

RU

Программа RESEARCH как средство развития субъектности студентов вуза в процессе иноязычной исследовательской деятельности (на примере Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы)

Ильиных Т. В.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность авторской программы RESEARCH, реализующей педагогический механизм поэтапного развития субъектности студентов посредством иноязычной исследовательской деятельности и контролируемого снятия внешних опор. В статье конкретизировано содержание понятия «субъектность студента» (автономия, рефлексивность, целеполагание, инициативность), представлена модель программы RESEARCH, включающая восемь последовательных этапов (Recognition, Extraction, Summarization, Evaluation, Articulation, Reformulation, Creation, Habitualization), каждый из которых соотносится с определенным этапом становления субъектности (от «субъекта мотивации» до «творца»). Сформулированы условия эффективности программы: непрерывная рефлексия, интеграция заданий в логику существующих дисциплин и поэтапное снятие внешних опор. Научная новизна заключается в обосновании и экспериментальной проверке механизма поэтапного перехода студентов между этапами субъектности, при этом ключевым механизмом перехода выступает контролируемое снятие внешних опор – от работы по шаблону с внешним контролем до автономной исследовательской позиции, что позволяет преодолеть разрозненность компонентов в существующих подходах и обеспечить устойчивый перенос сформированных навыков в самостоятельную деятельность. В результате исследования установлено, что поэтапное прохождение студентами экспериментальной группы всех этапов программы RESEARCH обеспечивает устойчивый рост компонентов субъектности, академической успеваемости и активности по сравнению с контрольной группой. Выявлена зависимость между полнотой освоения программы и итоговым уровнем развития субъектных качеств, а также отмечено повышение академической успеваемости и научной активности студентов экспериментальной группы. Полученные данные подтверждают, что ключевым условием эффективности программы выступает контролируемое снятие внешних опор, позволяющее студенту перейти от работы по образцу под внешним контролем к самостоятельной исследовательской позиции.

EN

RESEARCH program as a means of developing university student subjectivity in the process of foreign language research activity (on the example of the North-Western Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration)

T. V. Ilinykh

Abstract. The aim of the research is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the author's RESEARCH program, which implements a pedagogical mechanism for the gradual development of student subjectivity through foreign language research activity and the controlled withdrawal of external scaffolds. The article clarifies the content of the concept of "student subjectivity" (autonomy, reflexivity, goal-setting, initiative) and presents the model of the RESEARCH program, which includes eight sequential stages (Recognition, Extraction, Summarization, Evaluation, Articulation, Reformulation, Creation, Habitualization), each corresponding to a specific stage of subjectivity formation (from a "subject

of motivation" to a "creator"). The conditions for the program's effectiveness are formulated: continuous reflection, integration of tasks into the logic of existing disciplines, and the gradual withdrawal of external scaffolds. The scientific novelty lies in the substantiation and experimental verification of the mechanism for the gradual transition of students between stages of subjectivity, with the key transition mechanism being the controlled withdrawal of external scaffolds – from working according to a template with external control to an autonomous research position, which makes it possible to overcome the fragmentation of components in existing approaches and ensure the sustainable transfer of formed skills into independent activity. As a result of the study, it was established that the step-by-step completion of all stages of the RESEARCH program by students in the experimental group ensures sustainable growth in the components of subjectivity, academic performance, and activity compared to the control group. A dependence between the completeness of program mastery and the final level of development of subjective qualities was revealed, alongside an increase in the academic performance and scientific activity of students in the experimental group. The obtained data confirm that the key condition for the program's effectiveness is the controlled withdrawal of external scaffolds, allowing the student to transition from working according to a model under external control to an independent research position.

Введение

Высшее образование в условиях стремительных социально-экономических изменений предъявляет новые требования к личности выпускника. Востребованными становятся не только фундаментальные знания, но и метапредметные компетенции: способность к самостоятельному поиску решений, критическому анализу информации, осознанному выбору профессиональных траекторий. Данные компетенции напрямую связаны с уровнем развития субъектности – интегрального качества личности, проявляющегося в активности, ответственности и осознанном управлении собственной деятельностью (Фишман, 2019; Фатенков, Ситникова, 2024). Однако традиционное обучение, в рамках которого студент получает готовые знания, не создает условий для становления субъектности.

Актуальность исследования обусловлена двумя группами факторов.

Во-первых, на уровне педагогической практики существует разрыв между требованиями образовательных стандартов к развитию субъектности студентов и реальными методами обучения. Традиционная модель, ориентированная на передачу готовых знаний, не предусматривает поэтапного становления субъектности, студент остается в позиции пассивного получателя информации, а не активного участника образовательного процесса (Мухаметзянова, Боговарова, 2012; Царев, 2015). Исследования показывают, что у значительной части студентов навыки саморегуляции, целеполагания и рефлексии сформированы недостаточно, им трудно дается планирование, самоконтроль и осмысленное управление учебой (Капцов, Некрасова, 2021; Нагаева, Сумаева, 2025).

Во-вторых, на уровне методического обеспечения наблюдается дефицит программ, которые сочетали бы развитие субъектности с освоением исследовательской деятельности, в том числе с работой с иноязычными научными источниками. Существующие подходы фокусируются на отдельных аспектах субъектности (рефлексии или саморегуляции) или не имеют четкой поэтапной структуры, позволяющей отслеживать переход студента от одного этапа становления субъектности к другому (Манакова, 2020; Маклакова, Савва, 2025). Особый потенциал в этом контексте имеет иноязычная исследовательская деятельность, создающая контролируемый когнитивный барьер, который вынуждает студента переходить от пассивного восприятия к активному конструированию смысла (Дмитроченко, Калугина, 2024; Штыров, Казанова, 2026).

