ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 10 | 2026. Volume 11. Issue 10
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Педагогические условия профессионального самоопределения студентов-журналистов во внеучебной проектной медиадеятельности

Мушков О. А., Сухова Е. И.

Аннотация. Цель исследования – определить педагогические условия, при которых у студентов факультетов журналистики формируется готовность к профессиональному самоопределению во внеучебной проектной медиадеятельности. В статье обосновывается, что стандартная учебная траектория не обеспечивает достаточных условий для осознанного выбора сегмента медиапрофессии, тогда как внеучебные проектные формы медиадеятельности обладают значимым педагогическим потенциалом. Уточняется понятие «готовность студентов-журналистов к профессиональному самоопределению», раскрываемое как развивающееся профессионально-личностное качество, включающее когнитивный, мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты. На материале четырёх сезонов авторского медиапроекта “MMT-Live”, реализуемого с сентября 2022 года на межвузовской основе, характеризуются пять педагогических условий его формирования: регулярный контакт обучающихся с действующими представителями профессии, психологически безопасная образовательная среда, поэтапное включение в устойчивое профессиональное сообщество, ролевая мобильность внутри проекта и регулярная обратная связь по результатам профессиональных проб. Научная новизна исследования состоит в обосновании внеучебного медиапроекта, не привязанного к одной образовательной организации, как самостоятельной педагогической формы, а также в построении трёхуровневой модели, соотносящей каждое из выявленных условий с компонентами готовности и типами результатов самоопределения, и в выделении на основе анализа траекторий участия студентов четырёх типов результатов профессионального самоопределения. В результате проведённого исследования установлено, что результативность внеучебной проектной медиадеятельности не следует оценивать исключительно по числу студентов, продолживших работу в журналистике: не менее значимым результатом выступает уточнение профессиональных намерений, включая смену направления или осознанный отказ от первоначального выбора.

EN

Pedagogical conditions for the professional self-determination of journalism students in extracurricular project-based media activities

O. A. Mushkov, E. I. Sukhova

Abstract. The aim of the study is to determine the pedagogical conditions under which journalism students develop readiness for professional self-determination through extracurricular project-based media activities. The article argues that a standard academic trajectory does not provide sufficient conditions for an informed choice of a segment within the media profession, whereas extracurricular project-based forms of media activity have significant pedagogical potential. The concept of “journalism students’ readiness for professional self-determination” is clarified and understood as an evolving professional and personal quality comprising cognitive, motivational, operational, and reflective components. Based on four seasons of the author’s media project MMT-Live, implemented on an inter-university basis since September 2022, five pedagogical conditions for developing this readiness are described: regular contact between students and practicing media professionals; a psychologically safe educational environment; gradual integration into a stable professional community; role mobility within the project; and regular feedback on the outcomes of professional trials. The scientific novelty of the study lies in substantiating an extracurricular media project not tied to a single educational institution as an independent pedagogical form. The novelty also lies in developing a three-level model that relates each identified condition to the components of readiness and the types of self-determination outcomes, as well as in identifying, through an analysis of students’ participation trajectories, four types of professional self-determination outcomes. The study establishes

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260230

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

that the effectiveness of extracurricular project-based media activities should not be assessed solely by the number of students who continue working in journalism. An equally significant outcome is the clarification of professional intentions, including a change of direction or a conscious rejection of the initial choice.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика», определяющего семь типов задач профессиональной деятельности, к решению которых может готовиться выпускник, – авторский, редакторский, проектный, маркетинговый, организационный, социально-просветительский и технологический (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта…, 2017), и фактическим уровнем профессиональной определённости выпускника. Современная система подготовки журналистов сталкивается с проблемой отсроченного профессионального самоопределения обучающихся: значительная часть студентов к моменту окончания вуза не имеет устойчивого представления о сегменте профессии, в котором планирует работать, и нередко трудоустраивается в смежных сферах. По данным статистического сборника

«Индикаторы образования» (Бондаренко, Варламова, Гохберг и др., 2026), в 2024 году у 32,9% трудоустроившихся выпускников 2021-2023 годов первая работа не была связана с полученной профессией; среди выпускников с высшим образованием этот показатель составил 25,5% при общем уровне занятости выпускников данной группы 83,7% (Бондаренко, Варламова, Гохберг и др., 2026, с. 174). Иными словами, проблема состоит не в отсутствии работы как таковой, а в расхождении между полученной специальностью и фактической занятостью. Для медийных направлений это расхождение выражено сильнее среднего: по более ранним данным, в области наук об обществе, куда отнесена группа направлений «Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело», по специальности работали 66% выпускников при среднем показателе 69% по стране, а уровень безработицы составил 11,2% – один из самых высоких среди укрупнённых групп (Рудаков, 2020).

Проблема профессионального самоопределения молодёжи давно находится в центре внимания отечественной педагогики: работы Е. А. Климова (2004), Э. Ф. Зеера (2003) и Н. С. Пряжникова (2007) заложили понимание этого процесса как длительного и не сводимого к разовому акту профориентации; в более поздних работах Э. Ф. Зеер (2022) связывает самоопределение с формированием у обучающихся опыта субъектности – способности к самостоятельному целеполаганию и проектированию собственной образовательной траектории – как ответ на неопределённость социально-профессионального будущего молодёжи в условиях цифровизации. В последние годы всё чаще отмечается, что стандартной учебной траектории для этого недостаточно и значимую роль начинают играть проектные формы медиадеятельности: Е. В. Касьянова и К. В. Сафонов (2020) показывают, что реализация медиаобразовательных проектов формирует не только профессиональные, но и универсальные компетенции обучающихся и создаёт условия для раскрытия их склонностей и выбора жизненной стратегии. Проектный подход сохраняет ведущее положение и в зарубежных исследованиях медийного образования, хотя оценивается неоднозначно: в обзоре Г. Кашьяпа и Х. Бхаскарана (Kashyap, Bhaskaran, 2020) со ссылкой на К. Грэм отмечается риск неравномерного распределения задач внутри студенческой команды, при котором наиболее сложные операции достаются лишь части участников, а также необходимость ориентировать подготовку не на фиксированный набор ролей, а на способность адаптироваться к их изменению (Severijnen, Haan, 2024).

