

RU

Академическое письмо как компонент исследовательской компетенции обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»

Яшунькина А. С.

Аннотация. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании статуса академического письма как структурного компонента исследовательской компетенции обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». В статье рассматриваются подходы к пониманию академического письма в отечественной научно-педагогической традиции, уточняется его роль в профессиональной подготовке будущего педагога, анализируются факторы, затрудняющие его системное формирование в университетской практике, а также обобщаются модели обучения академическому письму и раскрываются основания институциональной модели его развития в педагогическом университете. Научная новизна исследования состоит в теоретическом уточнении статуса академического письма как структурного компонента исследовательской компетенции будущего педагога и в обосновании институциональной модели его формирования в системе высшего педагогического образования. В результате показано, что академическое письмо представляет собой не вспомогательный навык оформления учебных и научных работ, а интегративный компонент исследовательской компетенции, обеспечивающий переход от репродуктивных форм учебной деятельности к аналитической, исследовательской и проектной деятельности; выявлено, что его формирование у обучающихся бакалавриата сдерживается совокупностью взаимосвязанных нормативных, организационно-методических, кадровых и цифровых факторов; установлено, что институциональная модель развития академического письма включает программно-результативный, жанрово-оценочный, методико-кадровый и регулятивно-цифровой компоненты, обеспечивающие согласованность требований и воспроизводимость образовательной практики на уровне образовательной программы.

EN

Academic writing as a component of research competence for undergraduate students in teacher education

A. S. Yashunkina

Abstract. The research aims to theoretically substantiate the status of academic writing as a structural component of research competence among undergraduate students majoring in Teacher Education. The article examines approaches to understanding academic writing within the Russian scientific and pedagogical tradition, clarifies its role in the professional training of future teachers, analyzes factors that hinder its systemic formation in university practice, summarizes teaching models for academic writing, and outlines the foundations of an institutional model for its development in a pedagogical university. The scientific novelty of the study lies in clarifying from a theoretical standpoint the status of academic writing as a structural component of a future teacher's research competence and in making a case for an institutional model for academic writing formation within the system of higher pedagogical education. As a result, the study demonstrates that academic writing is not merely an auxiliary skill for formatting academic and scientific papers, but an integrative component of research competence that facilitates the transition from reproductive forms of learning to analytical, research, and project-based activities. It was found that the development of academic writing in undergraduate students is constrained by a combination of interrelated normative, organizational-methodological, personnel, and digital factors. The study establishes that the institutional model for academic writing development includes program-resultant, genre-evaluative, methodological-personnel, and regulatory-digital components, which ensure the consistency of requirements and the reproducibility of educational practices at the level of the educational program.

Введение

В условиях усиления требований к качеству высшего образования и расширения исследовательской составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов особую значимость приобретает формирование академического письма как средства научной коммуникации и инструмента осмысления профессионального знания. Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) ориентируют выпускников бакалавриата на готовность к аналитической, проектной и исследовательской деятельности, предполагающей владение письменными формами представления результатов учебной и научной работы.

Вместе с тем анализ отечественных научных публикаций, посвящённых проблемам академического письма и исследовательской подготовки обучающихся в системе высшего педагогического образования, а также описаний образовательных практик, представленных в научно-методических исследованиях и публикациях педагогических вузов, показывает, что формирование у обучающихся умений создавать учебно-научные и научные тексты носит преимущественно фрагментарный характер и не выстраивается в виде целостной образовательной линии (Короткина, 2018; Чуйкова, 2016; Зашихина, 2021; Шейпак, 2020; Макович, 2018). Академическое письмо нередко осваивается в рамках отдельных дисциплин или локальных инициатив, что затрудняет его системное развитие и осмысление в структуре профессиональной подготовки будущего педагога.

В отечественной научно-педагогической традиции академическое письмо рассматривается как комплекс умений по конструированию текста, отражающего ход и результаты исследования и соответствующего нормам научного стиля (Короткина, 2025; Чуйкова, 2016). И. Б. Короткина (2018) подчёркивает тройственную природу академического письма как процесса, продукта и образовательной практики: письмо выступает одновременно инструментом осмысления знания, итогом исследовательской деятельности и способом включения автора в академическое сообщество. В современных исследованиях акцент переносится на интегративный характер исследовательской компетенции, соединяющий когнитивные, языковые, социокультурные и цифровые компоненты, необходимые для работы с научным текстом (Колябина, 2016; Костинова, 2022).

