

Научная статья

<https://doi.org/10.24412/2220-2404-2026-7-27>

УДК 316.74:37



Attribution

cc by

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕХОДА ШКОЛА-ВУЗ:
ФУНКЦИИ И ДИСФУНКЦИИ**

Фокин С.А.

Тихоокеанский государственный университет

Аннотация. Цель статьи — выявить функции и дисфункции проектной деятельности в адаптации студентов к университетской среде. Методология исследования основана на институциональном подходе, функциональном анализе социальных институтов и смешанном дизайне эмпирического исследования. Эмпирическую базу составили анкетный опрос студентов университетов Дальнего Востока ($N=366$, 2024–2025 гг.) и 12 полуформализованных интервью со студентами. Показано, что проектная деятельность может выполнять социализирующую, адаптационную, коммуникативную, интегративную, организационно-деятельностную и профессионально-ориентирующую функции. При слабом сопровождении проектная деятельность порождает дисфункции: формализацию участия, непонимание целей, стресс, разрыв школьной и университетской проектности. Сделан вывод, что проектная деятельность не является гарантированным механизмом адаптации студентов, а выступает условно эффективной институциональной практикой, результативность которой зависит от организационного, наставнического и смыслового сопровождения.

Ключевые слова: проектная деятельность, адаптация студентов, студенческая молодежь, университетская среда, социализация, социальный институт образования, функции, дисфункции, переход школа–вуз, проектное обучение.

Финансирование: инициативная работа.

Original article

**PROJECT ACTIVITY IN THE SCHOOL-TO-UNIVERSITY EDUCATIONAL TRANSITION:
FUNCTIONS AND DYSFUNCTIONS**

Sergey A. Fokin

Pacific State University

Abstract. The article aims to identify the functions and dysfunctions of project activity in students' adaptation to the university environment. The methodology is based on the institutional approach, functional analysis of social institutions, and a mixed empirical research design. The empirical basis includes a survey of students from universities in the Russian Far East ($N=366$, 2024–2025) and 12 semi-structured interviews with students. The study shows that project activity may perform socializing, adaptive, communicative, integrative, organizational, and career-orienting functions. At the same time, weak institutional support may lead to dysfunctions: formal participation, misunderstanding of goals, stress, and a gap between school and university project experience. The article concludes that project activity is not a guaranteed mechanism of student adaptation but a conditionally effective institutional practice whose effectiveness depends on organizational, mentoring, and meaning-making support.

Keywords: project activity, student adaptation, student youth, university environment, socialization, social institution of education, functions, dysfunctions, school-to-university transition, project-based learning.

Funding: Independent work.

Введение.

Переход из школы в университет связан со сменой институциональной позиции обучающегося: студент включается в новую систему академических требований, социальных ролей и норм самостоятельного действия. Адаптация к университетской среде не сводится к успеваемости, а включает академические, социальные, коммуникативные, эмоциональные, мотивационные и организационные компоненты.

В исследовании Р.М. Шамянова, М.В. Григорьевой, Е.С. Грининой и А.В. Созонник академическая адаптация студентов рассматривается как многомерный процесс, включающий освоение учебной деятельности, включение в социальные отношения университета и развитие саморегуляции [1].

Одной из практик, через которые образовательная система организует переход от школы к вузу, является проектная деятельность. В школьной среде она институционально закреплена через требование подготовки индивидуального проекта¹, а в университете получает развитие через проектные дисциплины, командные задания, междисциплинарные модули, предпринимательские и практико-ориентированные форматы.

В зарубежных исследованиях проектная деятельность рассматривается как форма активного и практико-ориентированного обучения, ориентированная на достижение образовательных результатов, развитие самостоятельности и работу с комплексными задачами.

Так, P. Guo, N. Saab, L.S. Post и W. Admiraal обобщают исследования проектного обучения в высшем образовании через призму результатов студентов и способов их оценки [2].

R. Yusri, A.M. Yusof и A. Sharina показывают, что современные исследования проектного обучения фокусируются не только на результатах, но и на методах, элементах и организационных рамках его реализации [3].

В российской литературе акцент чаще переносится на институциональные и организационные условия проектного обучения.

М.В. Певная, Е.А. Шуклина и А.Н. Тарасова рассматривают инфраструктурную среду проектного обучения в российских вузах как важное условие его результативности [4].