Исследователи журналистского образования сходятся в том, что соединение теории и практики продуктивнее всего осуществляется в формах, выводящих обучающегося за пределы аудиторного занятия – вузовских медиапарках, учебных медиахолдингах, проектной деятельности (Олешко, Гаврилов, 2022). Одной из таких форм является внеучебный медиапроект, объединяющий студентов, преподавателей и действующих журналистов. Опыт таких форм описан в отечественных исследованиях. И. С. Морозова и В. П. Дзвоник (2021) на материале спецпроекта университетского медиацентра показывают, что участие студентов-журналистов в проектной деятельности формирует первичные представления о профессии и облегчает профессиональную социализацию. К. А. Онуприенко (2024), обобщая опыт вовлечения студентов-журналистов в проектную работу, устанавливает, что согласование проектных задач с профессиональными предпочтениями обучающихся заметно повышает мотивацию и качество создаваемого медиаконтента. Вместе с тем в обоих случаях речь идёт о проектах, инициированных вузом и встроенных в его коммуникационную деятельность, тогда как педагогические условия внеучебного медиапроекта, не привязанного к одной образовательной организации, остаются недостаточно изученными. Примером такой формы выступает авторский медиапроект “ММТ-Live”, описание и анализ которого представлены в следующем разделе статьи.

Для достижения обозначенной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– уточнить понятие «готовность студентов-журналистов к профессиональному самоопределению» и определить его компонентную структуру;

– представить педагогический медиапроект “ММТ-Live” и на его основе определить педагогические условия формирования данной готовности во внеучебной проектной медиадеятельности;

– обобщить выявленные условия в виде модели, соотносящей каждое из них с компонентами готовности;

– проанализировать траектории участия студентов в медиапроекте “ММТ-Live” и типологизировать результаты профессионального самоопределения.

Материалами исследования стали: четырёхлетний опыт реализации авторского журналистско-педагогического проекта “ММТ-Live” (сентябрь 2022 – июнь 2026) – тридцать один подготовленный выпуск, двадцать девять из которых размещены в открытом доступе (ММТ-Live…, 2026); материалы педагогического наблюдения за траекториями участия студентов и содержанием получаемой ими обратной связи; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика.

Теоретическую базу исследования составляют работы, раскрывающие профессиональное самоопределение как длительный процесс (Климов, 2004; Зеер, 2003, 2022; Пряжников, 2007; Маркова, 1996), исследования структуры готовности к профессиональному самоопределению (Варданян, Русяев, 2019; Карпова, Сухова, Сидоренко, 2025), работы в области журналистского и медиаобразования (Касьянова, Сафонов, 2020; Олешко, Гаврилов, 2022; Пенязь, 2024; Severijnen, Haan, 2024), а также исследования психологической безопасности образовательной среды (Баева, 2002; 2024) и профессиональных проб как дидактического средства (Мосина, 2024). Ключевые идеи данных работ заключаются в следующем:

– профессиональное самоопределение представляет собой длительный процесс уточнения личностных и профессиональных смыслов, не сводимый к разовому акту выбора профессии (Климов, 2004; Маркова, 1996);

– готовность к профессиональному самоопределению рассматривается как сложное образование, конкретное содержание компонентов которого зависит от осваиваемой профессиональной деятельности (Варданян, Русяев, 2019; Карпова, Сухова, Сидоренко, 2025);

– соединение теории и практики в журналистском образовании продуктивнее всего осуществляется в формах, выводящих обучающегося за пределы аудиторного занятия (Олешко, Гаврилов, 2022), а медиаобразовательный проект выступает формой, обеспечивающей формирование как профессиональных, так и универсальных компетенций (Касьянова, Сафонов, 2020);

– психологическая безопасность образовательной среды выступает условием позитивного личностного развития её участников (Баева, 2002);

– профессиональная проба служит дидактическим средством подготовки обучающегося к будущей профессиональной деятельности (Мосина, 2024).

В качестве методов исследования были применены: теоретический анализ научной литературы по проблеме профессионального самоопределения и журналистского образования; педагогическое (включённое) наблюдение за деятельностью студентов – участников медиапроекта “ММТ-Live” на протяжении четырёх сезонов, дополненное нестандартизированными беседами с участниками в процессе работы над проектом и после завершения их участия в нём; анализ и типологизация индивидуальных траекторий участия студентов в проекте на основе полученных данных; обобщение и моделирование при построении модели педагогических условий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленная модель может быть использована кафедрами и факультетами журналистики при разработке собственных внеучебных проектных инициатив и организации взаимодействия студентов с представителями медиасферы, а выделенные типы результатов – при оценке результативности такой деятельности.

Обсуждение и результаты

Профессиональное самоопределение понимается сегодня как длительный процесс уточнения личностных и профессиональных смыслов, включающий как первичный выбор, так и его последующую корректировку. Е. А. Климов определял профессиональное самоопределение как «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества профессионалов» (2004, с. 26), связывая самоопределение с включением человека в профессиональное сообщество. Э. Ф. Зеер (2003) рассматривает самоопределение как непрерывный процесс, охватывающий стадии профессионального становления личности. Н. С. Пряжников (2007) акцентирует смысловое ядро этого процесса: самоопределение предполагает нахождение личностного смысла в деятельности. А. К. Маркова (1996) показывает, что профессиональное самоопределение не завершается актом выбора профессии, а уточняется на протяжении всей профессиональной жизни.

Итог самоопределения в профессии – готовность начинающего специалиста принять взвешенное решение о направлении профессиональной деятельности и, если потребуется, скорректировать его по мере накопления практического опыта. В научных исследованиях подобная готовность изучается как сложное образование, состав компонентов которого зависит от осваиваемой деятельности. Так, применительно к профессиональному самоопределению подростков выделяются эмоционально-ценностный, мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты (Варданян, Русяев, 2019), тогда как в исследованиях готовности к профессиональной деятельности в высшей школе чаще используется набор из когнитивного, мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов (Карпова, Сухова, Сидоренко, 2025).