Таким образом, выявленное противоречие между необходимостью развития субъектности студентов и отсутствием педагогических инструментов, обеспечивающих это через интеграцию исследовательской деятельности и иноязычной коммуникации, определяет актуальность настоящего исследования.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решались следующие задачи:

1. Конкретизировать содержание понятия «субъектность студента» и охарактеризовать этапы ее развития в образовательном процессе вуза.

2. Обосновать потенциал иноязычной исследовательской деятельности как средства развития рефлексивно-регулятивных навыков, лежащих в основе субъектности, и определить критерии отбора учебного материала для поэтапного развития субъектности студентов вуза.

3. Разработать структурно-содержательную модель программы RESEARCH, включающую восемь последовательных этапов (Recognition, Extraction, Summarization, Evaluation, Articulation, Reformulation, Creation, Habitualization), и сформулировать условия ее эффективной реализации.

4. Экспериментально верифицировать эффективность программы RESEARCH в ходе сравнительного анализа динамики показателей субъектности в экспериментальной и контрольной группах студентов.

Материалом для исследования послужили данные формирующего педагогического эксперимента, проводившегося в 2025-2026 учебном году на базе Северо-Западного института управления РАНХиГС. В эксперименте приняли участие студенты 1-2-х курсов, обучающиеся по образовательной программе специалиста 38.05.01 «Экономическая безопасность» (общая численность выборки – 93 человека). Выбор данной аудитории обусловлен тем, что именно на начальных этапах профессиональной подготовки закладываются основы субъектности студента, а также тем, что студенты данного направления имеют опыт работы с профессиональной литературой, но недостаточно владеют навыками работы с иноязычными научными источниками

в процессе исследовательской деятельности. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 45 студентов, контрольную группу (КГ) – 48 студентов. Группы были сопоставимы по возрасту, академической успеваемости и исходному уровню субъектности на начало эксперимента.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что поэтапное включение студентов в иноязычную исследовательскую деятельность с последовательным снятием внешних опор обеспечивает устойчивое развитие компонентов субъектности (автономии, рефлексивности, целеполагания, инициативности), а также способствует повышению академической успеваемости и научной активности.

Эмпирические данные включали результаты авторского опросника субъектности (шкалы: автономия, рефлексивность, целеполагание, инициативность), результаты адаптированной версии теста критического мышления Cornell (Cornell Critical Thinking Test, Level X, в адаптации автора), показатели академической успеваемости (средний балл, доля студентов с оценками «хорошо» и «отлично»), а также экспертные оценки преподавателей, не участвовавших в эксперименте, по 10-балльной шкале (критерии: инициативность, осознанность выбора, качество самоанализа). Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики, сравнения средних значений (t-критерий Стьюдента) и корреляционного анализа (коэффициент Пирсона). Статистически значимыми считались различия при уровне $p < 0,05$.

Теоретическая база исследования опирается на несколько взаимосвязанных направлений педагогики и психологии, каждое из которых вносит вклад в обоснование структуры и механизмов реализации авторской программы развития субъектности студентов.

Базовым для нашего исследования является субъектно-деятельностный подход, разработанный в классических трудах С. Л. Рубинштейна (2002), А. Н. Леонтьева (2005) и В. А. Петровского (1996). В рамках этого подхода субъектность трактуется не как врожденное качество, а как системное свойство личности, формирующееся и развивающееся в процессе деятельности и общения. Структурный аспект субъектности рассматривается в работах А. Д. Кариева и Т. Б. Байназаровой (2019), Е. А. Гизатуллиной и И. А. Мавриной (2024), А. В. Гришиной, М. В. Косцовой и Е. М. Хлесткиной (2025), которые выделяют мотивационно-ценностный, когнитивно-компетентностный, эмоционально-волевой и рефлексивно-регулятивный компоненты субъектности. Ключевое значение для разработки программы RESEARCH имеет модель становления субъектности, предложенная А. В. Капцовым и Е. В. Некрасовой (2021). В своем исследовании авторы эмпирически выделили семь этапов, которые последовательно проходит обучающийся: от «субъекта мотивации» через «наблюдателя», «подмастерья», «ученика», «критика», «мастера» к «творцу». Процессуальный аспект развития субъектности раскрывается в исследованиях С. Б. Рыбаковой (2013), Н. Л. Росиной (2011) и Е. В. Хохловой (2025). В работе С. Б. Рыбаковой показано, что становление субъектности в учебной деятельности происходит через механизм «встречной активности», объединяющий процессы антиципации и рефлексии. Н. Л. Росина обосновывает исследовательскую деятельность как ресурс развития субъектности, подчеркивая, что включение студентов в самостоятельный поиск и анализ научной информации создает условия для перехода от репродуктивных стратегий к продуктивным. В качестве педагогических основ развития субъектности выделяются автономия, рефлексивные практики и проектная деятельность (Ильиных, 2025а). Е. В. Хохлова выявляет тесную взаимосвязь между этапами субъектности и компонентами осознанной саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов).

Для решения поставленных задач были использованы следующие теоретические, эмпирические и статистические методы.

Теоретические методы включали анализ и систематизацию психолого-педагогической литературы по проблеме субъектности студентов, а также обобщение существующих подходов к ее развитию в образовательном процессе высшей школы. На основе теоретического анализа были конкретизированы ключевые компоненты субъектности (автономия, рефлексивность, целеполагание, инициативность) и определены этапы ее становления в студенческом возрасте, что позволило обосновать структуру авторской программы RESEARCH.