Работы Г. В. Макович (2018), П. В. Сысоева, Д. О. Сорокина, И. А. Евстигнеевой (2023) и других авторов (Попова, Хабирова, 2023) демонстрируют, что академическое письмо понимается сегодня как ресурс повышения качества публикаций и как объект методического проектирования. Значимый вклад в концептуализацию дисциплины вносит И. М. Зашихина (2021), предлагающая рассматривать академическое письмо как многоуровневую систему курсов, охватывающих различные жанры и виды научного текста.

Цифровизация высшего образования усиливает эти противоречия. Электронные библиотеки, базы данных, платформы совместной работы и автоматизированные сервисы редактирования расширяют возможности поддержки академического письма, но одновременно требуют переосмысления критериев академической честности, границ использования цифровых и ИИ-технологий и принципов оценивания письменных работ.

Возникает ряд вопросов: как в современном научно-педагогическом дискурсе понимается сущность академического письма? Какие факторы препятствуют его системному развитию в вузах? Какие модели обучения уже апробированы и какие направления их совершенствования представляются наиболее перспективными?

В этой связи актуализируется необходимость теоретического уточнения роли академического письма в структуре исследовательской компетенции обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» и анализа факторов, ограничивающих его системное формирование в университетской практике.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Рассмотреть академическое письмо как структурный компонент исследовательской компетенции будущего педагога в контексте профессиональной подготовки обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».
2. Выявить и систематизировать факторы, затрудняющие формирование академического письма у обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».
3. Охарактеризовать модели обучения академическому письму, реализуемые в системе высшего педагогического образования, и определить их образовательный потенциал.
4. Обосновать необходимость перехода от фрагментарных инициатив к институциональной модели развития академического письма в педагогическом университете.

Методологическую основу исследования составляют сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы и нормативных документов в сфере высшего педагогического образования, контент-анализ публикаций, посвящённых обучению академическому письму, а также элементы проблемно-аналитического подхода, позволяющего выявить системные ограничения и направления развития данной образовательной практики.

Теоретическую базу исследования составили работы, посвящённые академическому письму как образовательной и исследовательской практике (Короткина, 2018; 2025; Чуйкова, 2016), а также исследования, в которых рассматривается проблема формирования исследовательской компетенции обучающихся в системе высшего педагогического образования (Колябина, 2016; Костинова, 2022). Существенное значение для настоящего исследования имеют труды, посвящённые становлению академического письма как университетской дисциплины в России (Зашихина, 2021; Шейпак, 2020; Гамидова, 2021), а также публикации, отражающие организационные и методические аспекты обучения академическому письму в высшей школе (Макович, 2018; Сысоев, Сорокин, Евстигнеева, 2023; Попова, Хабирова, 2023; Костинова, 2022; Юсупова, 2022).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных теоретических выводов о статусе академического письма как структурного компонента исследовательской компетенции обучающихся педагогического бакалавриата, а также выявленных нормативных, организационно-методических, кадровых и цифровых факторов, затрудняющих его формирование, при проектировании и корректировке образовательных программ по направлению «Педагогическое образование». Результаты исследования могут быть использованы при разработке и актуализации курсов и модулей по академическому письму, ориентированных на формирование исследовательской компетенции обучающихся, а также при проектировании сквозной образовательной траектории обучения академическому письму в системе подготовки будущих педагогов. Материалы исследования, включающие теоретическое обоснование структуры академического письма и обобщение моделей его обучения, могут служить основой для разработки единых жанровых и оценочных критериев учебно-научных и научных письменных работ обучающихся и быть востребованы в процессе методической подготовки преподавателей, реализующих обучение учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Кроме того, полученные выводы относительно необходимости перехода от фрагментарных инициатив к институциональной модели развития академического письма могут использоваться при обосновании управленческих и образовательных решений в педагогическом университете.

Обсуждение и результаты

Академическое письмо в структуре исследовательской компетенции будущего педагога

В отечественных исследованиях, посвящённых проблематике академического письма, отсутствует единый подход к определению его статуса в системе высшего образования. Так, И. Б. Короткина (2025) рассматривает академическое письмо преимущественно как образовательную практику и инструмент включения обучающегося в академическое сообщество, подчёркивая его деятельностный характер. Э. С. Чуйкова (2016) акцентирует внимание на жанрово-стилистических характеристиках академического письма и нормах научного текста, связывая его формирование с развитием письменной научной речи обучающихся. Н. С. Колябина (2016), в свою очередь, рассматривает академическое письмо как совокупность умений, обеспечивающих успешную работу с учебно-научными и научными текстами в образовательном процессе.

