обучающихся на группы.

В ходе второго этапа, самого продолжительного по времени, происходит реализация самого проекта. На данном этапе основной ролью преподавателя становится позиция наблюдателя, консультанта, координатора деятельности групп. Обучающиеся занимаются сбором информации, ее анализом, синтезом и созданием самого продукта. В ходе работы на данном этапе необходимо проводить промежуточные дискуссии, которые направлены на контролирование динамики хода работы и на предупреждение возможных конфликтов между членами команды. В качестве цифровых помощников могут выступать следующие цифровые инструменты: Яндекс Формы, платформы для создания презентаций, ментальных карт, различные онлайн-словари и системы искусственного интеллекта.

На заключительном этапе происходит презентация самого продукта, которая является обязательным условием проектной деятельности. Обучающиеся видят результат своей деятельности. Форма презентации может быть разной в зависимости от поставленной задачи и выбранных методов ее реализации: стендовый доклад, видеоблог, видеоролик, театрализованное представление, буклет, постер, инфографика и т.д.

После проведения успешной презентации необходимо выделить время на рефлекссию. В ходе дискуссии обсуждаются сильные и слабые стороны проекта, выделяются навыки, которые были приобретены. На данном этапе важно, чтобы критерии оценивания проекта включали в себя не только грамматически и лексически верное языковое решение, но также учитывались такие характеристики, как креативность, глубина исследования, умение работать в команде.

Рассмотрим более детально представленные положения в практическом ключе в рамках преподавания иностранного языка в ходе дополнительной общеразвивающей программы «Предпрофильная подготовка по медиалингвистике» для обучающихся 7 классов.

Прежде, чем перейти к рассмотрению тематической направленности проектной деятельности в рамках Предуниверсария для 7 классов, уточним, по какой причине нами была выбрана именно названная возрастная группа.

Медиалингвистика представляет собой научное направление, изучающее процесс функционирования языковых средств в различных средствах массовой информации. Данное направление является очень привлекательным для обучающихся именно 7 классов, так как в данном возрасте они являются активными пользователями и создателями различного медиаконтента (социальные сети, RuTube, МАХ-каналы). Следовательно, проектная деятельность в области медиалингвистики показывает обучающимся, что язык, в том числе и иностранный, представляет собой живую, постоянно развивающуюся систему, интегрированную в современное сообщество.

Приведем примеры проектов, разработанных для обучающихся 7 класса, при условии владения ими иностранным языком на уровне А2-В1.

Первый проект получил название «Английский в моем смартфоне», в рамках проекта проводился анализ интерфейса и контента.

Данный проект был определен как групповой и исследовательский.

Целью проекта являлось изучение англицизмов в мобильных приложениях, социальных сетях, которыми активно пользуются одноклассники и создание мини словаря англицизмов геймера и блогера.

В качестве задач данного проекта были определены следующие: изучить языковые характеристики цифровой среды, проанализировать лексические единицы интерфейсов. Также необходимо было установить причины использования подростками-носителями русского языка таких англицизмов, как *свайпнуть*, *залайкать*, *фолловер* и определить, понимают ли обучающиеся значение данных лексических единиц. В ходе проекта также определялись способы проникновения англицизмов в повседневную речь через экраны телефонов.

В ходе работы обучающиеся собирали примеры посредством скриншотов интерфейсов популярных среди подростков приложений (RuTube, TikTok, игры

и т.д.) на предмет наличия английских слов и выражений. Далее был проведен опрос среди одноклассников на тему: «Какие английские слова вы используете в речи и знаете ли вы их значение?». Собранный материал был классифицирован по тематическому признаку: технические термины, социальные сети, сленг, игры. В ходе анализа материала были выявлены причины заимствования англицизмов: отсутствие аналога в русском языке, использование модных слов, удобство использования данных лексических единиц. Продукт представлял собой красочный буклет «Digital English: словарь современного школьника», материал в котором был представлен в три колонки: лексическая единица в английском языке, варианты ее использования, правильное значение.

В качестве аспектов, повышающих мотивацию изучения иностранного языка при реализации данного проекта необходимо выделить следующие: работа с привычным материалом – языком социальных сетей, роль эксперта-лингвиста, повышающая самооценку, польза данного проекта для современного сообщества, ориентация на результат.

Примером второго проекта является «Создание школьной радиопередачи «School News». Данный проект, согласно проектной типологии, был определен как творческий, ролевой и практико-ориентированный.

Целью данного проекта являлось создание, запись и выпуск новостной программы для школьного радио на английском языке, посвященной событиям школьной повседневной жизни.

В качестве задач были выделены следующие: изучить жанры журналистики, особенности устной публичной речи, а также структуру новостного сообщения; проанализировать процесс создания новостей; определить отличия языковых средств, используемых ведущим на радио от обычной разговорной речи; создать новостной продукт на английском языке.

В ходе работы над проектом в медиакоманде было предложено следующее распределение ролей: продюсер, отвечающий за общую концепцию радиопередачи и тайминг; журналисты, создающие новостные тексты; ведущий DJ; звукорежиссер, отвечающий за техническое сопровождение, запись

новостного контента и подбор музыкального сопровождения. После распределения ролей между участниками команды был проведен мозговой штурм по вопросу определения рубрик радиопередачи: «События недели», «Интервью с учителем», «Спортивные события», «Прогноз погоды в школе» и др. После определения рубрик члены команды проделали большую работу по изучению новостных клише (фразы ведущего, переходы от одного новостного блока к другому, способы воздействия на слушателей, после чего был составлен сценарий и написаны тексты. В ходе репетиции и записи подкастов обучающиеся использовали простые рекодеры и приложения на телефоне. Презентация проекта проводилась в виде прослушивания записи в классе и обсуждения созданного эффекта «реального радио», насколько участникам команды удалось справиться с данными задачами. Все созданные подкасты были выложены в школьный чат, где было проведено голосование за лучший подкаст.

Следует отметить, что подобные профессиональные ролевые игры помогают повысить мотивацию подростков и способствуют их профессиональному самоопределению. В данном случае участники получают не только опыт командной работы, но и проецируют на себя различные профессии, а также участники команды понимают, в какой степени знание иностранного языка помогает создавать интересный контент.

Примером третьего проекта является проект, посвященный общественно значимой проблеме «Создание социальной рекламы «Здоровый образ жизни» или «Безопасность в сети Интернет». Данный проект был определен как межпредметный и творческий.

Целью данного проекта является создание 1–2 минутного ролика на английском языке, являющегося социальной рекламой для школьного сообщества.

В качестве задач были определены следующие: проанализировать язык убеждения; изучить особенности рекламного текста (вербальные и невербальные средства воздействия на целевую аудиторию); выявить

запоминающиеся ролики; определить способы привлечения внимания к проблеме средствами английского языка.

В ходе работы над проектом были реализованы следующие этапы. Первоначально был проведен анализ аутентичных примеров социальной рекламы на английском языке, созданных известными международными организациями. После просмотра роликов было проведено обсуждение, какими лексико-грамматическими и стилистическими приемами воспользовались авторы для привлечения внимания к социально-значимой проблеме. После обсуждения была проведена дискуссия по вопросу определения тематики видеоролика, среди самых популярных были определены следующие темы: «Say No to Bulling», «Keep Calm and Wash Your Hands», «Don't Text and Drive», «Save the Planet».

Далее членам команды было предоставлено время на написание сценария и проведение раскадровки. На данном этапе особое внимание уделяется слогану, к которому предъявляются определенные требования: краткость, емкость, запоминающаяся фраза. После определения слогана была проведена съемка и монтаж видеоролика. В ходе защиты проекта видеоролик был представлен одноклассникам, после просмотра которого необходимо было объяснить причину выбора того или иного языкового и визуального средства.

Данный проект имеет большое значение для каждого участника команды, который чувствует себя причастным к решению социально значимой проблемы. Посредством видеоролика представляется возможным оказывать влияние на общественное мнение.

Заключение

Подводя итог следует отметить, что повышение мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка является одной из основных задач современного педагога. Метод проектов является своеобразным переходом от процесса получения формального знания к «живой» коммуникации. В процессе создания реального медиапродукта обучающиеся перестают воспринимать иностранный язык как абстрактную дисциплину. Иностранный язык начинает

восприниматься как инструмент реальной коммуникации, развития творческих способностей и самовыражения.

Список литературы

1. Алисов Е. А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения / Е.А. Алисов // Гаудеамус. 2016. №3. С.41-45.
2. Брославская Т. Л. Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО / Т. Л. Брославская // Молодой ученый. 2015. № 2.1. С. 5–6.
3. Васильева И. В. Проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся в рамках реализации ФГОС / И.В. Васильева // Молодой ученый. 2015. № 14.1. С. 78–82.
4. Короткова М. А. Использование метода проектов при организации внеклассной деятельности по иностранному языку для раскрытия личностного потенциала учащихся / М. А. Короткова // Исследования молодых ученых : Материалы LXXXV Международной научной конференции, Казань, 20–23 июня 2024 года. Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2024. С. 45–48.
5. Лукина И. Г. Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся / И.Г. Лукина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №43–2. С.144–148.
6. Орлова Е. А., Бегидова С. Н. Сущность проектной деятельности социальной направленности старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. №2 (159). С.52–56.
7. Панкратова В. М. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в контексте ФГОС. Из опыта работы / В. М. Панкратова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук. 2014. С. 41–44.
8. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике. URL:

https://www.hse.ru/data/2013/10/20/1279364153/VO4_10%20Pen'kov.pdf (дата обращения: 03.02.2026)

9. Петрова Н. П., Халилов С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н. П. Петрова, С. Р. Халилов. Ставрополь. Изд-во СКФУ.2015. 196 с.

10. Полат Е. С. Метод проектов / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

11. Розанов Л. Л. Метод проектов как педагогическая технология / Л.Л. Розанов // Педагогика. 2014. № 4. С. 74–77.

12. Худин А. Н. Организация профильного обучения в школе: лекция 4. Проектная и исследовательская деятельность в профильном обучении / А. Н. Худин, С. Н. Белова // Завуч. 2016. № 4. С. 105–110.

13. Юсупова А. М. Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология URL: <file:///C:/Users/ФГВ/Downloads/proektnaya-metodika-kak-novaya-pedagogicheskaya-lichnostno-orientirovannaya-tehnologiya.pdf> (дата обращения: 02.02.2026)

References

1. Alisov E. A. Sushchnost' tekhnologii issledovatel'skogo i proektnogo obucheniya / E.A. Alisov // Gaudeamus. 2016. №3. S.41-45.

2. Broslavskaya T. L. Organizatsiya uchebno-issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii FGOS OOO / T. L. Broslavskaya // Molodoj uchenyj. 2015. № 2.1. S. 5–6.

3. Vasil'eva I. V. Proektnaya i uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya v ramkakh realizatsii FGOS / I.V. Vasil'eva // Molodoj uchenyj. 2015. № 14.1. S. 78–82.

4. Korotkova M. A. Ispol'zovanie metoda proektov pri organizatsii vneklassnoj deyatel'nosti po inostrannomu yazyku dlya raskrytiya lichnostnogo potentsiala uchashchikhsya / M. A. Korotkova // Issledovaniya molodykh uchenykh :

Materialy LXXXV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii, Kazan', 20–23 iyunya 2024 goda. Kazan': OOO «Izdatel'stvo Molodoj uchenyj», 2024. S. 45–48.

5. Lukina I. G. Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti na uroke kak sposob raskrytiya tvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya / I.G. Lukina // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2007. №43–2. S.144–148.

6. Orlova E. A., Begidova S. N. Sushchnost' proektnoj deyatel'nosti sotsial'noj napravlenosti starsheklassnikov // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2015. №2 (159). S.52–56.

7. Pankratova V. M. Organizatsiya proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchikhsya v kontekste FGOS. Iz opyta raboty / V. M. Pankratova // Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2014 g.). Kazan': Buk. 2014. S. 41–44.

8. Pen'kovskikh E. A. Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy teorii i praktike. URL: https://www.hse.ru/data/2013/10/20/1279364153/VO4_10%20Pen\'kov.pdf (data obrashcheniya: 03.02.2026)

9. Petrova N. P., Khalilov S. R. Realizatsiya metoda proektov v podgotovke pedagoga (na primere gumanitarnykh distsiplin): monografiya / N. P. Petrova, S. R. Khalilov. Stavropol'. Izd-vo SKFU.2015. 196 s.