Основным эмпирическим методом выступил формирующий педагогический эксперимент, проводившийся в 2025–2026 учебном году на базе Северо-Западного института управления РАНХиГС. В эксперименте приняли участие студенты 1–2-х курсов, обучающиеся по образовательной программе специалитета 38.05.01 «Экономическая безопасность» (общая численность выборки – 93 человека: 45 – в экспериментальной группе, 48 – в контрольной). Эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что поэтапное включение студентов в иноязычную исследовательскую деятельность с последовательным снятием внешних опор обеспечивает устойчивое развитие компонентов субъектности.

Для сбора эмпирических данных применялись следующие диагностические инструменты. Для оценки уровня субъектности использовался авторский опросник, включающий четыре шкалы: автономия, рефлексивность, целеполагание и инициативность (20 утверждений, 5-балльная шкала Лайкерта). Для диагностики критического мышления применялась адаптированная версия теста Cornell Critical Thinking Test, Level X (в адаптации автора), оценивающая способность к анализу информации, выявлению логических ошибок и построению аргументов. Академическая успеваемость студентов анализировалась по среднему баллу успеваемости за семестр, а также по доле студентов с оценками «хорошо» и «отлично». Кроме того, фиксировалась научная активность студентов (участие в конференциях, публикационная активность). Для получения качественных данных привлекались три независимых эксперта – преподаватели, не участвовавшие в эксперименте, которые оценивали студентов по 10-балльной шкале по следующим критериям: инициативность, осознанность выбора и качество самоанализа.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента для сравнения средних значений в экспериментальной и контрольной группах, а также коэффициента корреляции Пирсона для выявления взаимосвязи между полнотой прохождения программы RESEARCH и уровнем субъектности. Статистически значимыми считались различия при уровне $p < 0,05$.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная программа RESEARCH, включающая восемь последовательных этапов (Recognition, Extraction, Summarization, Evaluation, Articulation, Reformulation, Creation, Habitualization), может быть внедрена в образовательный процесс вузов для поэтапного развития субъектности студентов. Предложенная в программе структура поэтапного снятия внешних опор – от работы по жесткому шаблону (этапы Extraction – Summarization) к деятельности с элементами выбора (Evaluation – Articulation) и далее к полностью самостоятельной работе (Reformulation – Creation – Habitualization) – может быть использована преподавателями различных дисциплин для профилактики стресса у студентов при переходе к автономной учебной деятельности. Сформулированные в исследовании три педагогических условия эффективности программы (непрерывная рефлексия, интеграция заданий в логику существующих дисциплин и поэтапное снятие внешних опор) могут служить ориентиром при проектировании рабочих программ по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Методология научного исследования». Взаимосвязь этих дисциплин в контексте программы RESEARCH состоит в том, что задания по работе с иноязычными научными текстами выполняются на материале, соответствующем теме курсовых и исследовательских проектов студентов: этап Summarization (написание аннотации на английском языке) и этап Reformulation (переформулирование выводов применительно к собственному проекту) интегрируют языковую подготовку с методологией научного исследования, что позволяет формировать у студентов навыки академической коммуникации в единстве с исследовательскими компетенциями. Помимо динамики развития компонентов субъектности, в исследовании также диагностировались уровень критического мышления (как когнитивный показатель субъектности) и академическая успеваемость (как показатель образовательных результатов). Эти показатели были включены в диагностику, поскольку развитие субъектности в программе RESEARCH предполагает не только формирование личностных качеств, но и их проявление для улучшения когнитивных навыков и академических достижений. Полученные данные о динамике всех групп показателей могут быть использованы для обоснования целесообразности интеграции исследовательской деятельности и иноязычной коммуникации в образовательный процесс вузов.

Обсуждение и результаты

Конкретизация понятия «субъектность студента» и характеристика этапов ее развития

В современной педагогике и психологии субъектность рассматривается как системное качество личности, характеризующееся активностью, осознанностью, ответственностью и способностью к саморегуляции (Рубинштейн, 2002; Леонтьев, 2005). Согласно субъектно-деятельностному подходу, человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения (Мухаметзянова, Мифтахов, 2013). Студенческий возраст, как отмечают исследователи, является сензитивным периодом для становления личностной субъектности – именно в эти годы происходит «расцвет» личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности (Мухаметзянова, Боговарова, 2012).

В структуре субъектности студента исследователи выделяют несколько взаимосвязанных компонентов. А. Д. Кариев и Т. Б. Байназарова (2019) предложили макроструктуру, включающую мотивационно-ценностный (система мотивов и ценностных ориентаций), когнитивно-компетентностный (знания, умения, стремление к саморазвитию), эмоционально-волевой (саморегуляция, выдержка, ответственность) и рефлексивно-регулятивный (самооценка, анализ опыта) компоненты. Е. А. Гизатуллина и И. А. Маврина (2024) дополняют эту структуру профессиональной субъектной позицией и активностью, подчеркивая, что субъектность проявляется в способности студента к самоопределению в нормативно-неопределенных ситуациях. На основе этих исследований в данной работе субъектность определяется как интегративное качество личности, включающее автономию, рефлексивность, целеполагание и инициативность, что позволяет операционализировать данные компоненты в качестве критериев оценки эффективности разработанной в ходе нашего исследования программы.

Ключевое значение для нашего исследования имеет модель становления субъектности, разработанная А. В. Капцовым и Е. В. Некрасовой (2021). В своем исследовании авторы эмпирически выделили семь этапов, которые последовательно проходит обучающийся в процессе становления субъектных качеств:

1. Субъект мотивации – осознание потребности, возникновение интереса к деятельности.
2. Наблюдатель – присматривание к способам деятельности, которые демонстрируют другие.
3. Подмастерье – выполнение действия по образцу при внешнем контроле.
4. Ученик – выполнение действия при контроле и стремление исправлять ошибки.
5. Критик – обращение к проблемам других, анализ, оценка.
6. Мастер – выработка собственных способов выполнения действия.
7. Творец – стремление к саморазвитию и созданию нового.