Анализ данных подходов позволяет констатировать, что в большинстве работ академическое письмо трактуется либо как совокупность текстовых и жанровых умений, либо как элемент общей коммуникативной компетенции обучающихся. При таком понимании акцент смещается преимущественно на результат письменной деятельности и технические аспекты оформления текста, тогда как его исследовательский потенциал оказывается недостаточно представленным.

В условиях подготовки обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» подобное понимание академического письма представляется ограниченным, поскольку не отражает исследовательский характер профессиональной деятельности будущего педагога. Современная педагогическая практика предполагает не только трансляцию готовых знаний, но и анализ образовательной ситуации, постановку педагогических проблем, интерпретацию эмпирических данных, проектирование и оценку образовательных решений. Все перечисленные виды деятельности имеют исследовательскую природу и требуют владения академическим письмом как средством осмысления и представления результатов профессиональной деятельности.

В настоящей статье исследовательская компетенция будущего педагога трактуется как интегративная способность к постановке и анализу педагогических проблем, работе с теоретическими и эмпирическими источниками, интерпретации результатов образовательной деятельности и их рефлексивному осмыслению в письменной форме, что соответствует современным требованиям к профессиональной подготовке учителя в системе высшего педагогического образования (Колябина, 2016; Костикова, 2022; Об утверждении...).

В этом контексте академическое письмо уточняется как структурный компонент исследовательской компетенции обучающегося бакалавриата педагогического образования, обеспечивающий освоение логики научного познания и формирование способности к осмысленному письменному представлению результатов учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Такое понимание позволяет рассматривать академическое письмо не как вспомогательный навык оформления текста, а как средство развития исследовательского мышления и профессиональной рефлексии будущего педагога.

Анализ отечественных научно-педагогических исследований, посвящённых проблемам академического письма и исследовательской подготовки обучающихся (Короткина, 2018; Чуйкова, 2016; Колябина, 2016; Зашихина, 2021), а также требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (Об утверждении...) позволяет выделить в структуре академического письма следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Когнитивный компонент, отражающий способность формулировать исследовательскую проблему, выстраивать аргументацию, анализировать и интерпретировать результаты в контексте педагогической деятельности.
2. Языковой компонент, связанный с владением нормами научного стиля, терминологией педагогической науки и средствами логико-смысловой организации научного текста.
3. Жанрово-коммуникативный компонент, предполагающий умение создавать различные типы учебно-научных и научных текстов (реферат, научная статья, выпускная квалификационная работа) в соответствии с требованиями академического дискурса и профессиональными задачами педагогического образования.

Выделение указанных компонентов обусловлено спецификой педагогического образования, в рамках которого письменная научная речь выступает не только инструментом обучения, но и средством профессионального самоопределения будущего педагога как участника научно-образовательного сообщества.

Результаты проведённого анализа позволяют утверждать, что включение академического письма в структуру исследовательской компетенции обучающихся обеспечивает переход от учебной деятельности репродуктивного типа к исследовательской и проектной деятельности. Это особенно значимо на уровне бакалавриата, где закладываются основы научного мышления, профессиональной рефлексии и педагогической идентичности будущего учителя.

Факторы, затрудняющие формирование академического письма у обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»

Анализ научных публикаций и описаний образовательных практик в педагогических вузах позволяет выделить совокупность факторов, системно ограничивающих формирование академического письма у обучающихся бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». К числу ключевых относятся нормативный, организационно-методический, кадровый и цифровой факторы (Шейпак, 2020; Зашихина, 2021; Макович, 2018; Сысоев, Сорокин, Евстигнеева, 2023).

Нормативный фактор проявляется в отсутствии чёткого выделения академического письма как самостоятельного компонента исследовательской компетенции в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» зафиксированы требования к готовности выпускника к аналитической, проектной и исследовательской деятельности, а также к владению письменной профессиональной и научной коммуникацией. Однако данные требования формулируются в обобщённом виде и не сопровождаются методической конкретизацией: не уточняются типы учебно-научных и научных текстов, уровни их освоения и критерии оценивания письменных результатов учебно-исследовательской деятельности (Об утверждении...).