Н.А. Хлебников и соавторы анализируют организационную модель проектного обучения в бакалавриате [5].

В.С. Хамидулин обращает внимание на модернизацию проектно-ориентированного обучения в вузе [6], а М.В. Куклина и соавторы фиксируют проблемы внедрения проектного обучения в российских университетах [7].

В социологической перспективе, проектная деятельность рассматривается не только как образовательная технология, но и как институционально нормированная практика, через которую социальный институт образования предъявляет студенту ожидания самостоятельности, командности, ответственности и действия в условиях неопределенности.

В этом смысле, тема исследования соотносится с научной специальностью 5.4.4, поскольку затрагивает адаптацию молодежи, функции и дисфункции социальных институтов, а также процессы социализации².

Несмотря на значительный интерес к проектному обучению, проектная деятельность чаще рассматривается как образовательная технология или инструмент формирования компетенций. Ее роль в адаптации студенческой молодежи к университетской среде требует специального социологического анализа через связку: институциональный дизайн — субъективное восприятие студентами — адаптационный или дисфункциональный эффект.

Цель статьи — выявить функции и дисфункции проектной деятельности как институциональной практики адаптации студенческой молодежи к университетской среде.

Отдельные результаты исследования ранее были представлены в публикациях автора [8–10]. В настоящей статье они переосмыслены в новой исследовательской рамке: через анализ проектной деятельности как институциональной практики адаптации студентов и выявление ее функций и дисфункций.

Материалы и методы.

Эмпирическую основу статьи составляет массив данных авторского социологического исследования. Первый этап включал анкетный опрос студентов университетов Дальнего Востока, проведенный в но-

ябре 2024 — феврале 2025 гг. Объем выборки составил N=366. Использовался онлайн-опрос, дополненный очным анкетированием. Среди всех опрошенных 78,7% обучались на первом или втором курсе; 75,4% респондентов относились к возрастной группе 16–20 лет.

Второй этап включал 12 полуструктурированных интервью со студентами первых и вторых курсов университетов Дальнего Востока в возрасте от 18 до 21 года. Интервью проводились в январе — апреле 2025 г. При отборе участников учитывались различия по опыту проектной деятельности, региону, курсу обучения и отношению к проектной деятельности.

Полученные данные анализировались методом ручного кодирования с выделением тематических категорий: школьный опыт проектной деятельности, адаптация в университете, проектная деятельность в вузе, формирование навыков и субъективная оценка полезности проектного опыта.

Ранее отдельные результаты исследования были представлены на меньших или тематически ограниченных массивах данных [8–10]. В настоящей статье эти данные анализируются в новой теоретической рамке и соотносятся с проблематикой функций и дисфункций социального института образования.

В качестве аналитической схемы использована пара «функции — дисфункции». Под функциями проектной деятельности понимаются устойчивые социальные эффекты, способствующие включению студента в университетскую среду. Под дисфункциями — эффекты, при которых институционально заявленная практика не достигает адаптационных целей либо производит обратные последствия: формализацию, стресс, отчуждение, снижение мотивации и неравномерность участия.

Результаты.

Школьный опыт проектной деятельности.

Около 67% респондентов проходили формальный курс проектной деятельности в школе. Однако наличие такого опыта не означает его глубины и субъективной значимости. Средняя оценка интереса к школьной проектной деятельности составила 2,6 балла из 5, а средняя оценка полезности — 2,8 балла из 5. Около 30% респондентов не отметили полезных навыков, полученных в результате школьных проектов. Эти результаты согласуются с ранее опубликованными выводами автора о противоречивом восприятии школьного проектного опыта студентами [8; 9].

Качественные интервью показывают, что школьный проект нередко воспринимается как формальное требование: «А вообще в обоих классах, в обоих случаях проект был как допуск к экзаменам. Вот и получается, в девятом и в одиннадцатом классе было примерно одно и то же, то есть какого-то особого различия между ними я не увидела» (интервью, студент 10, девушка, 19 лет, ДВФУ, Владивосток).