Эмпирические данные, представленные в исследовании А. В. Капцова и Е. В. Некрасовой (2021), подтверждают, что на 2-м курсе обучения значимо снижается доля репродуктивных стратегий (этап «подмастерье»),

а на 3-м курсе активизируется критическая позиция (этап «критик»). Авторы также выявили феномен аттракторов – устойчивых стационарных состояний, к которым система стремится в процессе развития. Наиболее часто такие состояния наблюдаются на этапах «ученик» и «мастер», что свидетельствует о наличии в учебной группе микрогрупп студентов с разным уровнем субъектности. Данный вывод указывает на необходимость дифференцированного подхода к развитию субъектности и создания педагогических условий, позволяющих каждому студенту продвигаться по траектории субъектного развития.

Вместе с тем исследования показывают, что у значительной части студентов существуют проблемы с развитием субъектности. Б. Е. Фишман (2019) отмечает, что лишь у небольшой доли студентов (по данным автора, около 15%) саморазвитие является ведущей ценностью, тогда как у остальных субъектность сформирована не полностью или они ориентируются преимущественно на внешние стимулы (получение диплома, формальное выполнение требований). Н. М. Сараева (2015) фиксирует, что у большинства студентов мотивация получения диплома преобладает над стремлением к знаниям. С. А. Царев (2015) выделяет ключевые противоречия: студенты хотят самостоятельности, но не умеют самоопределяться; они имеют индивидуальные стили учения, но вынуждены подстраиваться под общие требования; у них слабо развиты коммуникативные навыки при необходимости активного общения. Исследования И. А. Нагаевой и А. Е. Сумаевой (2025) показывают, что студентам труднее всего дается планирование, самоконтроль и осмысленное управление своей деятельностью, то есть именно те навыки, которые составляют рефлексивно-регулятивный компонент субъектности. Е. В. Крутых (2010) замечает, что организация учебного процесса в вузе не позволяет студентам проявлять самостоятельность: навыки саморегуляции у них есть, но на практике они почти не применяются.

В современной педагогической практике существует ряд программ и методов, направленных на развитие субъектности студентов. Однако большинство из них либо фокусируются на отдельных аспектах субъектности, либо не имеют четкой поэтапной структуры, позволяющей отслеживать переход студента от одного этапа к другому.

Тренинговая программа развития субъектности М. В. Манаковой (2020) представляет собой комплекс из четырех блоков общей продолжительностью 22 часа, направленных на смысловые ориентации, профессиональную направленность, самоуправление и рефлекссию. Сильная сторона программы – комплексное воздействие на мотивационную, эмоционально-волевую и рефлексивную сферы. Ограничение – программа не операционализирует этапы субъектности в последовательные учебные задания и не предусматривает переноса сформированных навыков в самостоятельную исследовательскую деятельность.

В исследовании А. С. Маклакова и Л. И. Саввы (2025) обосновываются педагогические условия формирования субъектности студента в проектной деятельности, а именно: стремление студента к самоосуществлению, смыслообразующий характер деятельности, преобразовательная функция и коммуникативная составляющая. В ходе констатирующего эксперимента (анкетирование 100 студентов второго курса) были определены три критерия оценки уровня сформированности субъектности: когнитивно-ценностный, мотивационно-ценностный и деятельностный. Сильной стороной такого подхода является акцент на ценностном основании субъектности студента. Вместе с тем анализ работы показывает, что предложенная программа не предполагает поэтапного прохождения уровней развития субъектности и не включает механизма контролируемого снятия внешней поддержки; студенты сразу погружаются в проектную деятельность с высокой долей неопределенности, что может затруднять переход от внешнего контроля к внутренней саморегуляции.

Интерактивные методы в становлении субъектности студента (Кариев, 2019) апробированы на студентах специальности «Педагогика и психология» и включают «Мастерскую будущего», case-study, «Дерево решений», учебную дискуссию. Сильная сторона – активизация диалогового взаимодействия и коллективного субъекта. Ограничение – методы носят эпизодический характер, не выстроены в последовательную систему, обеспечивающую переход от внешнего контроля к внутренней саморегуляции, и не интегрируют исследовательскую деятельность.

О. В. Ларина (2025) рассматривает проектную деятельность как инструмент формирования субъектности, интегрирующий теорию и практику, однако в ее подходе также отсутствует четкая этапность, что не позволяет отслеживать переход студента от одного этапа субъектности к другому.

Проведенный анализ показывает, что существующие программы и подходы не решают проблему комплексно: они либо фокусируются на отдельных аспектах субъектности, либо не имеют встроенного механизма поэтапного перехода студента от одного этапа к другому, либо не интегрируют исследовательскую деятельность и иноязычную коммуникацию. Это определяет необходимость разработки программы, которая объединяла бы модель становления субъектности с поэтапным включением студентов в иноязычную исследовательскую деятельность и механизмом контролируемого снятия внешних опор.

Важным для нашего исследования является различие понятий «формирование» и «развитие» субъектности. В данной работе субъектность не формируется «с нуля» как новообразование, а развивается – актуализируется и качественно изменяется в процессе специально организованной деятельности, проходя путь от начальных этапов (мотивация, наблюдение) к высшим (творчество, устойчивая субъектная позиция).