10. Polat E. S. Metod proektov / E.S. Polat // Inostrannye yazyki v shkole. 2000. № 2. S. 3–10.

11. Rozanov L. L. Metod proektov kak pedagogicheskaya tekhnologiya / L.L. Rozanov // Pedagogika. 2014. № 4. S. 74–77.

12. Khudin A. N. Organizatsiya profil'nogo obucheniya v shkole: lektsiya 4. Proektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost' v profil'nom obuchenii / A. N. Khudin, S. N. Belova // Zavuch. 2016. № 4. S. 105–110.

13. Yusupova A. M. Proektnaya metodika kak novaya pedagogicheskaya lichnostno-orientirovannaya tekhnologiya URL: <file:///C:/Users/FGV/Downloads/proektnaya-metodika-kak-novaya->

pedagogicheskaya-lichnostno-orientirovannaya-tehnologiya.pdf (data obrashcheniya: 02.02.2026)

Информация об авторах:

О. Б. Багринцева – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и профессиональных коммуникаций, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Н. М. Шагиева – учитель английского языка МКОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Старокучергановка»

Information about the authors:

O. B. Bagrintseva – PhD in Philology, Associate Professor, The head of the Chair of the English Language and Professional Communications, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

N. M. Shagieva – teacher of English, Starokucherganovka Secondary School

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 15.02.2026; одобрена после рецензирования 12.02.2026; принята к публикации 15.03.2026.

The article was published 15.02.2026; approved after reviewing 12.02.2026; accepted for publication 15.03.2026.

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.

**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. Перевощикова 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. Шибаева 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.

Научная статья

УДК 378

ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ КАК МОСТ ИНКЛЮЗИИ: ОТ ШКОЛЬНОЙ СКАМЬИ К УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

Татьяна Михайловна Иванова

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань,
Россия

kroh malt@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена ключевой роли предуниверсария в построении непрерывной инклюзивной образовательной траектории. Автор рассматривает предуниверсарий как критически важное связующее звено между общим и высшим образованием, где происходит не только академическая, но и социально-психологическая адаптация абитуриентов с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются ключевые аспекты создания инклюзивной образовательной среды, включая нормативно-правовое обеспечение, формирование безбарьерной архитектурной и информационной среды, а также адаптацию образовательных программ и процедур оценки. Подчеркивается важность междисциплинарного взаимодействия педагогов, психологов, тьюторов и медицинских работников. Результатом предлагаемого подхода является успешная интеграция студентов в университетскую среду и их готовность к самостоятельной академической деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, предуниверсарий, студенты с ОВЗ, инвалидность, доступная среда, адаптация образовательного процесса, специальные образовательные условия, тьюторское сопровождение, инклюзивный проект «Университет без границ АГУ им. В. Н. Татищева»

Для цитирования: Иванова Т. М. Предуниверсарий как мост инклюзии: от школьной скамьи к университетской аудитории // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 51–64.

Original article

UDC 378.147:811.111

PRE-UNIVERSITY AS A BRIDGE OF INCLUSION: FROM SCHOOL TO UNIVERSITY CLASSROOM

Tatyana M. Ivanova

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

kroh malt@mail.ru

Abstract. This article examines the key role of pre-university programs in building a continuous, inclusive educational trajectory. The author views pre-university programs as a critical link between general and higher education, where not only the academic but also the social and psychological adaptation of applicants with special educational needs occurs. Key aspects of creating an inclusive educational environment are examined, including regulatory frameworks, the development of a barrier-free architectural and information environment, and the adaptation of educational programs and assessment procedures. The importance of interdisciplinary collaboration between teachers, psychologists, tutors, and healthcare professionals is emphasized. The proposed approach results in the successful integration of students into the university environment and their readiness for independent academic pursuits.

Keywords: inclusive education, pre-university, students with disabilities, disability, accessible environment, adaptation of the educational process, special educational conditions, tutor support, inclusive project «University without Borders of ASU named after V. N. Tatishchev»

For citation: Ivanova T. M. Pre-university as a bridge of inclusion: from school to university classroom // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 51–64. (In Russ.).

Введение

Вопрос обеспечения равных прав и возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в сфере образования является важным и актуальным для России и в целом для международного сообщества. Организация образовательного процесса в предуниверсарии вуза представляет собой сложную систему, которая сочетает в себе стандарты общего образования и уникальные ресурсы высшей школы. Предуниверсарий позволяет создать профильную, исследовательскую среду для школьников старших классов, что дает возможность сделать осознанный выбор профессии и направления подготовки, сформировать необходимые для учебы в вузе навыки, адаптироваться к системе занятий в университете.

Современное образование стоит перед глобальным вызовом – не только предоставлять знания, но и обеспечивать равные возможности для их получения каждым, независимо от индивидуальных особенностей и состояния здоровья. В этом контексте предуниверсарий обретает новую, социально значимую миссию – он становится связующим звеном, обеспечивающим плавный и поддерживающий переход от школьной скамьи к университетской аудитории для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Исследовательские результаты и их интерпретация

Организация образовательного процесса в предуниверсарии для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов строится на тех же принципах углубленной профилизации и ранней профессионализации, но с обязательным добавлением специальных условий и адаптаций, что создает уникальную среду, которая сочетает в себе высокие академические стандарты и инклюзивное, доступное пространство.

Нормативную базу рассматриваемого вопроса составляет целый перечень документов. Так, на международном уровне основным документом являются Конвенция о правах инвалидов [2], принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 2006 году и ратифицированная РФ в 2012 году – важнейший нормативный акт, который закрепляет право инвалидов на образование, основанное на принципах равенства и недискриминации, доступности, инклюзивности, участия, адаптации и поддержки. Статья 24 Конвенции устанавливает, что «в целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

В Российской Федерации на законодательном уровне также закрепляется право лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на образование, на его доступность и инклюзивность. Конституция РФ [1] в статье 19 определяет право каждого на равенство и недискриминацию, а в статье 43 закрепляет право на образование. Именно эти нормы и формируют основу для развития законодательства, обеспечивающего доступность и инклюзивность в сфере образования.

Другими нормативными актами, предусматривающими принципы доступности и равных возможностей при получении образования для всех граждан, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, и обеспечивающих создание специальных условий для получения ими образования, являются Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], а также Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [3], гарантирующий государственную поддержку по получению инвалидами образования, в том числе и бесплатного высшего; постановления Правительства РФ; нормативные акты Министерства науки и высшего образования РФ. Кроме того, вопросам получения высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидностью, посвящены Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными

возможностями здоровья до 2030 года [5], утвержденные Минпросвещения России в 2022 году. В вузах для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью применяются Федеральные государственные образовательные стандарты, которые включают специальные требования и условия для реализации адаптированных основных образовательных программ, которые разрабатываются с учетом особенностей психофизического развития обучающихся и предполагают использование специальных методов обучения, учебных материалов и соответствующего материально-технического обеспечения.

В предуниверсариях высших учебных заведений как звене по адаптации к системе вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в обязательном порядке должны быть созданы специальные условия, которые включают в себя несколько ключевых направлений.

Во-первых, создание так называемой безбарьерной среды, т.е. архитектурной и материально-технической доступности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Территории и здания оборудуются пандусами, лифтами, расширенными дверными проемами, а также специально оборудованными санитарно-гигиеническими помещениями. Аудитории оснащаются автоматизированными рабочими местами со специализированным программным обеспечением (например, программы распознавания речи для незрячих; альтернативные устройства ввода для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сурдотехника для слабослышащих).

Во-вторых, адаптация образовательного процесса, которая предусматривает разработку адаптированной образовательной программы для конкретного лица с учетом его нозологии и рекомендаций (психолого-медико-педагогической комиссии, а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации). Адаптация в данном случае может касаться формы подачи материала (например, дублирование устной информации визуальной) и методов обучения (например, использование

дистанционных образовательных технологий, проведение индивидуальных консультаций); формы контроля, предусматривающие возможность увеличения времени для выполнения заданий, присутствие ассистента-сопровождающего (например, тьюторская, сурдопереводческая).

В-третьих, соответствующее кадровое обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение, без которых не будут работать указанные выше условия. Обязательная подготовка преподавателей предуниверсария представляет собой системный процесс, который выходит за рамки обычных лекционных занятий или стандартного повышения квалификации. Такая подготовка, по сути, является ключевым моментом, от которого зависит эффективность всех остальных специальных условий. Особое место в данном вопросе занимает обязательная смена парадигмы с медицинской на социальную, поскольку на смену вопросу «Что с этим учащимся не так?» должен выйти на первый план вопрос «Какие барьеры мешают этому учащемуся, и как эти барьеры можно устранить?». В своей работе с учащимися предуниверсария с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата преподаватель должен опираться не только на общетеоретические, но и на практико-ориентированные знания. Необходимо корректно и уважительно общаться и при необходимости предлагать помощь, не создавая при этом ощущения гиперопеки.

В-четвертых, ключевой уникальной функцией предуниверсария является профориентация и погружение в среду высшего учебного заведения: участие в студенческих научных сообществах, доступ к библиотекам вуза, взаимодействие с его структурными подразделениями.

Для абитуриентов, особенно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, эта функция становится не просто полезной, а критически важной, превращая предуниверсарий в уникальный социальный и профессиональный лифт.

Профориентацию в предуниверсарии можно охарактеризовать как длинный и персонализированный процесс интеграции, который наряду с

академическим погружением в специальность, включает в себя и знакомство с так называемыми неписанными правилами (общение в деканате, участие в студенческих научных обществах, конференциях), и практико-ориентированное проектирование карьеры, когда обучающиеся вовлекаются в реальные проекты кафедр, исследовательских центров, общаются с работодателями.

Соблюдение указанных выше условий поможет снизить профессиональный стресс и растерянность у преподавателя, повысить его педагогическое мастерство и уверенность в работе с разнородной аудиторией. Вместе с этим преподаватель становится в некотором роде проводником для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, поскольку появляется четкое понимание правил взаимодействия, педагоги в этом случае говорят на одном языке инклюзии и способны реализовывать единую образовательную политику.

Как показывает практика, одной из проблем, с которыми чаще всего сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в рассматриваемой сфере, являются так называемые «наследственные пробелы», когда выпускник школы поступает в вуз, но не имеет полноценной школьной инклюзивной подготовки и качественной профилизации. При этом в вузе он сталкивается с непривычными академическими требованиями, новой социальной средой, что может привести к стрессу и дезадаптации. Именно в этот момент может возникнуть опасный разрыв, при котором теряется мотивация и уверенность учащегося. Предуниверсарий может стать тем связующим мостом между школой и вузом, который позволит безболезненно совершить переход лиц с ОВЗ и инвалидностью от общего образования к высшему. Поскольку именно предуниверсарий помогает адаптироваться к системе вуза, в частности позволяет погрузиться в атмосферу – заранее знакомит с форматами, которые применяются в вузе; углубленно изучить предметы, необходимые для конкретного направления; сформировать ключевые навыки для успешного обучения в вузе (навык самостоятельной работы, анализа информации, ведения

научной дискуссии, работы над проектами под руководством наставников вуза), его образовательная среда целенаправленно формирует у учащихся академическую самостоятельность и самоорганизацию – ключевые компетенции для успеха в высшей школе.

Следует отметить, что на базе ведущих российских вузов (Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана и др.) были созданы ресурсные учебно-методические центры (РУМЦ), основная цель работы которых заключается в координации работы в данном направлении в регионах, а также в функции генерирования технологий в части содействия трудоустройству. По сути, РУМЦ является структурой, которая обеспечивает процессы интеграции образования и производства, интеграции программ профессионального образования различных уровней на основе оптимизации этапов профессиональной подготовки, формирования комплексной системы взаимодействия вузов с рынком труда, в том числе и для коррекции действующего и реализации опережающего обучения. В результате, в ходе получения образования у выпускника с инвалидностью должна формироваться активная жизненная позиция, а через получение качественного образования – повышаться личностная самооценка.

Осознавая значимость роли предуниверсариев, в том числе для лиц с ОВЗ и инвалидностью, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева запустил инновационный образовательный проект «Предуниверсарий АГУ им. В. Н. Татищева», который создает перспективы для школьников, предоставляя им исключительную возможность сформировать индивидуальную образовательную и карьерную траекторию.

«Предуниверсарий АГУ им. В. Н. Татищева» – межрегиональный образовательный проект для школьников 7–11-х классов, который направлен на углублённую подготовку к поступлению в вуз и адаптацию к университетской образовательной среде, что помогает будущим абитуриентам сделать осознанный выбор.

Особо стоит отметить, что в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева решением вопросов сопровождения обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья занимается Сектор Инклюзивного образования [6]. Данный Сектор проводит мониторинг и обеспечивает реализацию образовательного процесса для обучающихся с особыми потребностями, создавая специальные условия для их обучения и развития.