Негативное восприятие усиливается, когда проект сопровождается стрессом и непониманием целей: «Нет! Отвратительно, скажу честно. Мне это принесло очень много стресса... Я честно скажу, пока

я не пришла в институт, я не понимала, зачем существует слово проект и что это такое...» (интервью, студент 7, девушка, 18 лет, ТОГУ, Хабаровск).

Следовательно, на школьном этапе проектная деятельность может существовать как формальная образовательная процедура, не обеспечивающая полноценного формирования навыков самоорганизации, командной работы и публичной защиты. Это подтверждает необходимость анализа не только факта участия в проекте, но и качества институционального сопровождения проектной работы [4; 5; 6; 7].

Университетская проектная деятельность. Около 80% студентов отметили наличие проектной деятельности в университете. Более половины респондентов считают, что школьные проекты были проще, а университетские — более сложными и масштабными.

Основные отличия вузовской проектной деятельности связаны с большей самостоятельностью, свободой выбора, увеличением объема и глубины проектов, переходом от индивидуальной работы к командной, более строгими требованиями и большей практической значимостью. В университете проект чаще предполагает не только подготовку итогового продукта, но и распределение ролей, взаимодействие с командой, публичное представление результата и ориентацию на профессионально значимые компетенции.

Проблема преемственности проявляется в сравнении школьной и вузовской проектной деятельности. Один из информантов описывает их как разные по смыслу практики: «А вообще очень-очень-очень разные вещи. Потому что проектная деятельность в университете была преподнесена больше как создание чего-то инновационного, а в школе это как изучение того, что уже есть...» (интервью, студент 7, девушка, 18 лет, ТОГУ, Хабаровск).

Эта цитата показывает, что школьный и университетский проект могут быть связаны нормативно, но не совпадают по социальному смыслу и требованиям к участнику. Школьный проект чаще воспринимается как учебное задание, тогда как университетский проект выступает как более сложная институциональная практика, включающая элементы командного взаимодействия, профессионализации и публичной ответственности.

Школьная проектная деятельность может выполнять подготовительную функцию, но только при условии, что она была организована как осмысленная практика. В противном случае возникает разрыв между нормативной преемственностью школьного и вузовского проектного опыта и реальными навыками студентов.

Проектная деятельность и адаптация студентов. По данным проведенного опроса, 46% студентов не видят значительного влияния проектной деятельности на адаптацию в университете, тогда как 35% считают, что она существенно помогает адаптации. Оставшиеся респонденты занимают неопределенную позицию. Данные подтверждают главный

тезис статьи: проектная деятельность не является автоматически работающим механизмом адаптации.

Наиболее показателен результат, связанный с внеурочным проектным опытом. Среди студентов, имевших опыт участия во внеурочных проектах, позитивное восприятие роли проектной деятельности в адаптации выражено заметно сильнее: 52% против 26% среди тех, кто не участвовал во внеурочных проектах. Следовательно, адаптационный эффект связан не с самим фактом проектной деятельности, а с ее содержательностью, добровольностью, практической направленностью и субъективной вовлеченностью.

Большинство студентов признают, что проектная деятельность развивает коммуникацию, уверенность и активную жизненную позицию, но только 27% связывают ее с улучшением успеваемости. Следовательно, она сильнее влияет не на академическую успешность в узком смысле, а на социально-личностные компоненты адаптации.

Качественные интервью подтверждают этот вывод. Часть студентов связывает проектный опыт с развитием уверенности, навыков публичного выступления, командной коммуникации и способности представлять результат: «Когда занимались проектной деятельностью на первом курсе, когда были пары, когда нужно было защищать это каждый раз, каждую неделю, каждую пару — это уже перестало быть проблемой... публичные выступления развивались максимально быстро... На уверенность в себе это влияет» (интервью, студент 3, девушка, 19 лет, ДВФУ, Владивосток).

Однако вузовская проектная деятельность также может производить дисфункциональный эффект, если вводится без достаточной предметной базы и сопровождения. Особенно уязвимым оказывается первый курс, когда студент еще не до конца понимает специфику выбранного направления подготовки, но уже сталкивается с требованием создавать проект, связанный с будущей профессиональной областью.

Таким образом, проектная деятельность может быть, как адаптационным тренажером, так и источником неопределенности. Различие между этими эффектами определяется качеством институционального дизайна: временем включения проекта в образовательную программу, уровнем наставнической поддержки, понятностью целей и соответствием проектной задачи возможностям студентов [4; 5; 6; 7].