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Субъектность студента представляет собой интегративное качество личности, включающее автономию, рефлексивность, целеполагание и инициативность, и развивается в процессе деятельности. Модель А. В. Капцова и Е. В. Некрасовой (2021) описывает путь становления субъектности от «субъекта мотивации» до «творца», однако эмпирические данные свидетельствуют о том, что у значительной части студентов этот путь не завершается: они останавливаются на промежуточных этапах

(«ученик», «подмастерье») из-за недостатка навыков саморегуляции, рефлексии и целеполагания, а также в силу отсутствия педагогических условий, обеспечивающих поэтапное продвижение. Это определяет необходимость разработки педагогического инструмента, который позволил бы студенту последовательно проходить все этапы становления субъектности, развивая навыки рефлексии и саморегуляции, снижая стресс при переходе к самостоятельности и способствуя смещению фокуса с внешних мотивов (получение диплома) на внутренние (овладение профессией). Таким инструментом может стать авторская программа RESEARCH, теоретическое обоснование которой представлено в следующем разделе.

**Обоснование потенциала иноязычной исследовательской деятельности
как средства формирования рефлексивно-регулятивных навыков
как основы рефлексивности студентов вуза**

Обоснование выбора иноязычной исследовательской деятельности в качестве основного инструмента программы RESEARCH строится на трех группах аргументов, каждая из которых подтверждается данными психолого-педагогических, лингводидактических и методологических исследований.

Первая группа аргументов – психолого-педагогическая – обосновывает, почему именно работа с иноязычным текстом запускает механизмы развития субъектности. Как показано в исследованиях С. Б. Рыбаковой (2013), ключевым механизмом развития субъектности выступает «встречная активность» – единство процессов антиципации и рефлексии, которое активизируется при столкновении с новым, неосвоенным материалом. Доказано, что иноязычный научный текст создает именно такой когнитивный барьер: в отличие от родного языка, где студент может использовать автоматизмы и речевые штампы, работа с иностранным языком требует осознанного декодирования смысла, что «замедляет» мышление и делает его более рефлексивным (Дмитроченко, Калугина, 2024). Этот вывод позволяет утверждать, что иноязычная деятельность напрямую коррелирует с формированием рефлексивно-регулятивных навыков – планирования, самоконтроля и осмысленного управления деятельностью, которые, по данным И. А. Нагаевой и А. Е. Сумаевой (2025), являются наиболее дефицитными у современных студентов. Таким образом, теоретически обосновано, что иноязычная исследовательская деятельность выступает не просто как средство освоения иностранного языка, а как психолого-педагогический инструмент, целенаправленно запускающий механизмы рефлексии и саморегуляции, необходимые для перехода студента на следующие этапы субъектности.

Вторая группа аргументов – лингводидактическая – обосновывает, что работа с иноязычными научными источниками позволяет выстроить поэтапную траекторию формирования субъектных качеств. Доказано, что освоение иноязычного научного текста требует от студента последовательного прохождения все более сложных видов деятельности: от распознавания научной проблемы (Recognition) и извлечения ключевых конструкций (Extraction) до структурирования информации по заданному образцу (Summarization), критической оценки чужого исследования (Evaluation), устной презентации и переформулирования выводов применительно к собственному проекту (Articulation, Reformulation) и, наконец, создания собственного исследовательского продукта (Creation) и выхода на устойчивую субъектную позицию без внешнего задания (Habitualization). Это позволяет обоснованно утверждать, что каждый этап работы с иноязычным текстом соответствует определенному этапу становления субъектности (по модели Капцова и Некрасовой (2021)) и целенаправленно развивает конкретные рефлексивно-регулятивные навыки.

Третья группа аргументов – методическая – обосновывает критерии отбора учебного материала, обеспечивающие эффективность программы. На основе теоретического анализа и данных, полученных в ходе эксперимента, были выделены и обоснованы следующие критерии отбора англоязычных научных статей для поэтапного развития субъектных качеств:

1. Соответствие теме исследовательского проекта студента – этот критерий обоснован необходимостью интеграции программы в логику существующих дисциплин и обеспечения личностной значимости материала для студента.

2. Наличие явно выраженной научной проблемы (gap statement) – критерий обоснован тем, что четко сформулированное противоречие между известным и неизвестным позволяет студенту на этапе Recognition научиться распознавать научную проблему как основу исследовательской деятельности.

3. Структурированность по стандарту IMRAD (Introduction, Methods, Results, And Discussion) – критерий обоснован необходимостью работы с текстом по заданным шаблонам на этапах Summarization и Evaluation, что формирует навык системного анализа научной литературы.

4. Наличие эмпирических данных и статистической обработки – критерий обоснован тем, что позволяет студенту на этапе Evaluation оценивать дизайн исследования, репрезентативность выборки и корректность интерпретации результатов, развивая критическое мышление.

5. Доступность языкового уровня (B1-B2) – критерий обоснован необходимостью создания преодолимого, но требующего осознанного усилия когнитивного барьера, который запускает рефлексивные процессы, не вызывая при этом фрустрации.

6. Наличие дискуссионных аспектов – критерий обоснован тем, что статья должна содержать положения, которые можно оспорить или интерпретировать по-разному, что создает основу для этапа Articulation (вопросы и обсуждение) и развивает навыки аргументации.

Данные критерии были апробированы в ходе формирующего эксперимента, и их обоснованность подтверждена эмпирически: использование статей, отобранных в соответствии с этими критериями, обеспечило последовательное прохождение студентами всех восьми этапов программы и устойчивый рост компонентов субъектности (подробнее – в разделе, посвященном экспериментальной задаче).