Основными направлениями работы Центра являются: проведение мониторинга по созданию доступной архитектурной среды, координация и контроль за деятельностью учебных подразделений по разработке адаптированных образовательных программ; обеспечение необходимой методической и дидактической поддержки; сопровождение приема в университет инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в том числе на этапе вступительных испытаний; привлечение тьюторов, психологов (педагогов-психологов, специальных психологов), социальных педагогов (социальных работников), специалистов по специальным техническим и программным средствам обучения, а также, при необходимости, – сурдопедагогов, сурдопереводчиков, тифлопедагогов, тифлосурдопереводчиков к реализации адаптированной образовательной программы; содействие в предоставлении специальных технических средств и ассистивных технологий, разработка, в пределах своей компетенции, проектов локальных нормативных актов по вопросам инклюзивного образования и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; содействие трудоустройству выпускников-инвалидов различных нозологических групп.

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, являясь одним из ведущих образовательных учреждений региона и осознавая социальную ответственность по созданию доступной и комфортной образовательной среды для всех категорий обучающихся, в сентябре 2025 года ввел в действие Концепцию инклюзивного проекта «Университет без границ

АГУ им. В. Н. Татищева», основанного на принципах доступности, нормализации, индивидуализации, комплексного сопровождения, социального партнерства, толерантности, системности и непрерывности, научной обоснованности, и направленного на системное решение проблем, связанных с обеспечением полноценного участия лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе и социальной жизни университета.

Примечательно, что целями инклюзивного проекта «Университет без границ АГУ им. В. Н. Татищева» являются: привлечение внимания к инклюзивному образованию и его значению в системе высшего и непрерывного образования; создание инклюзивной образовательной среды в Университете, способствующей равным возможностям для всех обучающихся; обмен опытом и повышение квалификации специалистов, работающих в области инклюзивного образования и адаптивной физической культуры [7].

Заключение

Сказанное выше позволяет констатировать тот факт, что в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева выстроена правильная траектория развития предуниверсария как моста инклюзии между школой и вузом. Эта модель успешна, потому что она стратегически комплексна и адресна, позволяет школьникам адаптироваться, погрузиться в жизнь университета, идентифицироваться и понять, что «я – часть АГУ им. В. Н. Татищева».

Предуниверсарий выполняет роль «буферной зоны», которая позволяет старшим школьникам погрузиться в жизнь высшего учебного заведения. Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью этот факт особенно ценен, поскольку он помогает сфокусироваться не на приспособлении к новой системе обучения, а на развитии своего потенциала.

Создание специальных условий в предуниверсариях следует рассматривать как построение целостной экосистемы инклюзивного образования. Такой подход закладывает основу для развития у студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ключевых ресурсов:

внутренней уверенности, профессиональных компетенций и социальных связей. Эта триада является фундаментом для академических успехов в высшей школе и последующего карьерного роста. Предуниверсарий в этом случае становится ключевым мостом, минимизирующим стресс перехода и позволяющим сосредоточиться на академическом и личностном росте.

Успех развития в заданном направлении в большей части зависит от системного подхода, который заключается в создании гибких образовательных траекторий, соответствующей подготовки кадров. Кроме того, значительную роль в реализации поставленных задач играет развитие системы тьюторской поддержки, а также формирование в вузе в полной мере инклюзивной культуры, где каждый студент будет иметь действительно равные возможности для реализации своего потенциала.

Инвестируя в создание сильных преуниверсариев, в том числе с инклюзивным компонентом, высшие учебные заведения, по сути, инвестируют в собственное устойчивое будущее, поскольку получают адаптированных и высокомотивированных абитуриентов. Мост инклюзии преуниверсария является трансформационной образовательной траекторией, которая помогает учащемуся уверенно занять свое место в университете и в жизни в целом.

Особую роль в работе преуниверсария, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, играет обязательная подготовка преподавателей, которую можно рассмотреть как некую инвестицию в человеческий капитал, которая трансформирует преуниверсарий из просто «школы при вузе» в истинно инклюзивную образовательную экосистему, готовящую всех учащихся к академическим и социальным требованиям высшей школы.

Список литературы

1. Конституция РФ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 02.02.2026).

2. Конвенция о правах инвалидов // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 02.02.2026).

3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/13306c6d50519d5e25c2bc166983ed44baaa9ac2/ (дата обращения: 02.02.2026).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.02.2026).

5. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439699/ (дата обращения: 02.02.2026).

6. Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. Сектор Инклюзивного образования // URL: <https://asu-edu.ru/departments/698-centr-adaptivnyh-programm-iniciativ-i-reshenii-institut-inkluzii.html> (дата обращения: 02.02.2026).

7. Концепция инклюзивного проекта «Университет без границ» в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева» // URL: https://asu-edu.ru/images/File/Ob-utverzhdanii-Kontseptsii-inklyuzivnogo-proekta-%C2%ABUniversitet-bez-granits%C2%BB-v-FGBOU-VO-%C2%ABAGU-im_-V_N_-Tatishcheva%C2%BB_0001.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

References

1. Konstitutsiya RF // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (data obrashcheniya: 02.02.2026).

2. Конвенция о правах инвалидов // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 02.02.2026).

3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-FZ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/13306c6d50519d5e25c2bc166983ed44baaa9ac2/ (дата обращения: 02.02.2026).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-FZ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.02.2026).

5. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439699/ (дата обращения: 02.02.2026).

6. Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. Сектор Инклюзивного образования // URL: <https://asu-edu.ru/departments/698-centr-adaptivnyh-programm-iniciativ-i-reshenii-institut-inkluzii.html> (дата обращения: 02.02.2026).

7. Концепция инклюзивного проекта «Университет без границ» в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева» // URL: https://asu-edu.ru/images/File/Ob-utverzhdanii-Kontseptsii-inkluzivnogo-proekta-%C2%ABUниверситет-без-границ%C2%BB-v-FGBOU-VO-%C2%ABAGU-im_-V_N_-Tatishcheva%C2%BB_0001.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

Информация об авторе:

Т. М. Иванова – старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин и международного права, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Information about the author:

T. M. Ivanova – Senior Lecturer at the Department of State and Legal Disciplines and International Law, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.02.2026; одобрена после рецензирования 01.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was published 22.02.2026; approved after reviewing 01.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

Научная статья

УДК 37.015.3

**СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ОБУЧЕНИЕМ В
ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. В. Н. ТАТИЩЕВА)**

Ольга Анатольевна Камнева

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань,
Россия

OAKamneva@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, как причины выбора профессии отражаются на удовлетворенности обучением в вузе. В качестве испытуемых выступили студенты 1 и 2 курсов нескольких факультетов АГУ – 170 человек. В работе использовали методы опроса и тестирование. Методики исследования: тест «Мотивация учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой), тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью Л. В. Мищенко, методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. Статистическая обработка результатов производилась с помощью программы интегрированного статистического пакета SPSS Statistics 24.

В статье показано, что студенты, которые выбрали специальность по желанию родителей, но чувствуют их поддержку – материальную, моральную, практическую, в целом удовлетворены учебным процессом, у них обнаружены профессиональные и социальные мотивы. Студенты, которые выбрали специальность по желанию родителей без их поддержки, испытывают трудности в обучении, не удовлетворены учебным процессом как таковым, ведущие мотивы – мотивы избегания учебной деятельности, коммуникативные мотивы. Студенты, которые выбрали специальность по своему желанию, но с

целью заработать, показывают в исследовании мотивы престижа и социальные мотивы, которые имеют положительную корреляцию с удовлетворенностью бытовыми условиями и взаимодействием с одноклассниками и отрицательную – с удовлетворенностью учебным процессом и взаимодействием с преподавателями. Группа студентов, которая выбрала специальность по своему желанию, потому что им нравится эта профессия, получают большее удовлетворение от учебного процесса. Основной мотив – учебно-познавательный, который коррелирует с удовлетворенностью учебным процессом, взаимодействием с одноклассниками и преподавателями, воспитательным процессом, удовлетворенностью профессией. Показано, что любая поддержка – внутренняя или внешняя, может способствовать удовлетворенности обучением в вузе.

Ключевые слова: мотив, мотивация, удовлетворенность обучением, профессия, корреляция

Для цитирования: Камнева О. А. Связь мотивации с удовлетворенностью обучением в вузе (на примере Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева) // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 65–81.

Original article

UDC 37.015.3

**THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND SATISFACTION
WITH STUDYING AT A UNIVERSITY (USING THE EXAMPLE OF
ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER V.N. TATISHCHEV)**

Olga A. Kamneva

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

OAKamneva@gmail.com

Abstract. The article discusses how the reasons for choosing a profession affect university student satisfaction. The subjects were 170 students of the 1st and 2nd courses of several faculties of ASU. The survey and testing methods were used in the work. Research methods: the test «Motivation of educational activity» (A. A. Rean, V. A. Yakunin, modified by N. C. Badmaeva), the test questionnaire of satisfaction with educational activity by L. V. Mishchenko, the methodology for studying the motivation of learning in higher education by T. I. Ilyina. Statistical processing of the results was performed using the program of the integrated statistical package SPSS Statistics 24.

The article shows that students who chose a specialty at the request of their parents, but feel their support – financially, morally, and practically – are generally satisfied with the educational process, and they have professional and social motives. Students who chose a specialty at the request of their parents without their support, experience learning difficulties, are not satisfied with the educational process as such, the leading motives are motives for avoiding learning activities, communicative motives. Students who chose a specialty on their own, but in order to earn money, show in the study prestige motives and social motives, which have a positive correlation with satisfaction with living conditions and interaction with classmates, and a negative correlation with satisfaction with the learning process and interaction with teachers. A group of students who have chosen a specialty on their own, because they like this profession, get more satisfaction from the educational process. The main motive is educational and cognitive, which correlates with satisfaction with the learning process, interaction with classmates and teachers, the educational process, and satisfaction with the profession. It is shown that any support, internal or external, can contribute to satisfaction with university studies.

Keywords: motive, motivation, satisfaction with training, profession, correlation

For citation: Kamneva O. A. The relationship between motivation and satisfaction with studying at a University (using the example of Astrakhan State

Введение

Удовлетворенность обучением и внутренняя мотивация студентов зависит от многих факторов [9; 10]. Часто проблема начинается в школе, в старших классах, когда школьникам предстоит сделать сложный выбор – выбор будущей профессии [16]. Выбирая ту или иную специальность, будущие студенты руководствуются следующими принципами: личными интересами, поступлением заодно с друзьями, желанием родителей, советами взрослых, наличием бюджетных мест [4]. По данным международной организации труда, существует около 10 000 профессий, в России – около 7 000 официально зарегистрированных профессий, но их количество постоянно меняется [15]. Школьники выбирают профессии, в основном руководствуясь 20-40 наименованиями профессий [2]. Выбор профессии также сопровождается представлениями о том, куда хочет поступить абитуриент, где он хочет работать и востребованностью профессии на данный момент [14]. Это может привести к «перепроизводству» выпускников и конкуренции на рынке труда [12].

В российской и зарубежной практике удовлетворенность обучением рассматривается, как важный показатель обучения в конкретном вузе [8]. Мы рассматриваем удовлетворенность обучения в контексте внутренней мотивации и выбора профессии [3, с. 22; 5]. Показатели удовлетворенности обучением могут являться индикатором рефлексии для самого студента [6].

Цель нашего исследования – определить, связаны ли выбор профессии, внутренняя мотивация и удовлетворенность обучением у студентов. В исследовании приняли участие 170 студентов первых и вторых курсов нескольких факультетов Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева: факультетов иностранного языка, педагогики, психологии, гостеприимства и спорта, агро-биологического факультета, факультета наук о

Земле, химии и техносферной безопасности. В исследовании опирались на идеи субъектного подхода К. А. Абульхановой-Славской и исследование проблемы личностного потенциала Д. А. Леонтьева [1].

Исследовательские результаты и их интерпретация

На начальном этапе работы было проведено анкетирование с целью определить, что послужило причиной поступления студентов на те или иные факультеты. Результаты показали, что при выборе факультета студенты, в основном, руководствовались собственными интересами, советом и поддержкой родителей, возможностью хорошо зарабатывать в будущем. Только 6 студентов из опрошенных отметили, что они руководствовались результатами диагностики профессиональной направленности и общей профориентационной работы в школе.

В работе использовали следующие методики: тест «Мотивация учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой), тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью Л. В. Мищенко, методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [11]. Статистическая обработка результатов производилась с помощью программы интегрированного статистического пакета SPSS Statistics 24, методы математической обработки полученных данных – критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции Спирмена.