Функции и дисфункции проектной деятельности. На основе теоретического анализа и эмпирических данных можно выделить несколько функций проектной деятельности.

Социализирующая функция состоит во включении студента в систему университетских норм и ролей. Проект требует самостоятельности, ответственности, инициативности, аргументации позиции и готовности к обратной связи.

Адаптационная функция проявляется в освоении новых требований вуза: планирования, работы с неопределенностью, поиска информации, командной коммуникации и защиты результата. Однако эмпири-

ческие данные показывают, что эта функция реализуется неоднозначно: 35% студентов видят значимый адаптационный эффект, а 46% не считают его существенным.

Коммуникативная функция связана с развитием навыков общения, командной работы, публичных выступлений и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. В интервью фиксировались эффекты, связанные с развитием коммуникации, навыков работы с документами, тайм-менеджмента и уверенности в академическом взаимодействии [10].

Интегративная функция проявляется в том, что проектная команда может стать устойчивой группой включения в университетскую среду. Однако этот эффект возможен только при содержательной организации командной работы.

Организационно-деятельностная функция связана с формированием самоорганизации, планирования, распределения задач и ответственности за результат. Именно здесь проектная деятельность сближается с задачами адаптации: студент учится действовать в менее структурированной ситуации, чем школьный урок, но при этом в рамках университетских норм и требований.

Профессионально-ориентирующая функция усиливается в вузе, где проекты чаще воспринимаются как практико-ориентированные и связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Наряду с функциями, проектная деятельность порождает ряд дисфункций.

Формализация особенно заметна на школьном этапе. Низкие оценки интереса и полезности школьных проектов показывают, что значительная часть студентов не воспринимала этот опыт как содержательный. Непонимание целей проявляется в том, что студенты не всегда понимают, зачем нужен

проект, какие навыки он должен формировать и как он связан с дальнейшим обучением.

Стресс и перегрузка возникают при неопределенных требованиях, недостатке методической поддержки, публичной защите и командной ответственности.

Разрыв между школьной и университетской проектностью состоит в том, что школьный проект часто оказывается проще, индивидуальнее и формальнее, тогда как вузовский — сложнее, масштабнее, команднее и практико-ориентированнее. Командные дисфункции могут проявляться в неравном распределении нагрузки, конфликтах, социальном безбилетничестве и формальном участии отдельных членов группы.

Слабое наставническое и методическое сопровождение снижают адаптационный потенциал проектной деятельности и превращает проект в ситуацию неопределенности. Вместе с тем, материалы интервью показывают, что дисфункциональный опыт не всегда остается исключительно негативным.

В ретроспективной оценке некоторые студенты переосмысливают проектную деятельность как источник личностного роста: «Я понимала, что это было очень стрессовым, тревожно. Но вместе с тем... если бы не это взаимодействие в проектной деятельности, не изменился бы способ мышления. Появилась гибкость ума, креативность... другой подход, другое мышление и гибкость...» (интервью, студент 7, девушка, 18 лет, ТОГУ, Хабаровск).

Следовательно, проектная деятельность не может быть оценена только по шкале «полезно — бесполезно». Ее эффект зависит от того, получает ли студент возможность рефлексировать и преобразовывать опыт в ресурс адаптации.

Таблица 1 – Функции и дисфункции проектной деятельности в адаптации студентов.

Измерение проектной деятельности	Функция при содержательном сопровождении	Дисфункция при слабом сопровождении
Цели проекта	Понимание смысла деятельности, связь с образовательной траекторией	Непонимание целей, восприятие проекта как внешнего требования
Школьный опыт	Подготовка к самостоятельности и публичной защите	Формальность, низкая полезность, слабая мотивация
Университетский проект	Освоение новых ролей, командности и практической ориентации	Адаптационная неопределенность, перегрузка
Командная работа	Интеграция, коммуникация, взаимная поддержка	Конфликты, неравный вклад, социальное безбилетничество
Наставничество	Снижение неопределенности, развитие самостоятельности	Дезориентация, стресс, формальное выполнение
Преемственность школы и вуза	Плавный переход к университетским требованиям	Разрыв опыта, адаптационная неопределенность

Обсуждение.