При обучении журналистов подобную готовность мы рассматриваем как прогрессирующее квалификационно-индивидуальное качество. Оно иллюстрируется в способности обучающегося соизмерять собственные интересы и понимание о потенциальной медийной работе с реальными требованиями журналистики.

Таким образом, студент может более сознательно определять курс профессионального развития и разбираться, какие навыки и умения ему необходимо глубоко изучить.

Для профессии журналиста это обстоятельство имеет особое значение в силу скорости её трансформации. Работа на разных платформах требует различных навыков, при этом границы между ними размываются, а технологическая база медиа обновляется постоянно. Вследствие этого представление студента о возможной сфере трудоустройства неизбежно корректируется на протяжении обучения. Показательно, что студенты, поступившие в 2022 году, практически не сталкивались с искусственным интеллектом во время учёбы, но к выпуску они живут в обстановке, которая требует от них доказывать, что их выпускные работы не содержат сгенерированных элементов. Неопределённость такого рода носит не ситуативный, а структурный характер. М. Северейнен и Я. де Хаан (Severijnen, Haan, 2024), разрабатывая сценарии развития журналистского образования до 2030 года, показывают, что подготовка журналиста сегодня должна ориентироваться не на фиксированный набор профессиональных ролей, а на формирование способности адаптироваться к их изменению. Для профессионального самоопределения это означает, что образ профессии, с которым студент соотносит себя, приходится уточнять неоднократно на протяжении обучения.

Студенту, который уже с первых курсов устраивается на работу в редакцию или участвует в медийных проектах, гораздо легче соотнести свои более ранние представления о журналистике и оценить свои склонности к тому или иному направлению (тексты, аудио, видео и пр.). Такая занятость распространена: по данным проведённых А. В. Пенязь (2024) пятидесяти глубинных интервью с преподавателями медийных направлений, обучающиеся этих направлений нередко совмещают работу по профессии с освоением образовательной программы, что делает подобное соотнесение массовой практикой, а не исключением. При этом отсутствие чётких критериев понимания качества творческих работ может усложнять для самого студента осмысление этого опыта и его сопоставление с учебными планами вузов; отсутствие объективных критериев оценки творческой работы фиксируется и как проблема для самих вузов (Пенязь, 2024).

В настоящем исследовании структура готовности к профессиональному самоопределению раскрывается через четыре взаимосвязанных компонента.

Когнитивный компонент характеризует представления студента об устройстве современной журналистики, её направлениях, форматах и профессиональных ролях. Важно не только знать, как работают телевидение, радио, интернет-издания и социальные сети, но и понимать, какое место в этойсистеме может занять сам обучающийся. Это представление приходится постоянно уточнять, поскольку содержание журналистского труда меняется под влиянием цифровых технологий, в том числе искусственного интеллекта, а образовательные программы не всегда успевают оперативно учитывать происходящие изменения: анализ журналистских учебных планов, проведённый А. Ф. Шен (Şen, 2025), показал, что искусственный интеллект затрагивается в них преимущественно на уровне общих рассуждений о цифровизации, тогда как практическая работа с соответствующими инструментами остаётся вне подготовки.

Мотивационный компонент связан с устойчивостью интереса к профессии и пониманием причин собственного профессионального выбора.

Операциональный компонент отражает опыт выполнения конкретных журналистских и производственных задач. Чем больше ролей студент успевает попробовать, тем точнее он может оценить свои возможности, ограничения и предпочтения.

Рефлексивный компонент связан со способностью получать обратную связь и соотносить личный опыт с тем образом профессии, который сложился у студента.

Четыре компонента связаны отношением взаимного обеспечения, а не простым соседством. Выполнение производственной задачи – операциональный компонент – создаёт материал, который обучающийся может осмыслить; осмысление этого материала – компонент рефлексивный – уточняет его представление об устройстве профессии, то есть достраивает компонент когнитивный; уточнённое представление, в свою очередь, либо укрепляет интерес к профессии, либо обнаруживает его несостоятельность, воздействуя на компонент мотивационный. Из этой связи следует практическое требование к организации проектной деятельности: воздействие на один компонент в отрыве от прочих не даёт результата. Студент, выполнивший производственную задачу без последующего разбора, получает навык, но не получает основания для профессионального выбора. Сходную логику фиксируют зарубежные исследования профессиональной идентичности: обобщая работы по профессиональному образованию, Э. Вуттке с коллегами (Wuttke, Heinrichs, Hillen et al., 2024) отмечают, что условия, целенаправленно поддерживающие профессиональную идентификацию, остаются малоизученными, тогда как имеющиеся данные связывают её устойчивость с качеством организации подготовки и поддержкой самостоятельности обучающегося.

Понятие педагогических условий в исследованиях профессионального становления трактуется неоднородно. Г. Е. Котькова (2025) определяет их через педагогическое сопровождение, то есть через действия преподавателя, обеспечивающие переход обучающегося от учебной деятельности к профессиональной. Л. А. Хохленкова (2021) смещает акцент с действий педагога на характер задачи: условием выступает такое учебное задание, которое воспроизводит логику реальной профессиональной деятельности, а не её имитацию. Различие принципиально: в первом случае условие задаётся извне и требует постоянного присутствия педагога, во втором заложено в самой организации деятельности и воспроизводится без него. Внеучебный медиапроект требует объединения обоих подходов. Преподаватель здесь не ведёт занятие и не оценивает результат по критериям учебной программы, однако удерживает образовательную рамку происходящего; одновременно

сама деятельность – подготовка и выпуск реального медиапродукта – задаёт требования, независимые от его вмешательства. Исходя из этого, под педагогическими условиями в настоящем исследовании понимаются воспроизводимые обстоятельства взаимодействия студентов, преподавателей и практиков, которые складываются в организации проектной деятельности и сохраняют действие при смене состава участников и материально-технической базы.