Подобная нормативная неопределённость затрудняет включение академического письма в образовательные программы в качестве целостного и системно формируемого элемента исследовательской компетенции обучающихся.

Организационно-методический фактор связан с фрагментарностью курсов академического письма и отсутствием сквозной образовательной траектории, обеспечивающей последовательное формирование умений постановки проблемы, аргументации, анализа источников и письменного представления результатов исследования. Во многих образовательных программах элементы обучения академическому письму распределены между различными дисциплинами и практиками и не образуют целостной системы с едиными требованиями к жанрам, критериям оценивания и механизмам обратной связи. В результате внимание обучающихся концентрируется преимущественно на технических аспектах оформления текстов, тогда как развитие исследовательской аргументации, логики научного изложения и рефлексивных умений остаётся недостаточно методически обеспеченным (Шейпак, 2020; Зашихина, 2021; Макович, 2018).

Кадровый фактор обусловлен дефицитом преподавателей, обладающих специализированной методической подготовкой в области обучения академическому письму. В педагогических вузах обучение нередко строится на основе индивидуального исследовательского и редакторского опыта преподавателей, который не всегда трансформируется в воспроизводимую образовательную технологию. Это приводит к разрозненности подходов, вариативности требований к письменным работам и отсутствию единых методических ориентиров в оценивании учебно-научных текстов (Сысоев, Сорокин, Евстигнеева, 2023).

Цифровой фактор связан с активным внедрением цифровых и ИИ-инструментов в образовательный процесс. Использование автоматизированных сервисов редактирования и генерации текста, с одной стороны, расширяет возможности сопровождения студенческого письма, а с другой – создаёт методические риски подмены процесса формирования исследовательских умений техническими действиями. При отсутствии чётких регламентов использования данных инструментов усиливаются проблемы академической честности и снижается образовательный потенциал письменных заданий как средства развития исследовательского мышления.

Совокупность выделенных факторов носит системный характер и требует комплексного решения на уровне образовательных программ и институциональной политики педагогического университета, включая проектирование сквозной траектории обучения академическому письму, методическую подготовку преподавателей и регламентацию использования цифровых инструментов при соблюдении принципов академической честности.

Модели обучения академическому письму в подготовке будущих педагогов

Анализ отечественных и зарубежных образовательных практик, реализуемых в системе высшего педагогического образования, позволяет выделить несколько моделей обучения академическому письму, различающихся по степени интеграции в образовательную программу и методическому потенциалу (Зашихина, 2021; Макович, 2018; Сысоев, Сорокин, Евстигнеева, 2023).

Многоуровневая модель предполагает поэтапное формирование умений академического письма как структурного компонента исследовательской компетенции обучающихся в течение всего периода обучения в бакалавриате. На начальных этапах акцент делается на пропедевтических умениях работы с источниками, структурировании текста и освоении базовых норм научного стиля; на последующих этапах – на развитии аргументации,

аналитического письма и самостоятельном создании учебно-научных и научных текстов. Такая модель обеспечивает постепенное наращивание исследовательской сложности письменных заданий и учитывает уровень сформированности исследовательской компетенции обучающихся (Калматова, 2019).

Междисциплинарная модель предполагает интеграцию заданий по академическому письму в содержание профильных педагогических дисциплин. В рамках данной модели академическое письмо выступает средством осмысления профессиональных задач, анализа педагогических ситуаций и представления результатов учебно-исследовательской деятельности в письменной форме. Такая организация обучения способствует формированию устойчивой связи между исследовательской и профессиональной деятельностью будущего педагога и повышает практико-ориентированный характер академического письма (Гамидова, 2021).

Пропедевтическая модель ориентирована на раннее включение обучающихся в элементы научной деятельности и формирование базовых умений анализа источников, постановки исследовательских вопросов и письменной рефлексии. Эффективность подобных практик подтверждается исследованиями, посвящёнными организации студенческого научного сообщества и сопровождению учебно-исследовательской деятельности в педагогических вузах (Попова, Хабирова, 2023; Юсупова, 2022).