Проведенный анализ показывает двойственную природу проектной деятельности. С одной стороны, она обладает потенциалом адаптации и социализации студенческой молодежи: помогает осваивать новые роли, включаться в командные связи, развивать коммуникацию, самоорганизацию, публичность и

ответственность за результат. С другой стороны, значительная часть студентов не видит существенного влияния проектной деятельности на их адаптацию. Это означает, что проектная деятельность не может рассматриваться как универсальный и самодостаточный механизм включения студента в университетскую среду.

Полученные результаты согласуются с исследованиями, в которых проектное обучение рассматривается как перспективная, но организационно сложная форма высшего образования [2; 3]. Они также соотносятся с российскими работами, показывающими, что эффективность проектного обучения зависит от инфраструктуры, организационной модели и качества сопровождения [4; 5; 6; 7].

Ключевое значение имеет качество проектного опыта. Внеурочная проектная активность, более связанная с личным интересом, добровольностью и практической значимостью, сильнее связана с позитивным восприятием адаптационного эффекта.

Формальный школьный проект, напротив, часто воспринимается как слабый ресурс перехода к университету.

Таким образом, проектная деятельность выполняет адаптационную функцию при наличии нескольких условий:

- студент должен понимать цели проекта;
- проект связан с образовательной или профессиональной траекторией;
- существует ли наставническое и методическое сопровождение проектной деятельности;
- командная работа должна быть организована содержательно;
- вклад участников признается и оценивается справедливо;
- проект не сводится к отчетности;
- школьный и вузовский проектный опыт связаны между собой.

При отсутствии этих условий, проектная деятельность производит дисфункции: формализацию, стресс, отчуждение, неравномерное распределение ответственности и слабую преемственность между уровнями образования. Именно поэтому ее эффекты следует анализировать через соотношение функций и дисфункций социального института образования.

Практическая значимость результатов состоит в том, что они могут быть использованы при проектировании адаптационных программ для студентов первых курсов, разработке моделей проектного обучения и организации наставнического сопровождения.

Для повышения адаптационного эффекта проектной деятельности университетам целесообразно обеспечивать предварительное объяснение целей проекта, диагностику школьного проектного опыта студентов, подготовку наставников, прозрачные критерии оценки, промежуточную обратную связь и рефлексию после завершения проекта.

Заключение.

Проектная деятельность является значимой институциональной практикой адаптации студенческой молодежи к университетской среде. Ее потенциал связан с включением студента в новые социальные роли, развитием командного взаимодействия, самоорганизации, публичного представления результата и чувства принадлежности к университетскому сообществу.

Вместе с тем, проектная деятельность не является автоматически эффективным механизмом адаптации. Ее реальные эффекты зависят от качества институционального сопровождения. При наличии понятных целей, наставничества, прозрачного оценивания, поддерживающей командной среды и связи с образовательной траекторией проектная деятельность выполняет социализирующую и адаптационную функции. При отсутствии этих условий она производит дисфункции: формализацию, стресс, отчуждение, командное неравенство и слабую преемственность школьного и вузовского опыта.

Эмпирические данные подтверждают неоднозначность адаптационного эффекта проектной деятельности. Часть студентов связывает ее с развитием коммуникации, уверенности, активности и включенности в университетскую среду, однако, значительная доля респондентов не видит существенного влияния проектной деятельности на адаптацию.

Следовательно, проектная деятельность выступает не только образовательной технологией, но и индикатором состояния социального института образования. Через то, как организована проектная работа, можно судить о способности университета сопровождать переход молодежи в новую образовательную среду.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование в формате double-blind peer review (рецензенту неизвестны имя и должность автора, автору неизвестны имя и должность рецензента). Рецензия может быть предоставлена заинтересованным лицам по запросу.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are reviewed in the double-blind peer review format (the reviewer does not know the name and position of the author, the author does not know the name and position of the reviewer). The review can be provided to interested persons upon request.

Примечания:

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.

² Паспорт научной специальности 5.4.4 «Социальная структура, социальные институты и процессы».