Характеристика медиапроекта "ММТ-Live"

"ММТ-Live" – авторский образовательный медиапроект в жанре студийного ток-шоу, реализуемый с сентября 2022 года на межвузовской основе и не привязанный к одной образовательной организации (Мушков, 2025). Цель проекта – создание регулярной площадки, на которой студенты журналистских и медийных направлений взаимодействуют с действующими журналистами, редакторами и медиаспециалистами и включаются в полный цикл реального медиапроизводства – от разработки темы до публикации готового материала. Проектный цикл синхронизирован с учебным годом: сезоном называется период с сентября по июнь с ежемесячным выходом выпусков. К июню 2026 года завершены четыре сезона (девять, девять, пять и восемь выпусков соответственно) – тридцать один выпуск в общей сложности.

Подготовка каждого выпуска предполагает участие обучающихся на всех этапах – от определения темы и поиска гостя до записи, где студенты выступают операторами, режиссёрами и ассистентами, и постпродакшна, включающего монтаж и публикацию. Организационная форма проекта менялась: первый сезон готовился без участия студентов в формате прямых трансляций из частной студии автора; начиная со второго сезона к работе подключились обучающиеся; с марта 2025 года записи перенесены в аудиторию Московского гуманитарного университета и готовятся в режиме предварительной записи с последующим монтажом, а в четвёртом сезоне – с использованием многокамерной съёмки и живой студенческой аудитории.

Количественные показатели проекта невелики: средняя аудитория выпуска в записи составляет около ста просмотров, в студии на записи присутствуют от пяти до десяти зрителей (Мушков, 2025). Проект изначально ориентирован не на массовый охват, а на глубину включения ограниченного круга участников, что согласуется с выводом о большей эффективности малых групп при передаче практических медийных навыков (Kashyap, Bhaskaran, 2020), поэтому основным его результатом выступают не медийные показатели, а профессиональные траектории обучающихся, рассматриваемые ниже:

1. *Регулярный контакт обучающихся с действующими представителями профессии – журналистами, специалистами по связям с общественностью, маркетологами, ведущими, редакторами – в формате триадного взаимодействия «преподаватель – студент – практик»*. Триада «преподаватель – студент – практик» образует ядро проекта, причём каждый её участник решает свою задачу. Педагогический потенциал такой конструкции определяется прежде всего фигурой практика. А. Л. Фурсов (2020) показывает, что наставничество в медийной сфере обеспечивает не только передачу профессиональных знаний, но и формирование ценностных установок и профессиональной идентичности обучающихся. Н. С. Авдонина, Н. М. Куприков и М. Ю. Куприков (2022), обосновывая конструктивистский подход к подготовке журналистов, рассматривают профессиональную идентичность как результат активного погружения обучающегося в профессиональную среду, а не пассивного усвоения теоретического знания. Различие этих двух ролей и составляет педагогическую конструкцию условия. Практик вносит в разговор фактуру профессии: как устроена работа редакции, какие решения принимаются и какой ценой. Преподаватель эту фактуру обрабатывает – выделяет фрагменты, значимые для профессионального становления, и соотносит их с задачами, стоящими перед конкретными обучающимися. Он же удерживает тональность беседы, обеспечивая возможность высказаться каждому участнику: студент, не располагающий профессиональным опытом и нередко затрудняющийся сформулировать вопрос, участвует в разговоре наравне с гостем и преподавателем. Тем самым обучающиеся получают представление о различных сегментах журналистской деятельности, обсуждают со специалистами интересующие их вопросы и соотносят услышанное с собственными ожиданиями от профессии. Это многостороннее общение затрагивает когнитивную, мотивационную и рефлексивную составляющие готовности.

2. *Психологически безопасная образовательная среда, складывающаяся в ходе подготовки и записи выпуска.* Потребность в ней возникает из характера самой деятельности: первые самостоятельные действия в новом для студента направлении – работе с камерой, записи звука, проведении уличного опроса или подготовке сюжета – почти неизбежно сопровождаются ошибками, а результат этих ошибок в медиапроекте виден не только преподавателю, но и всей команде, гостю и зрителям. И. А. Баева (2002, с. 97) определяет психологическую безопасность образовательной среды как её состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворяющее потребность участников в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды. В предложенной ею структурной модели психологически безопасная среда характеризуется как партнёрско-диалогическая (Баева, 2002, с. 96) – то есть возникает там же, где выстраивается описанное выше триадное взаимодействие. И. А. Баева (2024) отмечает, что востребованность исследований в этом направлении в последние годы возрастает в связи с изменившимися условиями жизни и развития детей и молодёжи, требующими обновления диагностического инструментария. Для внеучебного медиапроекта это условие приобретает особое значение: в отличие от учебного занятия, здесь результат работы студента публичен, а ошибка видна не только преподавателю. А. Сетиамурти и Ф. Курниавати (Setiamurti, Kurniawati, 2024), обобщая исследования развития креативности в высшей школе,

показывают, что поддерживающая среда выступает необходимым условием творческой активности обучающихся. В проекте “ММТ-Live” студенты принимают отзывы и рекомендации напрямую, но сохраняют возможность продолжать работу и пробовать себя в самых разнообразных ролях. Тем самым ошибка перестаёт восприниматься как провал и становится рабочим материалом: снижается тревожность при первых самостоятельных действиях и сохраняется готовность продолжать работу над последующими материалами.

3. *Поэтапное включение студентов в устойчивое профессиональное сообщество*. Значимость этого условия неодинакова для разных категорий обучающихся. Для студентов первого и второго курсов, ещё не имеющих доступа к редакционной практике, проект оказывается основным каналом связи с профессией; для тех, кто не работает в медийных коллективах, он расширяет круг профессиональных контактов. В проекте “ММТ-Live” подобная вовлечённость проявляется не только во время непосредственной записи программ. Студенты постоянно встречаются в студии, участвуют в записи рубрик в университете, поддерживают контакты с наставниками и спикерами из мира медиа, обмениваются сообщениями в общем чате в мессенджере, помогают в разработке последующих выпусков. Проект рассматривается как часть целого погружения в среду, как пространство для устойчивого рабочего общения. Ощущение сопричастности к журналистскому кругу здесь соотносится с представлением Е. А. Климова (2004, с. 26) о включении человека в сообщество профессионалов как важной составляющей самоопределения. С. Г. Корконосенко (2024) рассматривает журналистское образование как институт профессиональной социализации, приобщающий обучающегося к нормам, ценностям и традициям профессионального сообщества. Существенно, что во внеучебном медиапроекте это приобщение происходит в непосредственном общении с действующими журналистами, а не через трансляцию норм в учебной аудитории. В терминах И. А. Баевой (2002, с. 97) такая включённость означает обретение средой референтной значимости для студента – то есть второе и третье условия работают на один результат: среда становится значимой ровно в той мере, в какой она психологически безопасна.