Рассмотренные модели обучения академическому письму (многоуровневая, междисциплинарная и пропедевтическая) отражают разные способы включения академического письма в профессиональную подготовку будущего педагога. Многоуровневая модель обеспечивает поэтапное усложнение письменных учебно-исследовательских задач и последовательное формирование умений академического письма на протяжении всего бакалавриата. Междисциплинарная модель усиливает практико-ориентированный характер академического письма за счёт включения письменных заданий в профильные педагогические дисциплины и привязки их к профессиональным ситуациям. Пропедевтическая модель обеспечивает раннее включение обучающихся в элементы исследовательской деятельности и формирование базовых умений работы с источниками и письменной рефлексии. В совокупности данные модели демонстрируют, что их согласованное применение требует координации на уровне образовательной программы и единых методических оснований, что актуализирует переход к институционально организованному развитию академического письма в педагогическом университете.

Институциональная модель развития академического письма в педагогическом университете

В рамках настоящего исследования под институциональной моделью развития академического письма понимается система взаимосвязанных организационных, учебно-методических и кадровых решений, обеспечивающих сквозное и согласованное формирование академического письма как структурного компонента исследовательской компетенции обучающихся на уровне образовательной программы, а не в виде разрозненных дисциплинарных или локальных инициатив. Институциональный характер модели проявляется в том, что требования к академическому письму закрепляются на уровне программы (цели, планируемые результаты, индикаторы), поддерживаются едиными методическими механизмами и обеспечиваются подготовкой преподавателей, участвующих в реализации программы.

Структура институциональной модели включает четыре взаимосвязанных компонента. Выделение данных компонентов обусловлено системным характером выявленных ограничивающих факторов (нормативных, организационно-методических, кадровых и цифровых), каждый из которых требует соответствующего управленческого и методического решения на уровне образовательной программы.

1. Программно-результативный компонент (интеграция в образовательные программы)

Интеграция академического письма в образовательные программы педагогического бакалавриата как сквозной компонент исследовательской подготовки предполагает: (а) фиксацию академического письма в качестве результата подготовки (как элемента исследовательской компетенции) в рабочей программе и/или матрице компетенций; (б) распределение планируемых результатов по этапам обучения с указанием ожидаемых жанров и уровней сложности письменных работ; (в) включение в учебный план последовательности модулей и заданий, обеспечивающих движение от пропедевтических умений (работа с источниками, структура текста, основы аргументации) к самостоятельному созданию учебно-научных и научных текстов. Таким образом, академическое письмо перестаёт быть эпизодической практикой и становится частью образовательной траектории.

2. Жанрово-оценочный компонент (согласование требований и критериев)

Согласование жанровых и оценочных требований к учебно-научным и научным текстам в рамках различных дисциплин предполагает разработку единых (инвариантных) критериев оценивания, применимых на уровне образовательной программы: логика и структура текста, корректность аргументации и работы с источниками, научный стиль и терминология, академическая честность, жанровое соответствие. На основе инвариантных критериев в отдельных дисциплинах могут вводиться вариативные требования, связанные со спецификой предметного содержания. Такой подход обеспечивает сопоставимость оценивания и прозрачность требований для обучающихся независимо от дисциплины.

3. Методико-кадровый компонент (подготовка преподавателей и единые подходы сопровождения)

Методическая подготовка преподавателей в структуре институциональной модели направлена на выработку общих принципов обучения академическому письму и сопровождения письменной учебно-исследовательской деятельности. Она может включать: (а) методические семинары / внутривузовские курсы по обучению академическому письму; (б) согласование подходов к постановке письменных заданий и предоставлению развивающей обратной связи; (в) разработку банка типовых заданий и методических материалов (шаблоны, чек-листы,

примеры); г) обмен практиками между преподавателями профильных дисциплин и дисциплин, связанных с академическим письмом. В результате формируется единое методическое поле, снижающее разрозненность требований и повышающее воспроизводимость образовательной практики.

4. Регулятивно-цифровой компонент (правила использования ИИ-инструментов и академическая честность)

Осмысленное использование цифровых и ИИ-инструментов в обучении академическому письму в рамках институциональной модели предполагает наличие прозрачных правил: что допускается (например, языковая правка, поиск источников), что ограничивается (генерация фрагментов текста без авторской переработки), как фиксируется вклад обучающегося, какие формы контроля и самоотчётности применяются. Это позволяет сохранять образовательный потенциал письменных заданий и поддерживать принципы академической честности.

Указанные компоненты образуют взаимосвязанную систему: программно-результативный компонент задаёт цели и траекторию формирования академического письма, жанрово-оценочный обеспечивает единые требования и сопоставимость результатов, методико-кадровый создаёт условия для устойчивой реализации требований, а регулятивно-цифровой задаёт рамки использования инструментов и поддерживает честность выполнения письменных работ.