Список источников:

1. Шамянов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53-68. DOI: 10.17759/pse.2022270205 EDN: HYLUBM

2. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. Article 101586. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586 EDN: BHHXCO

3. Yusri R., Yusof A.M., Sharina A. A systematic literature review of project-based learning: Research trends, methods, elements, and frameworks // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2024. Vol. 13. № 5. P. 3345-3359. DOI: 10.11591/ijere.v13i5.27875 EDN: MKYREQ
4. Певная М.В., Шуклина Е.А., Тарасова А.Н. Инфраструктурная среда проектного обучения в российских вузах: взгляд экспертов // *Интеграция образования*. 2025. Т. 29. № 3. С. 402-421. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202503.402-421 EDN: OVWAGF
5. Хлебников Н.А., Обаков И.Н., Князев С.Т., Сандлер Д.Г., Шестеров М.А., Ку克林 И.Э. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 1. С. 50-57. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.006 EDN: OOSEYL
6. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 1. С. 135-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149 EDN: TCLKTE
7. Кукина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 6. DOI: 10.17513/spno.31320 EDN: AZRXPT
8. Фокин С.А. Переход из школы в университет: проектная деятельность и успешность студентов, изучение школьного опыта // *Социология*. 2025. № 1. С. 115-118. EDN: VQXTSE
9. Фокин С.А. Проектная деятельность в образовании: результаты внедрения, влияние. Количественный анализ восприятия проектной деятельности на примере студентов университетов Дальнего Востока // *Социально-гуманитарные знания*. 2025. № 3. С. 147-149. EDN: NBEEQT
10. Фокин С.А. Влияние проектной деятельности на адаптацию студентов при переходе из школы в вуз: качественный анализ на примере студентов университетов Дальнего Востока // *Социология*. 2025. № 4. С. 150-153. EDN: MZADNT

References:

1. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Academic adaptation of students: development and validation of a new methodology // *Psychological science and education*. 2022. Vol. 27. No. 2. pp. 53-68. DOI: 10.17759/pse.2022270205 EDN: HYLUBM
2. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. Article 101586. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586 EDN: BHXHCO
3. Yusri R., Yusof A.M., Sharina A. A systematic literature review of project-based learning: Research trends, methods, elements, and frameworks // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2024. Vol. 13. № 5. P. 3345-3359. DOI: 10.11591/ijere.v13i5.27875 EDN: MKYREQ
4. Pevnaya M.V., Shuklina E.A., Tarasova A.N. The infrastructural environment of project-based learning in Russian universities: an expert view // *Integration of education*. 2025. Vol. 29. No. 3. pp. 402-421. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202503.402-421 EDN: OVWAGF
5. Khlebnikov N.A., Obabkov I.N., Knyazev S.T., Sandler D.G., Shesterov M.A., Kuklin I.E. Organizational model of project-based undergraduate education // *University management: practice and analysis*. 2023. Vol. 27. No. 1. PP. 50-57. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.006 EDN: OOSEYL
6. Khamidulin V.S. Modernization of the model of project-oriented education in higher education institutions // *Higher education in Russia*. 2020. Vol. 29. No. 1. pp. 135-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149 EDN: TCLKTE
7. Kuklina M.V., Trufanov A.I., Urazova N.G., Bondareva A.V. Analysis of the implementation of project-based learning in Russian universities // *Modern problems of science and education*. 2021. № 6. DOI: 10.17513/spno.31320 EDN: AZRXPT
8. Fokin S.A. Transition from school to university: project activity and student success, study of school experience // *Sociology*. 2025. No. 1. pp. 115-118. EDN: VQXTSE
9. Fokin S.A. Project activity in education: results of implementation, impact. Quantitative analysis of the perception of project activity on the example of students of universities of the Far East // *Socio-humanitarian knowledge*. 2025. No. 3. pp. 147-149. EDN: NBEEQT
10. Fokin S.A. The impact of project activities on students' adaptation during the transition from school to university: a qualitative analysis using the example of university students in the Far East // *Sociology*. 2025. No. 4. pp. 150-153. EDN: MZADNT

Информация об авторе:

Фокин Сергей Александрович, аспирант, Тихоокеанский государственный университет, <https://orcid.org/0009-0004-5622-4924>, 012871@togudv.ru

Sergey A. Fokin, Postgraduate Student, Pacific State University.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 02.06.2026;

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 16.06.2026;

Принята к публикации / Accepted for publication 20.07.2026.

Автором окончательный вариант рукописи одобрен.