На первом этапе исследования было выполнено пилотное исследование с целью доказать, что самостоятельный выбор профессии оказывает влияние на внутреннюю мотивацию студента, его ориентацию на знания с преобладанием учебно-познавательной и профессиональной мотивации и общую удовлетворенность обучением. Выбор под давлением связан с внешней мотивацией, желанием получить диплом, мотивами избегания. Дальнейший пробный статистический анализ продемонстрировал полное отсутствие статистической значимости по всем исследуемым критериям, кроме того, сами результаты в процентном соотношении не дали возможность продемонстрировать преимущество внутренней мотивации и

удовлетворенности обучением у студентов, которые выбрали специальность самостоятельно. Следовательно, необходимо было разделить выборку студентов по другим показателям. Факторы поступления в вуз «личные интересы – давление (выбор) родителей» отклонялись.

В результате повторного анализа анкет были выбраны другие факторы: поступление в вуз по собственному желанию без поддержки родителей, но из-за интереса к профессии, поступление в вуз по желанию родителей («хотим, чтобы поступил...»), «у нас династия») с поддержкой, поступление в вуз по желанию родителей без поддержки («мечтаем, чтобы ты был ...») и поступление в вуз по собственному желанию, но с целью хорошо зарабатывать в дальнейшем (престижная или высокооплачиваемая профессия). Таким образом, сформировалась выборка, состоящая из четырех групп, которая потом оценивалась самостоятельно: I группа – по совету родителей без поддержки; II группа – по совету родителей с поддержкой; III группа – самостоятельно для заработка; IV группа – самостоятельно по призванию.

Исследование начали с использования методики Т. И. Ильиной для определения ведущей мотивации студентов (рис. 1).

Результаты исследования показали, что знания больше всего интересуют студентов, которые выбрали специальность самостоятельно, руководствуясь собственными научными интересами (IV группа). Противоположная тенденция наблюдалась в группах студентов, которые выбрали специальность самостоятельно, надеясь на высокий заработок в будущем (III группа) – у них преобладает интерес к знаниям и профессии, и студентами, за которых специальность выбрали родители, но помогают им в освоении знаний (II группа) – у этой группы наблюдается мотивация, связанная с освоением профессии и получением диплома. Здесь решающим фактором является внешняя поддержка – родители, в первом случае – определяющий фактор – внутренняя поддержка самого себя. Студенты, которых родители заставили выбрать специальность, исходя из собственных амбиций (I группа),

руководствовались только получением диплома и в меньшей степени их интересовала профессия как таковая.

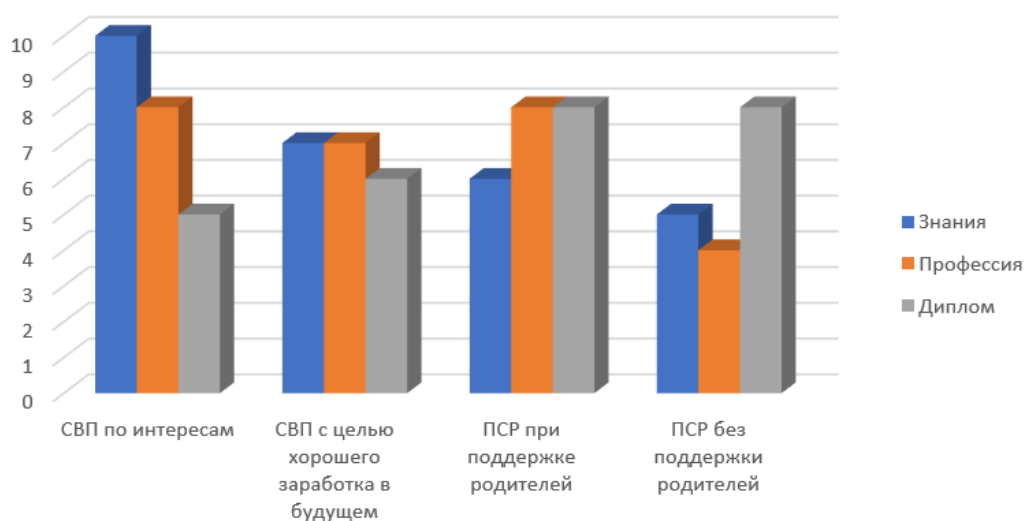


Рис. 1. Результаты исследования мотивации обучения студентов в вузе по Т. И. Ильиной (среднее значение в баллах), где *СВП* – *самостоятельный выбор профессии*; *ПСР* – *выбор по совету родителей*

С целью понимания ведущих мотивов студентов всех четырех групп, использовалась методика исследования мотивации учебной деятельности А. А. Реана, В. А. Якунина, в модификации Н. Ц. Бадмаевой. Мы проранжировали мотивы четырех групп студентов (рис. 2), отметив на диаграмме градацию от самого значимого мотива получения знаний (показатель 1) до самого незначимого (показатель 10). У студентов, которые руководствовались собственными интересами при поступлении (IV группа), на первом месте стоят учебно-познавательные мотивы и мотивы творчества, на последнем – мотивы избегания и мотивы престижа. Студенты, которые выбрали специальность самостоятельно с целью хорошо зарабатывать в будущем (III группа), обнаружены ведущими мотив престижа, коммуникативные и профессиональные мотивы, на последнем месте – мотивы избегания и мотивы творчества. Группа студентов, которые поступили в вуз по совету родителей с их поддержкой (II группа), обнаружили такие мотивы, как профессиональные, социальные и коммуникативные, и, в меньшей степени руководствовались мотивами избегания и мотивами творчества. У студентов I

группы, на первом месте стоят мотивы избегания и мотивы престижа, на последнем – учебно-познавательные и мотивы творчества.

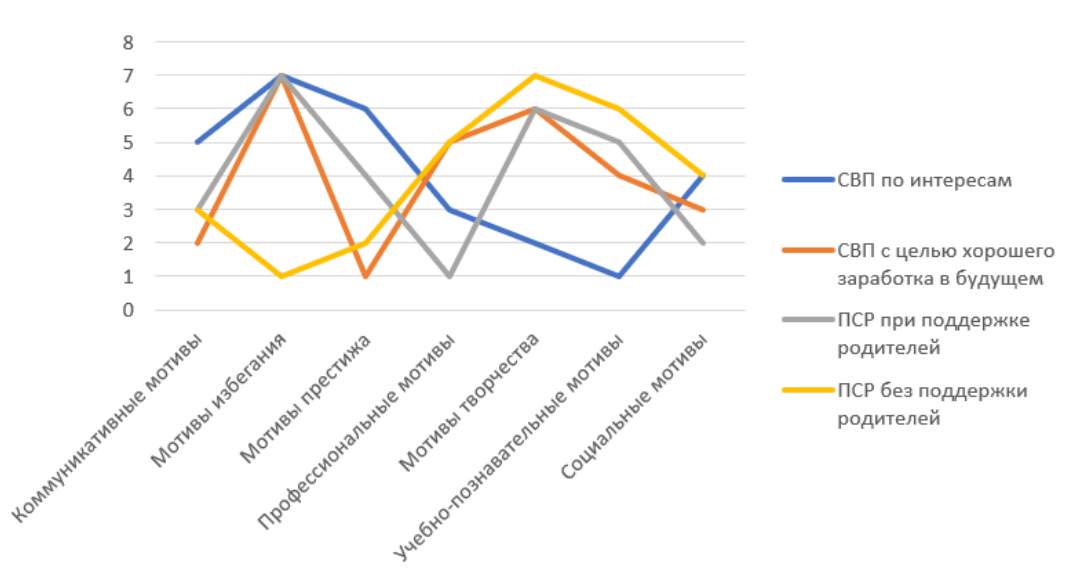


Рис. 2. Результаты диагностики мотивации учебной деятельности студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, в модификации Н.Ц. Бадмаевой), где *СВП* – самостоятельный выбор профессии; *ПСР* – выбор по совету родителей

Следующим шагом было определить удовлетворенность студентов обучением в вузе (рис. 3).

Высокий показатель удовлетворенности учебным процессом определился у студентов, которые самостоятельно выбрали специальность по призванию (IV группа) и тех, кто следовал совету родителей. Студенты, выбравшие специальность самостоятельно, цель которых – хорошо зарабатывать после окончания вуза (III группа), в меньшей степени показали удовлетворенность учебным процессом. В беседе с некоторыми из них, такие студенты отметили, что часто разочарованы предметами учебного плана («хочу такие, а в учебном плане их нет»), ведением занятий («хочется чего-то необычного вместо лекций и семинаров, больше практики в организациях»), содержанием лекций («в интернете так много интересной информации, а лектор дает «базу» и не знает всего, что есть в интернете»). Студенты этой группы показали высокую удовлетворенность бытовыми условиями и взаимодействием с одногруппниками. Удовлетворенность во взаимодействии с одногруппниками показали практически все испытуемые, независимо от того, какие причины привели их в вуз. Удовлетворенность во взаимодействии с преподавателями

показали студенты, выбравшие специальность по призванию (IV группа) и по совету родителей с их поддержкой (II группа). Они воспринимали и принимали всю информацию преподавателей, как важную, нужную, которая обязательно пригодится в будущей профессиональной деятельности.



Рис. 3. Результаты диагностики удовлетворенностью учебной деятельностью (в баллах), где СВП – самостоятельный выбор профессии; ПСР – выбор по совету родителей

Воспитательным процессом в вузе удовлетворены в большей степени студенты, выбравшие специальность по призванию (IV группа). Им нравится мероприятия, проводимые в вузе, социализация, волонтерское движение, обучение служением.

Студенты, поступившие в вуз по желанию родителей, но без их поддержки (I группа) удовлетворены взаимодействием с преподавателями и одногруппниками, хоть и в меньшей степени, чем студенты, чьи родители оказывают им помощь в овладении профессией (II группа).

Для понимания связи между показателями мотивации, удовлетворенностью учебным процессом и причинами поступления в вуз, мы использовали статистическую программу SPSS 24. Все показатели выборки оказались вне зоны нормального распределения, в связи с этим использовали метод ранговой корреляции Спирмена (табл. 1).

Таблица 1.

Исследование связи мотивации и удовлетворенности обучением
студентов в зависимости от целей поступления в вуз

Исследуемые показатели	Переменные	I группа	II группа	III группа	IV группа
Учебно-познавательные мотивы	Удовлетворенность учебным процессом	0,142	0,512**	0,237	0,512**
	Удовлетворенность воспитательным процессом	0,330*	0,400**	0,154	0,411**
	Удовлетворенность профессией	-0,431**	0,342*	0,321	0,541**
	Удовлетворенность общением с преподавателями	0,124	0,401**	0,342*	0,500**
	Удовлетворенность общением со сверстниками	0,341*	0,361*	0,230	0,411**
Профессиональные мотивы	Удовлетворенность учебным процессом	-0,423**	0,351*	-0,421**	0,523**
	Удовлетворенность воспитательным процессом	0,210	0,231	0,134	0,471**
	Удовлетворенность профессией	0,142	0,402**	0,351*	0,532**
	Удовлетворенность общением с преподавателями	-0,421**	0,341*	0,254	0,540**
	Удовлетворенность общением со сверстниками	0,220	0,345*	0,230	0,320*
Социальные мотивы	Удовлетворенность учебным процессом	0,321*	0,420**	0,213	0,531**
	Удовлетворенность воспитательным процессом	0,100	0,251	0,210	0,431**
	Удовлетворенность профессией	0,213	0,341*	0,320*	0,541**
	Удовлетворенность общением с преподавателями	0,231	0,420**	0,240	0,523**
	Удовлетворенность общением со сверстниками	0,420**	0,230	0,231	0,340*

Примечание: *корреляция значима на уровне 0,05; ** корреляция значима на уровне 0,0001

Установлены прямые и обратные корреляции между исследуемыми показателями. В первой группе студентов, которые поступили по желанию родителей без их поддержки (I группа), обнаружена отрицательная корреляция между учебно-познавательными мотивами и удовлетворенностью профессией и слабые положительные корреляции между учебно-познавательными мотивами и удовлетворенностью воспитательным процессом и общением со сверстниками. В этой группе студентов отрицательная корреляция коснулась связей между профессиональными мотивами и удовлетворенностью учебным процессом, общением с преподавателями. Положительная корреляция отмечалась между социальными мотивами и удовлетворенностью общением со сверстниками.

В группе студентов, поступивших в вузе по желанию родителей с их поддержкой (II группа), наблюдается положительная связь между учебно-познавательными мотивами и удовлетворенностью учебным процессом, общением с преподавателями, воспитательным процессом; между профессиональными мотивами и удовлетворенностью профессией; между социальными мотивами и удовлетворенностью учебным процессом и общением с преподавателями.