4. *Ролевая мобильность внутри проекта, то есть возможность чередовать рабочие функции*. Участие выстраивается как последовательность, а не как единовременное распределение функций. Вовлечение начинается с присутствия на записи в качестве зрителя, а затем, по мере готовности и по инициативе самого студента, расширяется до работы оператором, режиссёром, монтажёром, продюсером, редактором, автором рубрики или соведущим. Смена ролей понимается здесь как последовательность профессиональных проб – то есть практических действий, посредством которых обучающийся примеряет на себя конкретную профессиональную функцию. О. А. Мосина (2024) рассматривает такую пробу как дидактическое средство, обеспечивающее подготовку обучающегося к будущей профессиональной деятельности, и предлагает реализовывать её через кросс-функциональные команды, участники которых при необходимости переходят из одной функциональной группы в другую по результатам проведённой пробы. Медиапроект воспроизводит эту логику в условиях высшей школы: студент меняет функцию не по решению преподавателя, а по итогам собственного опыта работы в предыдущей роли. Л. Ву с коллегами показывают, что ротация социальных ролей в совместной учебной деятельности стимулирует когнитивное развитие участников и расширяет их понимание межфункциональных связей (Wu, Gao, Zang et al., 2025). Переход от одной роли к другой позволяет студентам на личном опыте прочувствовать, какой вид работы наиболее соответствует их реальным интересам и возможностям.

5. Регулярная обратная связь по результатам профессиональных проб. Она поступает из двух источников одновременно, и каждый из них выполняет собственную функцию. После подготовки материала – уличного опроса или съёмки очередного выпуска – приглашённые практики оценивают работу с позиции профессионального стандарта, лично либо в общем чате, указывая на конкретные решения и их последствия. Преподаватель переводит эту оценку в образовательный план: связывает частное замечание с задачами профессионального становления конкретного студента и с тем, что тот делал в предыдущих выпусках. Сам обучающийся замыкает цикл, комментируя отмеченные моменты, – тем самым внешняя оценка становится предметом его собственного суждения. Таким образом, обратная связь выстраивается на трёх уровнях, соответствующих формам рефлексии, которые О. А. Мосина (2024) выделяет при реализации профессиональных проб, – внешней, командной и саморефлексии участника; в медиапроекте роль внешней инстанции выполняют приглашённые практики. Такое устройство обратной связи отвечает требованию, установленному в метааналитическом исследовании Дж. Хэтти и Х. Тимперли (Hattie, Timperley, 2007): действенность обратной связи определяется не её объёмом, а уровнем, на котором она предоставляется, – наиболее результативна связь, направленная на осмысление задачи и стратегии её выполнения, а не на личность обучающегося. Именно поэтому разбор в проекте строится вокруг конкретного материала и производственного решения, а не вокруг оценки студента. Регулярность такого разбора существенна сама по себе: систематическое включение обучающегося в анализ собственной деятельности выступает условием развития профессиональной рефлексии (Калашникова, 2021).

Выделенные условия и компоненты готовности связаны между собой не попарно, а образуют трёхуровневую структуру. Первый уровень составляют педагогические условия, воспроизводимые в организации проектной деятельности; второй – компоненты готовности к профессиональному самоопределению, на которые эти условия воздействуют; третий – типы результатов самоопределения, фиксируемые в траекториях участников. Основанием для соотнесения первого и второго уровней послужил анализ содержания каждого условия в том виде, в каком оно реализуется в проекте: условие относится к компоненту тогда, когда предусматриваемая им деятельность непосредственно порождает соответствующий эффект, а не сопутствует ему. Так, триадное взаимодействие с практиком: а) даёт обучающемуся сведения об устройстве профессии, что относит

его к когнитивному компоненту; б) поддерживает интерес к ней, что относит его к мотивационному; в) предполагает соотнесение услышанного с собственным опытом, что относит его к рефлексивному. При этом операционального компонента данное условие не затрагивает: разговор с гостем не предполагает выполнения производственной задачи. Модель представлена на Схеме 1.