Таким образом, теоретико-методологическое обоснование программы RESEARCH позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, доказано, что иноязычная исследовательская деятельность создает когнитивный барьер, который запускает механизмы рефлексии и саморегуляции, необходимые для становления субъектности. Во-вторых, обосновано, что работа с иноязычным научным текстом может быть выстроена как поэтапный процесс, каждый этап которого соответствует определенному этапу субъектности и развивает конкретные рефлексивно-регулятивные навыки. В-третьих, определены и теоретически обоснованы критерии отбора учебного материала, обеспечивающие эффективность и воспроизводимость программы в образовательной практике. Следующий раздел посвящен проектировочной задаче – разработке структурно-содержательной модели программы RESEARCH.

Структурно-содержательная модель программы RESEARCH

В ходе теоретического анализа (раздел 1) было установлено, что существующие программы развития субъектности не решают проблему комплексно: они либо фокусируются на отдельных аспектах, либо не имеют поэтапной структуры, либо не интегрируют исследовательскую деятельность и иноязычную коммуникацию. Во втором разделе было обосновано, что иноязычная исследовательская деятельность создает когнитивный барьер, запускающий механизмы рефлексии и саморегуляции, и позволяет выстроить поэтапную траекторию развития субъектных качеств. На основе этих теоретических и методологических предпосылок была разработана структурно-содержательная модель программы RESEARCH, которая направлена на развитие субъектности студентов, то есть на последовательную актуализацию и качественное преобразование субъектных качеств (автономии, рефлексивности, целеполагания, инициативности) через поэтапное включение в иноязычную исследовательскую деятельность с контролируемым снятием внешних опор.

Программа RESEARCH представляет собой последовательность из восьми этапов, каждый из которых решает конкретную задачу развития субъектности и соответствует определенному этапу становления субъектности (по модели Капцова и Некрасовой (2021)). Разработке данной модели предшествовал этап апробации исходной программы, который выявил проблемные зоны, потребовавшие доработки.

Исходная программа и выявленные проблемы

На первом этапе эксперимента нами была предложена программа развития субъектности, включавшая четыре ключевых компонента: (1) индивидуальные образовательные траектории (студенты могли выбирать 30% содержания дисциплины из предложенных модулей); (2) регулярные сессии рефлексии с наставником (раз в месяц для постановки целей и анализа прогресса); (3) проектные группы с обязательной презентацией результатов на внутривузовских конкурсах; (4) тренинги саморегуляции (техники тайм-менеджмента, принятия решений, управления стрессом). Данная программа показала положительную динамику по компонентам субъектности (автономия +22%, рефлексивность +18%, целеполагание +15%), однако в ходе эксперимента были выявлены три проблемные зоны, потребовавшие переработки программы (Ильиных, 2025b).

Первая проблема – нарушение последовательности в реализации выделенных этапов формирования субъектности. Исходная программа одновременно предлагала студентам высокую степень автономии (выбор 30% содержания) и проектную деятельность, но не имела встроенного механизма, который бы проводил студента через все этапы субъектности – от «субъекта мотивации» до «творца» (Капцов, Некрасова, 2021). В результате 20% студентов, не имевших опыта самостоятельной работы, испытали трудности с планированием, а переход к автономии сопровождался повышенным стрессом. Это означало, что при реализации программы были пропущены необходимые промежуточные этапы («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»), оставляя студентов без опоры.

Вторая проблема – разрозненность компонентов. Индивидуальные траектории, сессии рефлексии, проектная работа и тренинги существовали параллельно, но не были объединены единой логикой. Студент мог успешно пройти тренинг тайм-менеджмента, но не переносил эти навыки в проектную деятельность, поскольку между этими компонентами отсутствовала «сквозная» задача, требующая интеграции всех освоенных умений.

Третья проблема – недостаточный уровень когнитивного вызова. Проектная деятельность и тренинги саморегуляции, хотя и развивали ответственность и самоорганизацию, не создавали устойчивого когнитивного барьера, который бы вынуждал студента переходить от автоматизированных действий к осознанному конструированию смысла. Как показали исследования С. Б. Рыбаковой (2013), механизмом «встречной активности» выступает единство процессов антиципации и рефлексии, которое требует столкновения с новым, неосвоенным материалом. В исходной программе таким материалом были профессиональные кейсы, но они не создавали языкового и культурного барьера, который бы «замедлял» мышление и делал его более рефлексивным.

Ключевые отличия программы RESEARCH

Для преодоления выявленных проблем в авторской программе RESEARCH были реализованы четыре ключевых отличия, каждое из которых непосредственно направлено на решение одной из выявленных проблем.

Первое отличие – опора на этапную модель субъектности. В отличие от тренинговой программы М. В. Макаковой (2020), где развитие субъектности осуществляется через разрозненные упражнения без четкой последовательности, программа RESEARCH выстраивает траекторию из восьми этапов, каждый из которых

соответствует определенному этапу становления субъектности. Recognition формирует «субъекта мотивации», Extraction – «наблюдателя», Summarization – «подмастерья», Evaluation – «критика», Articulation обеспечивает переход от «ученика» к «мастеру», Reformulation закрепляет «мастера», Creation выводит на уровень «творца», а Habitualization – на уровень «субъекта произвольного действия» (интериоризованного творца). Студент не может пропустить этап – он вынужден последовательно осваивать каждый, что предотвращает стресс от преждевременной автономии и решает первую проблему исходной программы.

Второе отличие – интеграция исследовательской деятельности и иноязычной коммуникации. В то время как подход А. С. Маклакова и Л. И. Саввы (2025) фокусируется на проектной деятельности с позиции аксиологического подхода, а интерактивные методы А. Д. Кариева (2019) ограничиваются отдельными занятиями, программа RESEARCH объединяет все компоненты исходной программы единой «сквозной» задачей – работой с англоязычной научной статьей по теме собственного исследовательского проекта. Индивидуальная траектория реализуется через выбор статьи; рефлексия с наставником встроена в этапы Articulation и Reformulation; проектная деятельность вынесена на этап Creation; тренинги саморегуляции замещаются поэтапным снятием опор. Это решает вторую проблему – разрозненность компонентов.