Группа студентов, которая выбрала специальность самостоятельно, амбициозно рассчитывая зарабатывать много после окончания вуза (III группа), мотивирована иначе. Установлена очень слабая прямая положительная корреляция между учебно-профессиональной мотивацией и удовлетворенностью профессией. Можно отметить, что учебно-профессиональная мотивация у такой группы студентов не выражена совсем. Профессиональные мотивы отрицательно коррелируют с удовлетворенностью учебным процессом. Скорее всего, данная группа студентов разочарована в учебном процессе, так как представляла его совсем по-другому. Что касается других мотивов, исследуемых в работе, то все они очень слабо коррелируют с удовлетворенностью профессией, общением со сверстниками и с преподавателями.

Результаты тестирования студентов, которые выбрали специальность самостоятельно, руководствуясь собственными интересами, а не перспективой заработать после окончания вуза (IV группа), показали прямую положительную корреляцию между учебно-профессиональной мотивацией и всеми шкалами, показывающих удовлетворенность обучением в вузе – удовлетворенностью учебным, воспитательным процессами, удовлетворенностью профессией, удовлетворенностью взаимодействием с преподавателями и одногруппниками. У такой группы студентов профессиональные и социальные мотивы имеют от слабой до сильной связи с удовлетворенностью по всем вышеописанным шкалам. Следовательно, такие студенты полностью удовлетворены учебным процессом.

Заключение

Исследовалась связь между целями поступления в вуз и удовлетворенностью учебным процессом. Отмечено, что не всегда самостоятельный выбор приносит удовлетворение от учебы, а поступление в вуз по желанию родителей не означает полное нежелание студентов учиться и овладевать профессией. Важное значение для студента имеет поддержка. Студенты, которые поступили в вуз по желанию родителей, но получив поддержку или заинтересованность родителей, обладают высоким учебным потенциалом – им интересен учебный процесс, общение с преподавателями и студентами, они хотят овладеть профессией, так как у них появился интерес к этой деятельности. Поддержка родителей проявляется в виде оплаты дополнительных курсов, реальных практик, профессиональных советов или даже предоставлении учебной литературы, обратной связи с детьми.

Абитуриенты, поступившие в вуз, чтобы удовлетворить амбиции родителей, которые мечтают, чтобы их дети имели диплом по конкретной специальности, как правило, слабо удовлетворены учебным процессом, он им не интересен, у таких студентов преобладают социальные мотивы – общение с одногруппниками, на первом месте стоят мотивы избегания. Такие студенты часто пропускают занятия, они безынициативны, с неохотой вовлекаются в

процесс социализации. Для них главное – получить диплом и удовлетворить запросы родителей.

Абитуриенты, поступившие вуз на направление подготовки, разрекламированное вузом или иными источниками информации, часто имеют неадекватное представление о профессии. В беседе с такими студентами прослеживается желание меньше учиться и заниматься, но получить диплом и хорошо зарабатывать. Возникает расхождение в субъективном видении учебного процесса и тем, что происходит в реальности. Все это приводит к разочарованию в обучении и желаю скорее получить диплом.

Студенты, которые обучаются по своему желанию, испытывая внутренний интерес к выбранной профессии, как правило, удовлетворены всем: учебным процессом, воспитательной работой, общением с одногруппниками и преподавателями. Они поддерживают и мотивируют себя сами. У такой группы студентов самая высокая удовлетворенность учебным процессом.

Таким образом, для эффективного обучения и, следовательно, удовлетворенности учебным процессом в вузе, важное значение для студентов имеет поддержка – внутренняя или внешняя.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Андриенко А. В. Удовлетворенность первокурсников процессом обучения в вузе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-pervokursnikov-protsessom-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 17.02.2026)
3. Бердыган А. В. Динамика формирования профессиональной мотивации студентов: автореферат дис. ... канд. психол. н. М.: 2014. 25 с.
4. Ведута О. В., Заватский М. Д., Ведута Н. С., Панова А. В. Удовлетворенность студентов гибридным форматом обучения в вузе.

// Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3 (55). С. 167–173.

5. Голик С. В. Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе / В сборнике: Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее // Сборник материалов XX Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых ученых. Тула. 2024. С. 66–68.

6. Кадникова О. В., Чистякова Г. В. Эмпирическое исследование удовлетворенности обучением у студентов с различной мотивацией профессионального выбора (на примере Кемеровского государственного медицинского университета) // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2022. Т. 3. № 1. С. 65–69.

7. Козляков К. С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов высшего учебного заведения: автореферат дис. ... канд. пед. н. Калининград, 2013. 22 с.

8. Круг Э. А. Удовлетворенность студентов системой гибридного обучения в вузе // Калининградский вестник образования. 2022. № 2 (14). С. 3–12.

9. Кузьмин А. А. Удовлетворенность студентов обучением в вузе: оценка, проблемы, пути повышения // Аллея науки. 2025. Т. 2. № 5 (104). С. 827–830.

10. Макарова М. Н. Удовлетворенность качеством обучения студентов педагогических направлений: данные регионального вуза // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2024. Т. 8. № 2. С. 133–140.

11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ. 2004. С.151–154.

12. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. №3. С.24–29.

13. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации: официальная статистическая информация Единой межведомственной информационно-статистической системы. URL: <http://government.ru/department/237/events/> (дата обращения: 01.03.2026)

14. Саплакчян К. А. Ключевые аспекты удовлетворенности студентов обучением в современных вузах / В сборнике: Социологические чтения: социальные тренды современности // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск. 2025. С. 250–254.

15. Сераджи П., Худякова Т. Л., Петросянц В. Р. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и уровня психологического благополучия у студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 1. С. 87–92.

16. Труфанов Д. О., Васильева О. В., Синьковская И. Г. Факторы удовлетворенности студентов качеством образовательной среды и учебного процесса университета // Экономика образования. 2023. № 6 (139). С. 23–36.

References

1. Abul'khanova K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti / Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti): Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Moskovskij psikhologo-sotsial'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 1999. 224 s.

2. Andrienko A. V. Udovletvorennost' pervokursnikov protsessom obucheniya v vuze <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-pervokursnikov-protsessom-obucheniya-v-vuze> (data obrashcheniya: 17.02.2026)

3. Berdygan A. V. Dinamika formirovaniya professional'noj motivatsii studentov: avtoreferat dis. ... kand. psikhol. n. M.: 2014. 25 s.

4. Veduta O. V., Zavatskij M. D., Veduta N. S., Panova A. V. Udovletvorennost' studentov gibridnym formatom obucheniya v vuze // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2024. № 3 (55). S. 167–173.

5. Golik S. V. Udovletvorennost' studentov kachestvom obucheniya v vuze / V sbornike: Issledovatel'skij potentsial molodykh uchenykh: vzglyad v budushchee // Sbornik materialov XX Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii magistrantov, aspirantov i molodykh uchenykh. Tula. 2024. S. 66–68.

6. Kadnikova O. V., Chistyakova G. V. Empiricheskoe issledovanie udovletvorennosti obucheniem u studentov s razlichnoj motivatsiej professional'nogo vybora (na primere Kemerovskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta) // Vestnik obshchestvennykh i gumanitarnykh nauk. 2022. T. 3. № 1. S. 65–69.

7. Kozlyakov K. S. Formirovanie uchebno-professional'noj motivatsii studentov vysshego uchebnogo zavedeniya: avtoreferat dis. ... kand. ped. n. Kaliningrad, 2013. 22 s.

8. Krug E. A. Udovletvorennost' studentov sistemoy gibridnogo obucheniya v vuze // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2022. № 2 (14). S. 3–12.

9. Kuz'min A. A. Udovletvorennost' studentov obucheniem v vuze: otsenka, problemy, puti povysheniya // Alleya nauki. 2025. T. 2. № 5 (104). S. 827–830.

10. Makarova M. N. Udovletvorennost' kachestvom obucheniya studentov pedagogicheskikh napravlenij: dannye regional'nogo vuza // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2024. T. 8. № 2. S. 133–140.

11. Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivatsii studentov (A. A. Rean i V. A. Yakunin, modifikatsiya N. Ts. Badmaevoy). Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostej: Monografiya. Ulan-Ude. 2004. S.151–154.

12. Mishchenko L. V. K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoj deyatel'nosti // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2007. №3. S.24–29.

13. Ministerstvom truda i sotsial'noj zashchity Rossijskoj Federatsii: ofitsial'naya statisticheskaya informatsiya Edinoj mezhvedomstvennoj informatsionno-statisticheskoy sistemy. URL: <http://government.ru/department/237/events/> (data obrashcheniya: 01.03.2026)

14. Saplakchyan K. A. Klyuchevye aspekty udovletvorennosti studentov obucheniem v sovremennykh vuzakh / V sbornike: Sotsiologicheskie chteniya: sotsial'nye trendy sovremennosti // Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Novosibirsk. 2025. S. 250–254.

15. Seradzhi P., Khudyakova T. L., Petrosyants V. R. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti zhizn'yu i urovnya psikhologicheskogo blagopoluchiya u studentov-psikhologov v protsesse obucheniya v vuze // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2024. № 1. S. 87–92.

16. Trufanov D. O., Vasil'eva O. V., Sin'kovskaya I. G. Faktory udovletvorennosti studentov kachestvom obrazovatel'noj sredy i uchebnogo protsessa universiteta // Ekonomika obrazovaniya. 2023. № 6 (139). S. 23–36.

Информация об авторе:

О. А. Камнева – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Information about the author:

O. A. Kamneva – PhD (Pscycology), Associate Professor, Department of Psychology, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.03.2026; одобрена после рецензирования 15.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was published 09.03.2026; approved after reviewing 15.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

Научная статья

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Галина Владимировна Файзиева^{1✉}, Надежда Евгеньевна Чайка²

¹ Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань,
Россия

² Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова,
Нальчик, Россия

fayzievagv@yandex.ru

MSperanza85@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков академического письма у студентов и учащихся 10-11 классов в контексте профессиональной ориентации. Целью работы выступает теоретическое обоснование и практическая конкретизация возможностей использования обучения академическому письму в качестве инструмента профессиональной ориентации обучающихся. Анализируются теоретические подходы к интеграции академического письма и профессиональной ориентации, выявляются основные противоречия современной образовательной практики. Особое внимание уделяется специфике обучения академическому письму на иностранном языке, обладающему уникальным дидактическим ресурсом для билингвального развития профессиональной компетенции и освоения лингвокультурных особенностей иноязычного профессионального дискурса. Предлагаются педагогические условия эффективного формирования навыков академического письма с учетом профессиональной направленности обучающихся.

Ключевые слова: академическое письмо, профессиональная ориентация, профессиональная коммуникативная компетенция, письменная коммуникация, профессионально ориентированное обучение

Для цитирования: Файзиева Г. В., Чайка Н. Е. Формирование навыков академического письма как фактор профессиональной ориентации в вузе и школе // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 82–95.

Original article

UDC 378.147

ACADEMIC WRITING SKILLS FORMATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND SCHOOLS

Galina V. Fayzieva^{1✉}, Nadezhda E. Chaika²

¹ Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

² Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov, Nalchik, Russia

fayzievagv@yandex.ru

MSperanza85@yandex.ru

Abstract. The article examines the problem of academic writing skills formation among students and 10-11 grades pupils in the context of professional orientation. The purpose of the work is the theoretical substantiation and practical specification of the possibilities of using academic writing training as a tool for students' professional orientation. Theoretical approaches to the integration of academic writing and professional orientation are analyzed, and the main contradictions of modern educational practice are identified. Special attention is paid to the specifics of teaching academic writing in a foreign language, which has a

unique didactic resource for the bilingual development of professional competence and the development of linguistic and cultural features of foreign professional discourse. Pedagogical conditions for the effective formation of academic writing skills are proposed, taking into account the professional orientation of students.

Keywords: academic writing, professional orientation, professional communication competence, written communication, professionally oriented learning.

For citation: Fayzieva G. V., Chaika N. E. Academic writing skills formation as a factor of professional orientation in higher educational establishments and schools // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 82–95. (In Russ.).

Введение

В современном информационном обществе письменная коммуникация приобретает все большее значение в большинстве профессиональных сфер, а навыки академического письма становятся фундаментом профессиональной компетентности современного специалиста. При этом значение академического письма в профессиональной деятельности выходит далеко за рамки формального соблюдения научного стиля. Оно формирует культуру мышления: навыки анализа, синтеза информации и выстраивания непротиворечивой аргументации, приобретенные в процессе академического письма, напрямую транслируются в способность специалиста решать сложные профессиональные задачи, грамотно презентовать проекты и убеждать целевую аудиторию в письменной форме, будь то деловое предложение или аналитический отчет

Именно способность эффективно передавать информацию, аргументировать позицию и представлять результаты интеллектуальной деятельности в письменной форме входит в число наиболее востребованных компетенций, которые работодатели ожидают от молодых специалистов.