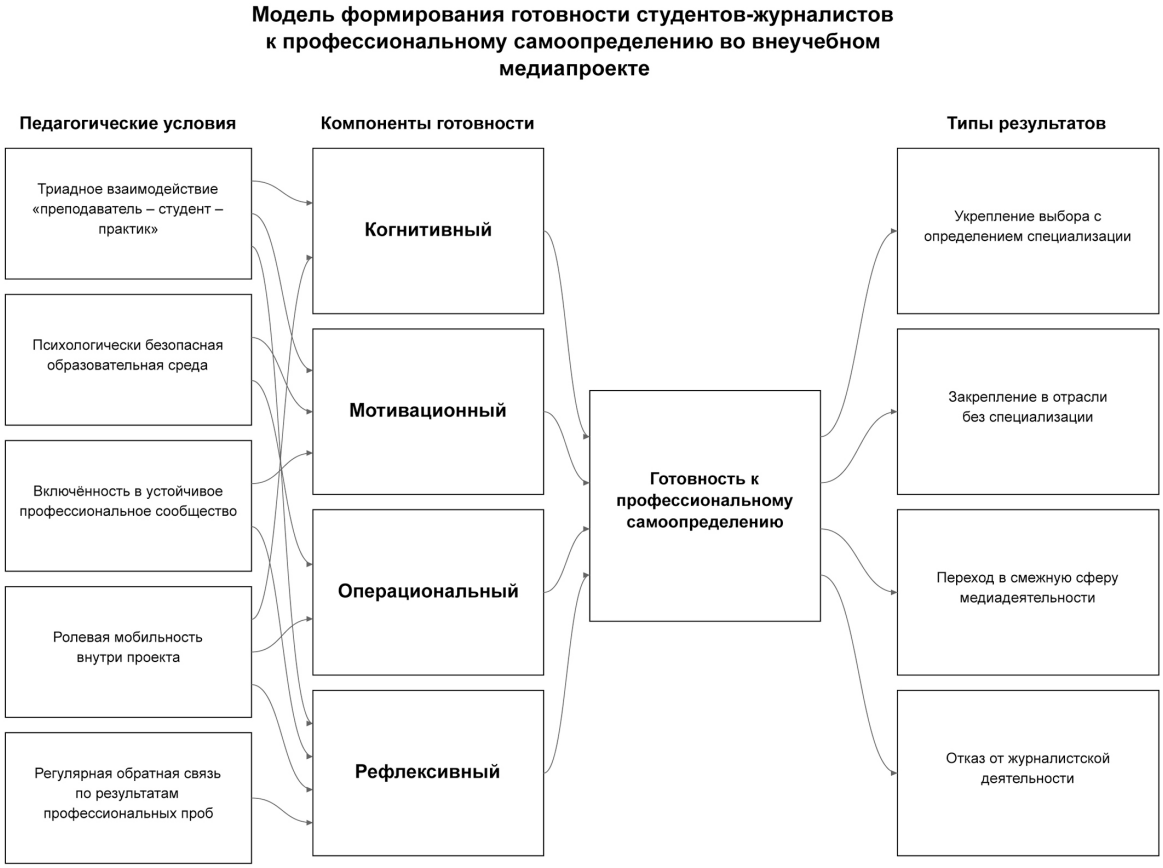


Схема 1. *Модель формирования готовности студентов-журналистов к профессиональному самоопределению во внеучебном медиапроекте*

Модель показывает, что условия воздействуют на компоненты неравномерно. Наибольшую нагрузку несёт рефлексивный компонент: на него работают четыре условия из пяти, причём пятое – регулярная обратная связь – воздействует только на него. Это соответствует логике профессионального самоопределения, в которой решающим оказывается не объём полученного опыта, а способность его осмыслить. Мотивационный компонент поддерживается тремя условиями, когнитивный и операциональный – двумя каждый. Ни одно из условий не покрывает всех четырёх компонентов, что означает их принципиальную несводимость друг к другу: исключение любого условия оставляет соответствующий компонент без обеспечения.

Существенно, что все пять условий воспроизводились независимо от материально-технической базы проекта. Первые сезоны готовились в частной студии силами преподавателя и нескольких студентов, четвёртый – в университетской аудитории с многокамерной съёмкой, однако состав условий при этом не менялся: триадное взаимодействие, ролевая мобильность и обратная связь обеспечивались в обоих случаях. Это позволяет рассматривать предложенную модель как переносимую и не требующую для реализации специального технического оснащения.

Проверка модели на третьем уровне – уровне результатов – представлена ниже, в анализе траекторий участников проекта.

Апробация выделенных условий проводилась в ходе четырёх сезонов проекта. За этот период в подготовке выпусков участвовали сорок семь студентов десяти образовательных организаций, из них четырнадцать выполняли производственные функции – оператора, режиссёра, монтажёра, продюсера, соведущего, автора рубрики или ассистента. Для анализа траекторий профессионального самоопределения отобраны участники, выполнявшие производственную функцию не менее чем в двух выпусках: разовое участие не даёт материала для суждения о профессиональном выборе, поскольку не предполагает ни повторного опыта, ни сопоставления результатов. Этому критерию соответствуют десять человек (Таблица 1).

Распределение результатов позволяет выделить четыре типа.

Первый тип – укрепление первоначального профессионального выбора с определением специализации. Он представлен четырьмя участниками и связан с продолжительным пребыванием в одной роли. Матвей Б., пришедший в проект на третьем курсе с договорённостью смонтировать один выпуск, работал в двенадцати

выпусках, расширив функцию монтажёра до операторской, и использовал полученный опыт в практической части выпускной квалификационной работы. Елизавета Ф. после разовой пробы в качестве соведущей вернулась к этой роли на пять выпусков и в настоящее время работает редактором информационной строки на телеканале «Мир24». Дарья М., подключившаяся к проекту дистанционно после визита преподавателя на кафедру журналистики Луганского государственного университета, готовила материалы рубрики в своём городе и продолжит участие в следующем сезоне. Мария М., начинавшая ассистентом оператора, рассматривается на роль режиссёра. Существенно, что во всех четырёх случаях укрепление сопровождалось расширением или усложнением роли, а не простым её повторением.

Таблица 1. *Траектории участия студентов, выполнявших производственные функции не менее чем в двух выпусках проекта “ММТ-Live”*

Участник	Образовательная организация	Производственная роль	Число выпусков	Результат самоопределения
Матвей Б.	МосГУ	монтажёр, затем оператор-монтажёр	12	укрепление в профессии
Дина Ш.	МосГУ	автор рубрики	6	переход в смежную сферу
Лиза Ф.	МосГУ	соведущая	5	укрепление в профессии
Катя М.	МосГУ	продюсер	4	отказ от журналистской деятельности
Дарья М.	ЛГУ им. В. Даля	соавтор рубрики	4	укрепление в профессии
Мария М.	МосГУ	ассистент оператора	3	укрепление в профессии
Ольга И.	МосГУ	соведущая	2	закрепление в отрасли без специализации
Роман М.	МосГУ	режиссёр	2	отказ от журналистской деятельности
Ирина Т.	МосГУ	режиссёр	2	отказ от журналистской деятельности
Николай Л.	МосГУ	монтажёр	2	отказ от журналистской деятельности

Второй тип – закрепление в отрасли без определения специализации. Ольга И. после участия в двух выпусках в качестве соведущей работала в редакциях телеканалов «Мир24» и «ТВ Центр», однако продолжает менять места работы, не остановившись на конкретном сегменте профессии. Этот случай показывает, что участие в проекте способно закрепить отраслевой выбор, не решая при этом задачу выбора специализации, – то есть педагогические условия влияют на компоненты готовности неравномерно.