Проведённый анализ показывает, что переход от фрагментарных инициатив к институционально организованному развитию академического письма методологически обоснован системным характером выявленных ограничивающих факторов и разнообразием моделей обучения, требующих согласования на уровне образовательной программы. Описанная институциональная модель задаёт логически связанный каркас интеграции академического письма в подготовку будущих педагогов: она определяет траекторию формирования результатов, единые жанрово-оценочные требования, механизмы методической поддержки преподавателей и регулятивные рамки использования цифровых инструментов.

Такой подход задаёт основания для рассмотрения развития академического письма как институционально оформленной и методически воспроизводимой образовательной практики педагогического университета.

Заключение

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Академическое письмо рассмотрено как структурный компонент исследовательской компетенции обучающихся бакалавриата педагогического образования. Уточнено, что академическое письмо выступает не только средством оформления результатов учебной и научной работы, но и инструментом осмысления педагогических проблем, аргументации, интерпретации данных и рефлексивного представления результатов учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

2. Выявлена и систематизирована совокупность факторов, затрудняющих системное формирование академического письма в университетской практике: нормативная неопределённость требований и критериев, фрагментарность организационно-методических решений, дефицит методической подготовки преподавателей и риски, связанные с использованием цифровых и ИИ-инструментов при отсутствии регламентов академической честности.

3. Охарактеризованы модели обучения академическому письму (многоуровневая, междисциплинарная и пропедевтическая) и определён их образовательный потенциал. Показано, что многоуровневая модель обеспечивает поступательное усложнение письменных учебно-исследовательских задач, междисциплинарная – связь академического письма с профессиональными ситуациями педагогической подготовки, а пропедевтическая – раннее включение обучающихся в исследовательские практики и формирование базовых умений работы с источниками и письменной рефлексии.

4. Обоснована необходимость перехода от локальных инициатив к институциональной модели развития академического письма в педагогическом университете. Показано, что институциональная модель обеспечивает согласованность требований и воспроизводимость образовательной практики на уровне образовательной программы и включает программно-результативный, жанрово-оценочный, методико-кадровый и регулятивно-цифровой компоненты, позволяющие выстроить сквозную траекторию формирования академического письма как компонента исследовательской подготовки обучающихся.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической апробацией предложенной модели в образовательных программах бакалавриата педагогического образования, разработкой диагностических инструментов оценки сформированности академического письма и уточнением методических регламентов использования цифровых и ИИ-инструментов в обучении при соблюдении принципов академической честности.

Материалы исследования | Research materials

1. Гамидова Л. В. Организационно-методические аспекты преподавания академического письма в языковом вузе на междисциплинарной основе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 37.
2. Калматова Г. М. Модель формирования научно-исследовательского умения студентов в процессе обучения академическому письму // Педагогические науки. 2019. № 7.
3. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121. <https://base.garant.ru/71897858/>
5. Юсупова Л. Н. Пропедевтический курс академического письма для студенческого научного сообщества // Непрерывное образование: XXI век. 2022. Вып. 3 (39).

Источники | References

1. Зашихина И. М. Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-134-143>
2. Колябина Н. С. Роль академического письма в формировании общепрофессиональных компетенций магистра // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 21 (242). Вып. 31.
3. Короткина И. Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>
4. Костикова Л. П. Академическое письмо в условиях цифровизации образовательного и научного пространства // Наука. Образование. Культура: сборник статей. Комрат, 2022.
5. Макович Г. В. Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. 2018. № 3.
6. Попова Н. Г., Хабирова Е. И. Ресурсы развития научно-публикационных компетенций российских исследователей // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 8. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-80-114>
7. Сысоев П. В., Сорокин Д. О., Евстигнеева И. А. Формирование компетенции в области академического письма научно-педагогических работников вузов // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.39>
8. Чуйкова Э. С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207).
9. Шейпак С. А. Академическое письмо: критика традиционного подхода // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103>

Информация об авторах | Author information



Яшуныкина Александра Сергеевна¹

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, St. Petersburg



Alexandra Sergeevna Yashunkina¹

¹ Pushkin Leningrad State University

¹ Sandra58@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 02.12.2025; опубликовано online (published online): 19.02.2026.

Ключевые слова (keywords): академическое письмо; педагогическое образование; исследовательская компетенция; обучающиеся бакалавриата; институциональная модель; academic writing; teacher education; research competence; undergraduate students; institutional model.