Однако, как показывают исследования, выпускники вузов часто испытывают значительные трудности при адаптации к практикам письменной

коммуникации, существующим в реальной профессиональной среде [1; 4; 5]. Указанные трудности носят системный характер и обусловлены противоречием между когнитивно-репродуктивной моделью письма, формируемой в рамках академического дискурса, и инструментально-прагматическими требованиями профессиональной деятельности. В вузовской подготовке доминирует установка на продуцирование текстов, соответствующих критериям научной новизны и корректности цитирования, тогда как профессиональная среда требует владения широким репертуаром жанров деловой коммуникации (от аналитической записки до оперативной переписки), ориентированных на решение конкретных управленческих и производственных задач [1]. Данный разрыв актуализирует необходимость пересмотра дидактических подходов к обучению письменной речи, а именно – интеграции в образовательные программы элементов, моделирующих реальные профессионально-коммуникативные ситуации и формирующих у студентов способность к письменной коммуникации в зависимости от целевой аудитории и коммуникативной интенции. Преодоление этого разрыва является необходимым условием успешной профессиональной социализации выпускников и повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Исследовательские результаты и их интерпретация

Академическое письмо представляет собой особый вид речевой деятельности, направленный на создание письменных текстов, соответствующих нормам научного стиля, специфике определенного жанра и конвенциям, сложившимся в конкретном профессиональном сообществе [7].

Рассматривая академическое письмо как средство профессиональной ориентации, отметим значимые функции данного вида деятельности. Основной функцией является усвоение посредством письменной коммуникации знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, и их осмысление. Кроме того, академическое письмо способствует развитию таких значимых для человека soft-skills, как анализ, критическое мышление, навыки структурирования информации.

В соответствии с этим, профессионально ориентированное обучение академическому письму должно быть выстроено таким образом, чтобы его содержательное наполнение, организационные формы и методический инструментарий в своей совокупности обеспечивали формирование у обучающихся компетенций, востребованных в их будущей профессиональной деятельности. Это подразумевает не просто изучение формальных правил построения академического текста, но и погружение студентов в реальные коммуникативные ситуации, характерные для их будущей профессии.

В рамках преподавания курсов «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профильный иностранный язык», «Деловая коммуникация на иностранном языке», «Специальный иностранный язык» развитие навыков академического письма в рамках профессиональной ориентации происходит в соответствии со следующими принципами:

1. *Контекстуальность профессионального письма.* Профессиональное письмо всегда встроено в конкретную коммуникативную ситуацию и подчиняется нормам определенной профессиональной сферы. В связи с этим, для максимального погружения в будущую профессиональную область преподавателю необходимо подбирать тексты и задания в соответствии с направлением подготовки студентов.

2. *Трансфер знаний за пределы дисциплинарных границ.* Навыки письма, сформированные в рамках одной дисциплины, должны быть адаптированы для использования в новых контекстах. При выполнении заданий по иностранному языку студентам необходимо пользоваться ранее усвоенными знаниями, приобретенными в ходе изучения специальных дисциплин учебного плана.

3. *Решение проблем как неотъемлемая часть профессионального письма.* Письмо в профессиональной среде всегда направлено на решение конкретных коммуникативных задач. В связи с этим студенты вовлекаются в критическую рефлексию собственного опыта и практик письма. Преподаватель при этом формулирует задание в соответствии с проблемной областью будущей профессиональной деятельности студентов.

Подобная переориентация дидактической модели знаменует переход от знаниево-ориентированного к компетентностно-ориентированному подходу в преподавании письменной речи. В рамках данной парадигмы академическое письмо перестает восприниматься как самодостаточная дисциплина, ограниченная нормами научного стиля, и начинает выполнять инструментальную функцию – служить средством формирования профессиональной идентичности.

Контекстуализация обучения, предполагающая моделирование в учебном процессе типичных профессионально-коммуникативных ситуаций (ведение переписки с контрагентами, подготовка аналитических записок, составление отчетной документации, написание текстов для корпоративных сайтов и социальных медиа), позволяет студентам освоить релевантные жанровые формы и стилистические регистры. Тем самым достигается не просто усвоение правил, а интериоризация норм профессиональной коммуникации, что в дальнейшем обеспечивает более гладкую и бескризисную адаптацию выпускника к реальным условиям трудовой деятельности.

Реализация заявленного подхода приобретает особую значимость и специфику в контексте обучения иностранному языку в высшей школе. Дисциплины «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Специальный иностранный язык» обладают уникальным дидактическим потенциалом для развития навыков академического письма в силу своей интегративной природы и направленности на формирование иноязычной коммуникативной компетенции как неотъемлемого компонента профессиональной подготовки специалиста.

В первую очередь, обучение академическому письму на иностранном языке создает условия для билингвального развития профессиональной компетенции. Студенты осваивают не только универсальные закономерности построения академического текста, но и лингвокультурные особенности организации научного дискурса в иноязычной традиции.

Как справедливо отмечают исследователи в области контрастивной риторики, структура аргументации, способы выражения авторской позиции и средства грамматического и лексического единства текста могут существенно различаться в русско- и англоязычной академических традициях [2; 3; 5; 6]. Работа с аутентичными образцами академических текстов (научными статьями, аннотациями, тезисами докладов) позволяет студентам не только овладеть необходимым терминологическим аппаратом, но и освоить принятые в международном научном сообществе модели изложения материала. Это напрямую коррелирует с задачами профессиональной ориентации, поскольку современный специалист должен быть готов к участию в международных проектах, публикации результатов своей деятельности в зарубежных изданиях и эффективной коммуникации с зарубежными коллегами.

Занятия по иностранному языку предоставляют широкие возможности для интеграции жанров профессионально-ориентированной письменной коммуникации в учебный процесс. В зависимости от профиля подготовки студентов, репертуар осваиваемых жанров может включать деловую корреспонденцию (письма-запросы, письма-предложения, рекламации), техническую документацию (инструкции, спецификации, отчеты), научно-публицистические тексты (аннотации, рефераты, обзоры литературы) и тексты электронной коммуникации (профессиональная переписка в мессенджерах, посты в профессиональных сообществах). Принципиально важным является то, что работа над каждым жанром предполагает не просто заучивание клишированных фраз, а анализ коммуникативной ситуации, целеполагание и прогнозирование реакции адресата – то есть развитие тех прагматических навыков, которые были обозначены выше, как ключевые для успешной профессиональной деятельности.

Немаловажен и тот факт, что обучение академическому письму на иностранном языке естественным образом интегрируется с развитием других видов речевой деятельности, что соответствует принципу взаимосвязанного обучения. Так, написание аннотации к прочитанному тексту развивает навыки

смыслового свертывания информации и реферирования; подготовка тезисов для устного доклада формирует умения структурирования материала и выделения ключевых положений; составление делового письма на основе прослушанных переговоров требует синтеза аудитивных и продуктивных письменных навыков. Данная интеграция способствует формированию целостной иноязычной коммуникативной компетенции, в которой письмо выступает не изолированным навыком, а органичной частью профессионально-коммуникативной деятельности специалиста.

Эффективным методом развития навыков академического письма на занятиях по иностранному языку выступает организация проектной деятельности и учебных конференций на иностранном языке. Подготовка письменной части проекта (обоснования, описания этапов работы, анализа результатов) или тезисов доклада для студенческой конференции моделирует реальную ситуацию академической и профессиональной коммуникации, требуя от студента ответственного отношения к отбору содержания, его языковому оформлению и соблюдению жанровых норм. Особую ценность представляет последующая устная презентация результатов, которая позволяет студенту увидеть связь между письменным текстом и его устным воспроизведением, осознать, что письменная фиксация идей является основой для их дальнейшего обсуждения и распространения в профессиональном сообществе.

Таким образом, обучение академическому письму на занятиях по иностранному языку при его правильной организации выступает значимым фактором профессиональной ориентации, обеспечивая не только формирование необходимых речевых навыков, но и развитие ключевых личностных навыков будущих специалистов: критического мышления, структурирования информации, учета позиции адресата и рефлексии, которые определяют успешность выпускника в динамичной, поликультурной и информационно-насыщенной профессиональной среде XXI века.

Но академическое письмо может стать также серьезным инструментом профессиональной ориентации учащихся 10-11 классов общеобразовательной

школы, т. к. благодаря определенной направленности письменной коммуникации у учащихся происходит знакомство с миром той или иной профессии, формирование профессионального вокабуляра, познание особенностей деловой коммуникации в профессиональной сфере.

Посредством написания текста, имеющего отношение к конкретной профессии, учащийся не просто осваивает языковые нормы, но и совершает когнитивное погружение в логику профессиональной деятельности, ее ценностно-смысловые ориентиры и коммуникативные практики. В данном контексте академическое письмо перестает быть исключительно учебным упражнением и трансформируется в инструмент профессионального самоопределения, выполняющий ряд взаимосвязанных функций.

В первую очередь, работа над профессионально ориентированными текстами позволяет старшекласснику освоить репертуар жанров, характерных для той или иной сферы деятельности. Для учащихся, ориентированных на гуманитарные профессии, это может быть написание рецензии, аналитического эссе или журналистской статьи; для будущих специалистов в области естественных наук – подготовка отчета о наблюдении, аннотации к научному исследованию или описания эксперимента; для тех, кто выбирает сферу бизнеса и управления, – составление резюме, мотивационного письма или делового предложения. Освоение данных жанров в процессе обучения создает у учащегося реалистичное представление о том, с какими видами письменной работы ему предстоит сталкиваться в будущей профессии.

Процесс создания профессионально ориентированного текста неизбежно требует от учащегося активного освоения специальной лексики и понятийного аппарата соответствующей области знания. В отличие от пассивного запоминания терминов при подготовке к экзамену, письменная деятельность предполагает их осмысленное употребление в контексте, что способствует не только расширению профессионального вокабуляра, но и формированию понятийного мышления. Учащийся учится оперировать профессиональными

категориями, выстраивать терминологически корректные высказывания и, следовательно, мыслить в категориях избранной профессии.

Также, академическое письмо знакомит старшеклассников с особенностями деловой и профессиональной коммуникации, включая такие аспекты, как учет целевой аудитории, соблюдение этикетных норм, аргументация своей позиции и достижение перлокутивного эффекта. Написание делового письма или мотивационного эссе требует от учащегося осознания того, что текст создается не для проверяющего его учителя, а для реального или потенциального адресата – работодателя, заказчика, коллеги. Тем самым формируется понимание социальной природы профессиональной коммуникации и ответственности за создаваемый текст.

Бесспорно, что процесс создания профессионально ориентированного текста неизбежно побуждает учащегося к рефлексии относительно собственных интересов, склонностей и способностей. Выбирая тему для эссе, определяя жанр и целевую аудиторию, старшеклассник фактически примеряет на себя профессиональную роль, осуществляет своего рода «профессиональную пробу» в письменной форме. Успешность выполнения такого рода заданий, получение позитивной обратной связи и, что особенно важно, публикация работ (в школьных сборниках, на конкурсах, в открытых источниках) способствуют формированию позитивной профессиональной идентичности и укреплению уверенности в правильности профессионального выбора.

Таким образом, академическое письмо, включение академического письма в образовательный процесс старшей школы, ориентированное на задачи профессиональной ориентации, трансформирует его в мощный ресурс профессионального становления, позволяющим сочетать усвоение знаний о выбранной профессии и освоение необходимых коммуникативных практик, тем самым формируя у учащихся готовность к осознанному профессиональному выбору и последующей успешной коммуникации в избранной сфере.

Заключение

Формирование навыков академического письма в условиях профессиональной ориентации представляет собой сложную многомерную педагогическую проблему, решение которой требует переосмысления традиционных подходов к обучению письменной речи как в высшей школе, так и в общеобразовательной школе.

Ключевыми условиями успешного формирования профессионально-ориентированных навыков академического письма выступают: интеграция всех видов речевой деятельности, этапность и преемственность обучения, дифференцированный подход, использование инновационных методов, организация обратной связи и наставничества, развитие рефлексивных способностей обучающихся и связь обучения с реальными профессиональными задачами.