Третий тип – уточнение профессиональных планов и переход в смежную сферу при сохранении участия в проекте. Дина Ш. предложила и в течение шести выпусков вела собственную рубрику «Дай ответ, студент», основанную на студенческих опросах, организовав при этом взаимодействие с участницей из другого города в формате телемоста. По ходу работы менялись качество съёмки и построение вопросов, увереннее становилась работа автора в кадре. Этот опыт позволил ей определить, что классическая журналистика не станет основной сферой деятельности, и связать профессиональные планы с рекламой и маркетингом; при этом в следующем сезоне она продолжит вести рубрику и будет помогать участникам из партнёрских вузов в качестве редактора. Профессиональная проба привела здесь не к отказу от медиадеятельности, а к более точному выбору её направления.

Четвёртый тип – отказ от первоначального намерения работать в журналистике. Он представлен четырьмя участниками, что составляет сорок процентов рассматриваемой группы. Екатерина М. выступила продюсером четырёх выпусков: организовывала связь между героями и командой, готовила вёрстку трансляции с двенадцатью участниками, разбирала с преподавателем элементы продюсерской работы. Накопленного опыта оказалось достаточно, чтобы установить несоответствие направления собственным ожиданиям. Роман М. и Ирина Т. режиссировали два выпуска и пришли к аналогичному решению. Николай Л., работавший монтажёром, сообщил, что не планирует связывать профессиональную деятельность с журналистикой, однако впоследствии вернулся в проект в качестве зрителя. Существенно, что во всех четырёх случаях отказ последовал за реальной производственной работой, а не за наблюдением со стороны: практическая проверка первоначального выбора состоялась до выхода на рынок труда, что и составляет её педагогическую ценность.

Отдельного рассмотрения требуют случаи, в которых результат возник вне производственной роли – через контакт с приглашённым гостем. Вика В. присутствовала на записях как зрительница и лишь однажды выступила режиссёром; после беседы с руководителем сети новостных телеграм-каналов она прошла стажировку и в течение семестра работала новостным корреспондентом, а затем приняла решение переквалифицироваться, поскольку темп и организация работы в телеграм-редакции не соответствовали её представлениям о комфортных условиях. Анастасия М., студентка Московского педагогического государственного университета, посещала выпуски как зрительница; знакомство с одним из гостей – главным редактором отраслевого издания – привело к её работе внештатным корреспондентом, которая продолжается до сих пор, а в следующем сезоне она войдёт в проект соведущей и редактором сценариев. Оба случая показывают, что для входа в профессиональную среду не всегда требуется выполнение конкретной производственной функции: значимым ресурсом выступает само включение обучающегося в пространство общения с представителями профессии.

Заключение

Проведённое исследование позволило решить поставленные задачи и сформулировать следующие выводы.

Готовность студентов-журналистов к профессиональному самоопределению понимается как развивающееся профессионально-личностное качество, включающее когнитивный, мотивационный, операциональный

и рефлексивный компоненты. Содержание компонентов задано спецификой журналистской деятельности: быстрая смена технологической базы и профессиональных ролей требует от обучающегося неоднократного уточнения образа профессии на протяжении обучения, вследствие чего готовность не может рассматриваться как результат однократно сделанного выбора.

Выявлены и охарактеризованы пять педагогических условий формирования данной готовности во внеучебной проектной медиадеятельности: регулярный контакт обучающихся с действующими представителями профессии в формате триадного взаимодействия; психологически безопасная образовательная среда; поэтапное включение в устойчивое профессиональное сообщество; ролевая мобильность внутри проекта; регулярная обратная связь по результатам профессиональных проб. Каждое условие описано в том виде, в каком оно воспроизводится в организации проектной деятельности, что делает его переносимым в иные образовательные контексты.

Условия обобщены в трёхуровневую модель, соотносящую их с компонентами готовности и типами результатов самоопределения. Модель показала неравномерность воздействия: рефлексивный компонент обеспечивается четырьмя условиями из пяти, тогда как когнитивный и операциональный – двумя каждый. Ни одно из условий не покрывает всех компонентов, что исключает возможность их взаимозамены. Установлено также, что состав условий не зависит от материально-технической базы проекта и воспроизводился как в частной студии, так и в университетской аудитории.

Анализ траекторий десяти участников, выполнявших производственные функции не менее чем в двух выпусках, позволил выделить четыре типа результатов профессионального самоопределения: укрепление первоначального выбора с определением специализации, закрепление в отрасли без определения специализации, переход в смежную сферу медиадеятельности и отказ от журналистской деятельности. Последний тип представлен четырьмя участниками из десяти, причём во всех случаях отказ последовал за реальной производственной работой. Отдельно зафиксированы случаи, в которых профессиональный результат возник вне производственной роли – через контакт с приглашённым гостем.

Полученные данные показывают, что результативность внеучебной проектной медиадеятельности не следует оценивать по числу студентов, продолживших работу в журналистике. Уточнение профессиональных намерений, включая смену направления или осознанный отказ от первоначального выбора, представляет собой самостоятельный педагогический результат, поскольку позволяет обучающемуся проверить свой выбор до выхода на рынок труда.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с верификацией предложенной модели на расширенной выборке и в иных организационных условиях. В пятом сезоне достигнуты предварительные договорённости о подготовке партнёрских выпусков “ММТ-Live” совместно с кафедрами журналистики Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, Псковского государственного университета и Московского университета имени А. С. Грибоедова. Тем самым расширение охватывает как региональные площадки, так и вузы московской образовательной среды, что позволяет в дальнейшем разграничить влияние организационного контекста и территориальной удалённости. Работа с несколькими образовательными организациями создаёт условия для последующей проверки воспроизводимости выделенных педагогических условий вне исходной площадки проекта; такая проверка предполагает разработку отдельного диагностического инструментария и составляет самостоятельную исследовательскую задачу.