Третье отличие – наличие этапа Habitualization (выход на устойчивую субъектную позицию). В большинстве существующих программ, включая технологию развития критического мышления через чтение и письмо (Дмитроченко, Калугина, 2024), формирующий этап завершается созданием продукта (написанием эссе, защитой проекта), но не отслеживается перенос сформированных навыков в самостоятельную деятельность. Программа RESEARCH предусматривает отсроченный этап, на котором студент самостоятельно находит, критически анализирует и презентует англоязычную статью без какого-либо внешнего задания – это и есть проявление субъекта произвольного действия, устойчивой субъектной позиции.

Четвертое отличие – плавное снятие опор для предотвращения стресса. Исследования С. А. Царева (2015) выявили ключевое противоречие между потребностью студента в автономии и его неспособностью самоопределиваться. Программа RESEARCH преодолевает этот барьер через градиент контроля: на этапах Extraction – Summarization студент работает по жесткому шаблону (внешний контроль), на этапах Evaluation – Articulation – по чек-листу с элементами выбора, на этапах Reformulation – Creation – самостоятельно. На этапе Habitualization студент работает без внешнего задания. Такое постепенное ослабление контроля помогает избежать стресса, который был отмечен у студентов на промежуточном этапе (Ильиных, 2025b). Это решает третью проблему – создает когнитивный вызов и одновременно предотвращает стресс.

Структура и этапы программы RESEARCH

Программа включает восемь последовательных этапов. Соответствие между этапами авторской программы и этапами субъектности представлено в Таблице 1.

Таблица 1. Структура авторской программы и соответствие этапам субъектности (по Капцову, Некрасовой (2021))

Этап	Английский термин	Содержание деятельности	Целевой этап субъектности	Ключевой механизм
R	Recognition	Распознавание научной проблемы в англоязычном тексте (выделение противоречия)	Субъект мотивации	Формирование познавательной потребности через дефицит понимания
E	Extraction	Извлечение ключевых конструктов и терминов с составлением глоссария (не перевод, а операциональное определение)	Наблюдатель	Присваивание инструментов мышления
S	Summarization	Написание аннотации (abstract) на английском языке (150-200 слов) по заданной структуре (Background - Aim - Methods - Results - Conclusion)	Подмастерье	Работа по образцу при внешнем контроле
E	Evaluation	Критическая оценка чужой статьи по 5 критериям (актуальность, дизайн, выборка, статистика, интерпретация) с выставлением баллов	Критик	Формирование оценочной самостоятельности
A	Articulation	Устная 5-минутная презентация на английском с последующими вопросами от группы (партнерская проверка)	Ученик - Мастер	Соотнесение своего понимания с пониманием других
R	Reformulation	Переформулирование выводов прочитанного применительно к своему эмпирическому или курсовому проекту (на английском)	Мастер	Выработка собственных способов действия
C	Creation	Написание собственного мини-исследования (структура IMRAD) на русском + расширенного резюме на английском	Творец	Продуктивное саморазвитие и трансляция нового знания
H	Habitualization	Самостоятельный поиск, критический разбор и презентация англоязычной статьи без внешнего задания	Субъект произвольного действия (интериоризованный творец)	Интериоризация полного цикла

Каждый этап программы обеспечен дидактическими материалами: шаблонами для аннотаций (Summarization), чек-листами для критической оценки (Evaluation) по критериям, разработанным на основе теста Cornell (Ennis, Millman, 2005), рубриками для партнерской проверки (Articulation). Важно, что программа RESEARCH не создает дополнительной нагрузки, а встраивается в логику существующих дисциплин («Иностранный язык», профильные курсы), что соответствует принципу интеграции, сформулированному Ф. Г. Мухометзяновой и И. И. Мифтаховым (2013).

Таким образом, программа RESEARCH направлена на развитие субъектности студентов через поэтапное включение в иноязычную исследовательскую деятельность. Она не формирует субъектность «с нуля» как принципиально новое качество, а актуализирует и развивает уже имеющиеся субъектные проявления, переводя их на более высокий уровень через контролируемое снятие внешних опор и последовательное усложнение исследовательских задач.

Педагогические условия эффективности программы RESEARCH

На основе теоретического анализа и данных, полученных в ходе эксперимента, были сформулированы три педагогических условия, обеспечивающие эффективность программы RESEARCH.

Первое условие – непрерывная рефлексия. После каждого этапа студенты пишут мини-эссе на английском языке на тему “What I can now do that I could not do before” («Что я теперь могу делать, чего не мог раньше?»). Это помогает им осознавать, какие субъектные качества у них развиваются. Данный подход согласуется с позицией В. О. Богдановой (2024), которая считает рефлексию ядром субъектной позиции.

Второе условие – интеграция вместо дублирования. Англоязычные задания встроены в логику курсовых и научных проектов и не создают дополнительной нагрузки. Например, этап Summarization выполняется на материале статьи по теме курсовой работы, а Reformulation – применительно к собственному эмпирическому проекту. Такой подход соответствует принципу авторизованности обучения, описанному А. В. Гвоздевой (2012).

Третье условие – поэтапное снятие опор – от полного шаблона (Summarization) к открытому заданию (Habitualization). Это соответствует переходу от внешнего контроля к внутренней саморегуляции, что созвучно этапам развития самоуправления, выделенным Л. В. Байбородовой (2026), – от «самоуправление-требование» до «самоуправление-потребность».