Резюмируя изложенное, следует подчеркнуть, что профессионально ориентированное обучение академическому письму представляет собой не просто методическую инновацию, а необходимое условие подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной коммуникации в динамичной профессиональной среде. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку критериев оценки сформированности профессионально-коммуникативных компетенций, создание жанрово-ориентированных методик обучения письму для различных профилей подготовки, а также изучение возможностей межпредметной интеграции в реализации профориентационного потенциала академического письма.

Список литературы

1. Андрущенко Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 2. С. 1–16.
2. Богинская О. А. Интерактивный метадискурс как стратегия организации оценочного научного текста / О. А. Богинская // Вестник

Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 35–44.

3. Богинская О. А. Категория оценки в академическом дискурсе: междисциплинарный анализ / О. А. Богинская, Н. В. Качков, А. С. Петров // Лингвистика и образование. 2025. Т. 5. № 2(18). С. 19–30.

4. Будякова Т. П. Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников вузов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018) / Т. П. Будякова, Т. А. Полякова // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 3. С. 160–165.

5. Короткина И. Б. Академическое письмо и академическая грамотность как основа образования в век информации / И. Б. Короткина // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : Сборник статей III всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 19 ноября 2020 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Сам Полиграфист», 2020. С. 18–25.

6. Короткина И. Б. Обучение письму для научно-публикационных целей онлайн / И. Б. Короткина // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 3(47). С. 2–13.

7. Орлов Е. А., Скоринова Т. П., Романова Н. Н. Основные параметры интегративной модели обучения русскому академическому дискурсу на базе современных цифровых технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Vol. 20 No. 4. С. 815–834.

References

1. Andrushchenko T. Yu. Problemy professional'noj adaptatsii molodykh pedagogov / T. Yu. Andrushchenko, E. V. Arzhanykh, V. L. Vinogradov [i dr.] // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. T. 9, № 2. S. 1–16.

2. Boginskaya O. A. Interaktivnyj metadiskurs kak strategiya organizatsii otsenochного научного текста / O. A. Boginskaya // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2023. № 2. S. 35–44.

3. Boginskaya O. A. Kategoriya otsenki v akademicheskom diskurse: mezhdistsiplinarnyj analiz / O. A. Boginskaya, N. V. Kachkov, A. S. Petrov // Lingvistika i obrazovanie. 2025. T. 5. № 2(18). S. 19–30.

4. Budyakova T. P. Psikhologicheskie aspekty trudoustrojstva sovremennykh vypusnikov vuzov (Kruglyj stol «Partnerstvo v sfere podgotovki kadrov», Elets, 26 iyunya 2018) / T. P. Budyakova, T. A. Polyakova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2018. T. 10, № 3. S. 160–165.

5. Korotkina I. B. Akademicheskoe pis'mo i akademicheskaya gramotnost' kak osnova obrazovaniya v vek informatsii / I. B. Korotkina // Metapredmetnyj podkhod v obrazovanii: russkij yazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam : Sbornik statej III vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 19 noyabrya 2020 goda. Moskva: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Sam Poligrafist», 2020. S. 18–25.

6. Korotkina I. B. Obuchenie pis'mu dlya nauchno-publikatsionnykh tselej onlajn / I. B. Korotkina // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. № 3(47). S. 2–13.

7. Orlov E. A., Skorikova T. P., Romanova N. N. Osnovnye parametry integrativnoj modeli obucheniya russkomu akademicheskomu diskursu na baze sovremennykh tsifrovyykh tekhnologij // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. 2023. Vol. 20 No. 4. S. 815–834.

Информация об авторах:

Г. В. Файзиева – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры английского языка и профессиональных коммуникаций, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

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

Information about the authors:

Galina V. Fayzieva – Grand PhD in Philology, Professor, Professor of the Chair of The English Language and Professional Communications, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Nadezhda E. Chaika– PhD in Pedagogics; Associate Professor, Associate Professor of the Chair of the Russian Language ad General Linguistics, Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov

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 29.01.2026; одобрена после рецензирования 25.02.2026; принята к публикации 15.03.2026.

The article was published 29.01.2026; approved after reviewing 25.02.2026; accepted for publication 15.03.2026.

Научная статья

УДК 373.5.016:005.336.2

ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ – КАК ИЗБЫТОЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Ирина Львовна Яцукова

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г. Астрахань,
Россия

yatsukova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию проекта «Предуниверсарий» как избыточной образовательной среды, обеспечивающей условия для профессионального самоопределения старшеклассников. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных организационно-педагогических моделей, позволяющих учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся и запросы регионального и федерального рынка труда. На основе анализа научных исследований, нормативно-методических документов и эмпирических материалов проекта «Предуниверсарий» Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева раскрывается потенциал сетевой образовательной среды, объединяющей ресурсы школы, вуза и организаций-партнёров. Показано, что избыточная образовательная среда обеспечивает вариативность образовательных маршрутов, расширение профориентационных практик, включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность и профессиональные пробы, что способствует формированию осознанного профессионального выбора. Делается вывод о том, что модель «Предуниверсария» может рассматриваться как эффективный механизм сопровождения профессионального самоопределения школьников и имеет

потенциал для масштабирования на уровне региональной образовательной политики.

Ключевые слова: предуниверсарий, избыточная образовательная среда, профессиональное самоопределение, профильное обучение, старшекласники, сетевая образовательная среда, профориентация, образовательные маршруты, проектная деятельность, взаимодействие школа – вуз – предприятие

Для цитирования: Яцукова И. Л. Предуниверсарий – как избыточная образовательная среда для профессионального самоопределения школьников // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 1 (1). С. 96–107.

Original article

UDC 373.5.016:005.336.2

PRE-UNIVERSITY PROGRAM AS AN ENRICHED EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Irina L. Yatsukova

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

yatsukova@mail.ru

Abstract. The article examines the Pre-University program as an enriched (resource-rich) educational environment that provides conditions for students' professional self-determination at the level of secondary general education. The relevance of the study is determined by the need to develop effective organizational and pedagogical models that take into account students' individual educational needs as well as the demands of regional and federal labor markets. Based on the analysis of contemporary pedagogical research, regulatory and methodological documents, and empirical materials of the Pre-University project implemented at Astrakhan State

University named after V. N. Tatishchev, the author reveals the potential of a network educational environment integrating the resources of school, university, and partner organizations. It is shown that a resource-rich educational environment ensures variability of educational pathways, expansion of career guidance practices, inclusion of students in project-based and research activities, and organization of career trials, which contributes to the formation of conscious professional choice. The study concludes that the Pre-University model can be considered an effective mechanism for supporting students' career self-determination and has the potential for scaling at the regional education policy level.

Keywords: pre-university program; enriched educational environment; professional self-determination; profile education; senior school students; network educational environment; career guidance; individual learning pathways; project-based learning; school–university–employer interaction.

For citation: Yatsukova I. L. Pre-university program as an enriched educational environment for students' professional self-determination // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 1 (1): 96–107. (In Russ.).

Введение

Современная школа действует в условиях стремительной трансформации рынка труда и требований к профессиональной мобильности. В этих условиях профессиональное самоопределение старшеклассников приобретает статус ключевого результата общего образования. Профильное обучение выступает институциональным механизмом, который соединяет индивидуализацию содержания, расширение образовательной среды и практики осмысленного выбора дальнейшей траектории обучения и труда [5; 10; 13]. При этом особое значение приобретает сочетание академической и практической направленности образовательного процесса, что обеспечивает условия для формирования субъектной позиции учащегося по отношению к будущей профессиональной деятельности. «Ориентируясь на реализацию цели эффективного развития Российского образования, государство ставит ряд задач

по созданию и распространению структурных и технологических инноваций в общем и профессиональном образовании. Одним из путей решения поставленных задач является практическое развитие сетевой формы взаимодействия образовательных организаций разного уровня (ст. 15 ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации») на основе результативного использования всех типов ресурсов заинтересованных сторон (кадровых, информационных, материально-технических, учебно-методических и др.)» [14, с. 387].

В августе 2024 г. утверждены Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов, которые фиксируют композицию инструментов профориентации: сетевые проекты («Билет в будущее»), профильные и предпрофильные курсы, профессиональные пробы (экскурсии, мастер-классы, стажировки), интеграция модулей профориентации в урочную и внеурочную деятельность, а также программы дополнительного образования. Рекомендации ориентируют школы на сетевую сборку ресурсов и сопровождение индивидуальных образовательных траекторий [7].

Исследования К. В. Наливайко показывают, что профильное обучение работает как целостная система сопровождения выбора: вариативные учебные планы, элективы, проектно-исследовательская деятельность, профпробы, тьюторство и сетевое взаимодействие со СПО/вузами и работодателями формируют информированность о профессиях, учебно-познавательную мотивацию и рефлексивность выбора [5]. Н. В. Фомичева трактует профессиональное самоопределение как механизм развития образовательной самостоятельности; рост самостоятельности обеспечивается через индивидуальные траектории, тьюторское сопровождение и проектную деятельность [13]. И. С. Сергеев разграничивает образовательную и школьную профориентацию, подчёркивая, что профильные классы становятся ядром профпространства только при сетевом расширении среды и ориентации на

ценностно-смысловые и деятельностные результаты, а не на формальные события [10].

В педагогической науке и школьной практике избыточная образовательная среда рассматривается как особый тип образовательного пространства, обладающий повышенной ресурсной насыщенностью по отношению к определённым категориям обучающихся или к решению конкретных образовательных задач. Л. П. Позднеева, А. Б. Тихонова трактуют избыточную образовательную среду как специально организованную среду, обеспечивающую реализацию личностью разнообразных образовательных маршрутов, обусловленных её изменяющимися потребностями [8].

Существенной характеристикой данной среды является возможность выбора различных траекторий продвижения, при этом её ресурсы выходят за пределы одной образовательной организации и включают потенциал партнёрских учреждений, предприятий и профильных центров, что позволяет говорить о сетевом и открытом характере современного образовательного пространства.

Исследовательские результаты и их интерпретация

С 2024 г. в Астраханском государственном университете реализуется проект «Предуниверсарий», ориентированный на углублённое изучение профильных дисциплин в связке с направлениями подготовки университета, а также на расширение профориентационных возможностей для 10–11 классов. В 2024 г. в проекте участвовали 15 школ г. Астрахани и области; 338 школьников обучались по пяти направлениям: инженерное, агро-биологическое, социально-экономическое, медиалингвистическое, ИТ и профессионально-ориентированный английский язык.

Формы работы: занятия с преподавателями университета по профильным дисциплинам, профессиональные пробы, деловые игры, интерактивные лекции, встречи с работодателями, экскурсии на предприятия, сопровождение исследовательских проектов школьников. Практики проекта целенаправленно развивают метапредметные компетенции (soft skills) – критическое и

креативное мышление, коммуникацию, умение работать в команде, управление проектом.

28 февраля 2025 г. на круглом столе «Предуниверсарий АГУ им. В. Н. Татищева» представлены промежуточные результаты: аналитическая справка по социологическому исследованию проекта, данные профориентационного психодиагностического тестирования участников, апробированные методики методического сопровождения инженерного направления, а также формат стейкхолдерской дискуссии с участием региональных органов управления образованием, школ-партнёров и преподавателей университета.

В презентационных материалах на круглом столе были отражены кейсы успеха: победы участников «Предуниверсария» в межрегиональном конкурсе научно-исследовательских работ по финансовой и правовой грамотности; интеграция внешних партнёров («Уроки бизнеса со Сбером») как элемент расширения профпространства.

Сопоставление теоретических и практических данных позволяет выделить условия эффективности профильного обучения:

- кадровая готовность (тьюторские и навигационные практики, проектирование индивидуальных траекторий);
- сетевая архитектура профпространства (устойчивые связи со школами и работодателями, использование внешних площадок);
- ресурсная обеспеченность и управленческая координация;
- регулярный мониторинг динамики самоопределения (социология + психодиагностика).

К рискам относятся формализация профориентационных практик, неравенство ресурсной базы школ, смещение акцента с ценностно-рефлексивных результатов на событийные показатели. Кейсы «Предуниверсария» показывают, что эти риски нивелируются при целостной сетевой организации.

Заключение

Профильное обучение, встроенное в сетевую экосистему «школа – вуз – предприятие» и обеспеченное тьюторско-исследовательскими практиками, выступает стратегическим ресурсом формирования готовности к профессиональному самоопределению. Практика «Предуниверсария» подтверждает рост мотивации, информированности и рефлексивности выбора у участников и демонстрирует возможности масштабирования модели на уровне региональной политики.

Кроме этого, вовлечение обучающихся в проектную деятельность, в которой органично сочетается творческое мышление (непосредственно при разработке проекта) и критическое мышление (при оценке качества и эффективности найденного решения), способствует развитию их функциональных исследовательских навыков (анализа, синтеза, абстрагирования, моделирования и т.д.) как основы исследовательских компетенций – одного из важнейших качеств высококвалифицированного специалиста [11].