Материалы исследования | Research materials

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.06.2017 № 524. https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524/
2. ММТ-Live: архив выпусков проекта: плейлист // VK Видео. 2022-2026. https://vkvideo.ru/playlist/-204799087_3

Источники | References

1. Авдонина Н. С., Куприков Н. М., Куприков М. Ю. Проектирование концепции содержания профессиональной подготовки по журналистике // Вопросы теории и практики журналистики. 2022. Т. 11. № 2. https://doi.org/10.17150/2308-6203.2022.11(2).307-321
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Союз, 2002.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1. № 3. https://doi.org/10.17759/epps.2024010301
4. Бондаренко Н. В., Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А., Озерова О. К., Портнягина О. Н., Н. Б. Шугаль. Индикаторы образования: 2026: статистический сборник. М.: Институт статистических исследований и экономики знаний Высшей школы экономики, 2026.

5. Варданян В. А., Русяев А. П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5.

6. Зеер Э. Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.002

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М. –Екатеринбург: Академический Проект; Деловая книга, 2003.

8. Калашникова О. В. Развитие рефлексии профессиональной деятельности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2.

9. Карпова С. И., Сухова Е. И., Сидоренко В. Н. Формирование готовности магистрантов – будущих педагогов профессионального обучения к методическому сопровождению деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2025. Т. 24. № 4.

10. Касьянова Е. В., Сафонов К. В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. 2020. № 2 (52). https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-

11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.

12. Корконосенко С. Г. Культурология журналистики: академическое и прагматическое измерения // Вопросы теории и практики журналистики. 2024. Т. 13. № 1. https://doi.org/10.17150/2308-6203.2024.13(1).5-19

13. Котькова Г. Е. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов // Учёные записки Орловского государственного университета. 2025. № 1 (106). https://doi.org/10.33979/1998-2720-2025-106- 1-278-281

14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

15. Морозова И. С., Дзвоник В. П. Роль проектной деятельности в формировании представлений о будущей профессии у студентов-журналистов (на примере спецпроекта КемГУ «Прямая линия с ректором») // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42).

16. Мосина О. А. Погружение в профессиональные пробы: методика кросс-функциональных команд // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2024. Т. 23. № 3. https://doi.org/10.20310/1810-231X-2024-23- 3-96-103

17. Мушков О. А. Ток-шоу как форма внеучебной практико-ориентированной подготовки студентов-журналистов: опыт проекта “ММТ-Live” // Всероссийский форум молодых исследователей – 2025: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 2 октября 2025 г.). Петрозаводск: Новая наука, 2025. https://doi.org/10.46916/03102025-978-5-00215-882-9

18. Олешко В. Ф., Гаврилов В. В. Формирование цельной медиаличности будущего журналиста в региональном вузе в условиях цифровизации СМИ // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2022. № 4 (46). https://doi.org/10.47475/2070-0695-2022-10401

19. Онуприенко К. А. Вовлечение студентов-журналистов в проектную деятельность на основе анализа их профессиональных предпочтений (опыт Ульяновского государственного университета) // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2024. № 4 (55). https://doi.org/10.34680/2411-7951.2024.4(55).644-658

20. Пенязь А. В. Студенты глазами преподавателей: особенности обучающихся медийных специальностей // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2024. № 1 (51). https://doi.org/10.47475/2070-0695-2024-51-1-31-38

21. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007.

22. Рудаков В. Н. Трудоустройство выпускников вузов по профилю полученной специальности // Мониторинг экономики образования. М.: Высшая школа экономики, 2020. Вып. 1.

23. Фурсов А. Л. Наставничество как форма поддержки профессиональной адаптации специалистов медийной сферы // Гуманитарный научный журнал. 2020. № 1.

24. Хохленкова Л. А. Практико-ориентированное обучение студентов в университете // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35).

25. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. https://doi.org/10.3102/003465430298487

26. Kashyap G., Bhaskaran H. Teaching Data Journalism: Insights for Indian Journalism Education // Asia Pacific Media Educator. 2020. Vol. 30. No. 1. https://doi.org/10.1177/1326365X20923200

27. Setiamurti A., Kurniawati F. Fostering Creativity in Higher Education Institution: A Systematic Review (2018-2022) // Open Education Studies. 2024. Vol. 6. No. 1. https://doi.org/10.1515/edu-2022-0221

28. Severijnen M., Haan Y. de. Educating for a Changing Media Landscape: Four Scenarios for Journalism Education in 2030 // Journalism Studies. 2024. Vol. 25. No. 16. https://doi.org/10.1080/1461670X.2024.2406814

29. Şen A. F. Journalism Education in the Age of AI: Curriculum Analysis from Turkey // Advances in Applied Sociology. 2025. Vol. 15. No. 4. https://doi.org/10.4236/aasoci.2025.154017

30. Wu L., Gao Y., Zang Y., He P. Effects of Social Roles Rotation on the Cognitive Learning Process in Online Collaborative Conversation // International Journal of Changes in Education. 2025. Vol. 2. No. 1. https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42023453

31. Wuttke E., Heinrichs K., Hillen S. A., Kögler K. Editorial: Professional and vocational identity development // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425138

Информация об авторах | Author information

RU

Мушков Олег Александрович[1]
Сухова Елена Ивановна[2], д. пед. н., проф.
[1] Московский гуманитарный университет; Московский городской педагогический университет
[2] Московский городской педагогический университет

EN

Oleg Alexandrovich Mushkov[1]
Elena Ivanovna Sukhova[2], Dr
[1] Moscow University for the Humanities; Moscow City University
[2] Moscow City University

[1] *mushkovoa829@mgpu.ru,* [2] *SuhovaE@mgpu.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 12.08.2026; опубликовано online (published online): 21.10.2026.

Ключевые слова (keywords): профессиональное самоопределение; студенты-журналисты; педагогические условия; внеучебная проектная медиадеятельность; журналистское образование; professional self-determination; journalism students; pedagogical conditions; extracurricular project-based media activities; journalism education.