Таким образом, профильное обучение следует рассматривать как стратегический ресурс формирования готовности к профессиональному самоопределению. Эффективность его реализации напрямую зависит от уровня методологической проработки организационно-педагогических условий, степени включённости профессионального сообщества и гибкости образовательной инфраструктуры [9]. Профильное обучение представляет собой не только инструмент углублённого изучения отдельных предметов, но и важнейший педагогический ресурс формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению.

Список литературы

1. Алексеев А. В., Назарова Л. И. Профессиональная ориентация учащихся профильных классов общеобразовательных школ на освоение биоинженерных профессий // Современные вызовы для АПК и инновационные

пути их решения: Материалы 71-й Международной научно-практической конференции 15 апреля 2020 г. Рязань, 2020. Т. 2. С. 247–251.

2. Белоусов Д. В. и др. Сетевые программы профильного обучения старшеклассников в условиях интенсивной образовательной миграции // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). С. 66–81.

3. Комарова Э. П. Профессиональное самоопределение школьников в контексте раннего профильного обучения / Э. П. Комарова, А. С. Фетисов, О. А. Боброва // Язык и культура. 2024. № 68. С. 192–208.

4. Котыкова Г. Е. Воспитывающая среда детства: проблемы и перспективы / Г. Е. Котыкова // Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи в 21 веке как ресурс личностного развития человека: традиции, инновации, перспективы исследования : Материалы Всероссийского научно-исследовательского, методического семинара-практикума с международным участием, Самара, 07–09 февраля 2018 года / Составитель и ответственный редактор Е.И. Тихомирова. Самара: ООО «Научно-технический центр», 2018. С. 66-76.

5. Наливайко К. В. Использование ресурсов профильного обучения в системе профессионального самоопределения старшеклассников // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 40–41.

6. Мартина Н. К. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2006.

7. Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования: утв. Фондом гуманитарных проектов 19.08.2024; направлены письмом Минпросвещения России от 23.08.2024 № АЗ-1705/05 «О направлении информации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410278153/> (дата обращения: 10.12.2025)

8. Позднеева Л. П., Тихонова А. Б. Избыточная профессионально-ориентированная среда современной школы как условие раннего профессионального самоопределения обучающихся // Педагогическая перспектива. 2025. № 1(17). С. 3–9.

9. Рамазанова В. Н. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных программ в системе профильного обучения старшеклассников // Интеграция образования. 2010. № 1. С. 49–54.

10. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве – расхождение в смыслах (о профильных классах как ядре профпространства старшей школы) // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2023. С. 11–48.

11. Сосина Л. В. Изучение представлений студентов вуза о научно-исследовательской деятельности / Л.В. Сосина // Сб.: Доклады ТСХА: Материалы Международной научной конференции. М.: РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, 2017. С. 54–56.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://pravo.gov.ru>. (дата обращения: 13.10.2025).

13. Фомичева Н. В. Профессиональное самоопределение как механизм развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 2. С. 147–153.

14. Яцукова И. Л. Реализация профильного обучения на уровне среднего общего образования посредством сетевого взаимодействия образовательных организаций (на примере опыта школ Приволжского района Астраханской области)// Становление учителя будущего в пространстве дополнительного профессионального образования: эл. сб. мат-в участ-в всеросс. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Становление учителя будущего в пространстве дополнительного профессионального образования»,

посв. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и приуроченной ко Дню Российской науки в год 90-летия ГАУ ДПО «ВГАПО»). Россия, Волгоград, 11 февраля 2020 года. Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2020. С. 387–391.

References

1. Alekseev A. V., Nazarova L. I. Professional'naya orientatsiya uchashchikhsya profil'nykh klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol na osvoenie bioinzhenernykh professij // *Sovremennye vyzovy dlya APK i innovatsionnye puti ikh resheniya: Materialy 71-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 15 aprelya 2020 g. Ryazan', 2020. T. 2. S. 247–251.*
2. Belousov D. V. i dr. Setevye programmy profil'nogo obucheniya starsheklassnikov v usloviyakh intensivnoj obrazovatel'noj migratsii // *Obrazovatel'naya politika. 2022. № 1 (89). S. 66–81.*
3. Komarova E. P. Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov v kontekste rannego profil'nogo obucheniya / E. P. Komarova, A. S. Fetisov, O. A. Bobrova // *Yazyk i kul'tura. 2024. № 68. S. 192–208.*
4. Kot'kova G. E. Vospityvayushchaya sreda detstva: problemy i perspektivy / G. E. Kot'kova // *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie detej i molodyozhi v 21 veke kak resurs lichnostnogo razvitiya cheloveka: traditsii, innovatsii, perspektivy issledovaniya : Materialy Vserossijskogo nauchno-issledovatel'skogo, metodicheskogo seminarapraktikuma s mezhdunarodnym uchastiem, Samara, 07–09 fevralya 2018 goda / Sostavitel' i otvetstvennyj redaktor E.I. Tikhomirova. Samara: OOO «Nauchno-tekhnicheskij tsentr», 2018. S. 66–76.*
5. Nalivajko K. V. Ispol'zovanie resursov profil'nogo obucheniya v sisteme professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov // *Pedagogicheskij vestnik. 2024. № 35. S. 40–41.*
6. Martina N. K. Formirovanie u starsheklassnikov gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu v usloviyakh profil'nogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Surgut, 2006.

7. Metodicheskie rekomendatsii realizatsii Edinoj modeli professional'noj orientatsii obuchayushchikhsya 6–11 klassov obrazovatel'nykh organizatsij Rossijskoj Federatsii, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: utv. Fondom gumanitarnykh proektov 19.08.2024; napravleny pis'mom Minprosveshcheniya Rossii ot 23.08.2024 № AZ-1705/05 «O napravlenii informatsii». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410278153/> (data obrashcheniya: 10.12.2025)

8. Pozdneeva L. P., Tikhonova A. B. Izbytochnaya professional'no-orientirovannaya sreda sovremennoj shkoly kak uslovie rannego professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya // Pedagogicheskaya perspektiva. 2025. № 1(17). S. 3–9.

9. Ramazanova V. N. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh programm v sisteme profil'nogo obucheniya starsheklassnikov // Integratsiya obrazovaniya. 2010. № 1. S. 49–54.

10. Sergeev I. S. Obrazovatel'naya proforientatsiya i shkol'naya proforientatsiya: sovpadenie v prostranstve – raskhozhdenie v smyslakh (o profil'nykh klassakh kak yadre profprostranstva starshej shkoly) // Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya. 2023. S. 11–48.

11. Sosina L. V. Izuchenie predstavlenij studentov vuza o nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti / L.V. Sosina // Sb.: Doklady TSKhA: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii. M.: RGAU – MSKhA imeni K.A. Timiryazeva, 2017. S. 54–56.

12. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii». URL: <https://pravo.gov.ru>. (data obrashcheniya: 13.10.2025).

13. Fomicheva N. V. Professional'noe samoopredelenie kak mekhanizm razvitiya obrazovatel'noj samostoyatel'nosti uchashchegosya profil'noj shkoly // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 8, № 2. S. 147–153.

14. Yatsukova I. L. Realizatsiya profil'nogo obucheniya na urovne srednego

obshchego obrazovaniya posredstvom setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nykh organizatsij (na primere opyta shkol Privolzhskogo rajona Astrakhanskoj oblasti)// Stanovlenie uchitelya budushchego v prostranstve dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: el. sb. mat-v uchast-v vsross. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem) «Stanovlenie uchitelya budushchego v prostranstve dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya», posv. 75-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne i priurochennoj ko Dnyu Rosssijskoj nauki v god 90-letiya GAU DPO «VGAPO»). Rossiya, Volgograd, 11 fevralya 2020 goda. Volgograd: RITs GAU DPO «VGAPO», 2020. S. 387–391.

Информация об авторе:

И. Л. Яцукова – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

Information about the author:

T. M. Yatsukova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 11.01.2026; одобрена после рецензирования 09.02.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was published 11.01.2026; approved after reviewing 09.02.2026; accepted for publication 16.03.2026.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ И ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

К рассмотрению принимаются статьи учёных, аспирантов, докторантов, соискателей, отражающие новые научные взгляды, значимые результаты и достижения в области педагогики и психологии по следующим основным направлениям:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
 - 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
 - 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
 - 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
 - 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
 - 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки),
- а также рецензии (4–5 стр.) и сообщения из научной жизни (хроника совещаний, симпозиумов, конференций, семинаров и др. – до 6 стр.).

Способ предоставления статьи – по электронной почте preduniver-media@asu-edu.ru. К письму прилагается статья, форма сведений об авторах и прикрепляются все необходимые файлы, полностью соответствующие требованиям к формату и именам файлов (с требованиями можно ознакомиться <https://preduniver-media.ru/requirements>).

Все предоставляемые материалы подлежат обязательной проверке на наличие некорректных заимствований и рецензированию. В качестве рецензентов могут выступать как члены редакционного совета, так и внешние эксперты из числа признанных специалистов по тематике рецензируемых материалов и имеющих в течение последних 3 лет публикации по заявленной тематике. При оценке статьи рецензентом учитывается актуальность для отрасли науки, научный уровень рукописи, научная новизна, теоретическая

и/или практическая значимость. При рекомендации рецензента о доработке статьи автором вносятся необходимые правки, после чего редакционным советом принимается окончательное решение о публикации.

Адрес электронной почты, предоставленный автором, будет размещён в журнале и станет общедоступным. Номер телефона может быть использован только для связи представителей редакции с автором статьи.

Не допускается направление в редакцию работ, которые опубликованы и/или приняты к печати в других изданиях.

Оплата публикации материалов

Стоимость публикации материалов исчисляется из расчёта 150 руб. за полную/неполную страницу текста с учетом НДС.

Оплата осуществляется **только после** положительного заключения рецензента и внесения в текст статьи всех рекомендованных правок.

Гонорары авторам не выплачиваются.

По всем возникающим вопросам авторы могут связаться

с ответственным секретарем журнала

Галиной Владимировной Файзиевой

по тел.: 8(964)8860465 (для сообщений в МАХ)

e-mail: preduniver-media@asu-edu.ru

ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛА «НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

Все стороны, принимающие участие в издании Журнала – автор, редактор, рецензент и издатель – должны неукоснительно соблюдать нормы этического поведения. Журнал руководствуется этическими правилами и принципами, изложенными в:

- рекомендациях Комитета по этике публикаций – Committee on Publication Ethics (COPE) и Кодексе этики научных публикаций;
- положениях, принятых на II Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.);
- рекомендациях Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ);
- части IV Гражданского кодекса Российской Федерации.

Журнал не приемлет плагиат и любые проявления недобросовестного проведения исследований.

Редакция журнала призывает авторов придерживаться следующих этических принципов при подготовке и подаче материалов для публикации:

- предоставление оригинальных, достоверных, обоснованных и верифицируемых результатов собственных научных исследований;
- оформление заимствованных фрагментов ранее опубликованных научных работ (включая собственные работы автора (-ов)) с обязательным указанием автора и первоисточника;
- цитирование публикаций, оказавших существенное влияние на формирование авторского взгляда на решаемую проблему;
- минимизация цитирования публикаций, не имеющих прямого отношения к содержанию представляемой статьи;
- недопустимость указания в качестве соавторов лиц, не принимавших участия в получении научных результатов, о которых идёт речь в представляемых материалах;

- обеспечение отсутствия конфликта интересов, могущего оказать влияние на объективность и/или достоверность излагаемых в статье научных результатов.

Редакция сетевого издания «Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ» оставляет за собой право ретракции уже опубликованных статей в том случае, если будет установлено, что в результате публикации были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ (СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ)

2026

ВЫПУСК 1 (1)

Журнал является сетевым изданием, зарегистрированным как средство массовой информации в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации: серия Эл № ФС77-90579 от 23 декабря 2025 года).

Учредитель:

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
Российская Федерация, 414056, Астраханская обл., г. Астрахань,
ул. Татищева, зд. 20а

Адрес редакции:

Российская Федерация, 414056, Астраханская обл., г. Астрахань,
ул. Татищева, зд. 20а

Главный редактор Г. В. Станкевич

Редактирование, компьютерная правка

Г. В. Файзиева

Российская Федерация, 414056, Астраханская обл., г. Астрахань,
ул. Татищева, 20а

Тел. 8(964)8860465 (для сообщений в МАХ)

e-mail: preduniver-media@asu-edu.ru