Представленная структурно-содержательная модель программы RESEARCH легла в основу формирующего эксперимента, результаты которого описаны в следующем разделе.

Экспериментальная верификация эффективности программы RESEARCH

Для проверки гипотезы исследования был проведен формирующий педагогический эксперимент. Целевая аудитория эксперимента – студенты 1-2-х курсов Северо-Западного института управления РАНХиГС, обучающиеся по образовательной программе специалитета 38.05.01 «Экономическая безопасность» (общая численность выборки – 93 человека: 45 – в экспериментальной группе, 48 – в контрольной). В ходе эксперимента программа RESEARCH была внедрена в образовательный процесс экспериментальной группы (ЭГ, $n = 45$) в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере экономической безопасности» в 2025-2026 учебном году. Контрольная группа (КГ, $n = 48$) продолжала обучение по традиционной программе без изменений. Группы были сопоставимы по возрасту, академической успеваемости и исходному уровню субъектности на начало эксперимента. Экспериментальная верификация эффективности программы осуществлялась в двух направлениях: анализ динамики внутри ЭГ (сравнение показателей до и после внедрения программы) и сравнительный анализ ЭГ и КГ по итоговым показателям.

Динамика развития субъектности внутри экспериментальной группы

По итогам диагностики по методике Капцова и соавт. в ЭГ зафиксирован значимый рост по трем этапам субъектности: «Критик» – с 12,3 до 19,1 балла, «Мастер» – с 9,1 до 16,4, «Творец» – с 4,2 до 11,3 ($p < 0,01$). Кроме того, в начале года устойчивая структура взаимосвязей между этапами была сформирована лишь у 29% студентов, тогда как к концу эксперимента таких студентов стало 71%. Это означает, что данные перестали быть хаотичными и сложились в упорядоченную систему, что соответствует эффекту, описанному в теории аттракторов (Капцов, Некрасова, 2021). Улучшились показатели рефлексивно-регулятивного компонента (опросник Нагаевой и Сумаевой): наибольший прирост отмечен по шкале «планирование» (+38%), несколько меньше – по шкалам «самоконтроль» (+31%) и «осмысленное управление деятельностью» (+27%). Эти результаты подтверждают вывод Нагаевой и Сумаевой (2025) о том, что развитию рефлексивно-регулятивного компонента способствуют именно структурированные практики. Существенно изменилась учебная мотивация студентов: если в начале года только 17% ориентировались на овладение профессией, то к концу эксперимента таких стало 49% (критерий Фишера = 2,89, $p < 0,01$). Это означает, что удалось преодолеть описанный Сараевой (2015) типичный феномен, когда главным мотивом учебы становится получение диплома, а не профессиональные знания. Расширилась временная перспектива студентов: доля тех, кто ставит перед собой профессиональные цели за пределами вуза, выросла с 15% до 44%, что превышает данные, полученные Фишманом (2019), согласно которым лишь 15,3% студентов имеют такие цели. Корреляционный анализ показал, что чем полнее студенты проходили все этапы RESEARCH (от Recognition до Habitualization), тем выше был общий уровень их субъектности ($r = 0,68$, $p < 0,01$). Также была выявлена связь между этапом Articulation и развитием коммуникативных навыков ($r = 0,54$, $p < 0,01$), что согласуется с выводами Неверковича с соавторами (2022) о том, что субъектность проявляется и развивается в условиях учебной игровой деятельности.

Поэтапный анализ результатов освоения программы RESEARCH

Для детальной оценки эффективности программы был проведен анализ результатов по каждому из восьми этапов RESEARCH с фиксацией динамики выполнения заданий (сравнение первого и последнего выполненного задания на каждом этапе).

Этап Recognition (распознавание научной проблемы). Студентам предлагалась англоязычная научная статья по теме их курсового проекта с задачей выделить *gap statement* – противоречие, которое решает автор, и сформулировать его на русском языке (1-2 предложения). Правильность распознавания оценивалась экспертом (наставником) по трем критериям: (а) выделено ли противоречие между известным и неизвестным; (б) сформулировано ли оно своими словами (не копирование); (в) соответствует ли оно теме статьи (максимальный балл – 3). На первом выполненном задании средний балл составил 1,8; на последнем (через 4 недели) – 2,7. Доля студентов, успешно справляющихся с заданием (2,5 балла и выше), выросла с 22% до 78%, что свидетельствует о сформированности этапа «субъект мотивации»: студент научился видеть познавательную проблему там, где раньше видел просто текст.

Этап Extraction (извлечение ключевых конструкторов). Из той же статьи студент выписывал 5-7 ключевых терминов и давал их операциональное определение (не перевод, а объяснение, что этот термин означает в контексте данного исследования). Каждое определение оценивалось по шкале: 0 – определение отсутствует или скопировано из словаря без адаптации; 1 – определение дано, но неполное или неточное; 2 – определение полное, операциональное, отражает специфику статьи (итоговый балл – сумма баллов за все термины, нормированная на количество; максимум 10). Средний балл вырос с 4,2 до 8,7, а доля студентов, набравших 8 баллов и выше, увеличилась с 18% до 81%, что соответствует переходу на этап «наблюдатель»: студент присвоил инструменты мышления (научную терминологию) и научился оперировать ими.

Этап Summarization (написание аннотации). Студент писал аннотацию прочитанной статьи на английском языке объемом 150-200 слов по заданной структуре: Background – Aim – Methods – Results – Conclusion. Аннотация оценивалась преподавателем английского языка, не участвовавшим в эксперименте, по 5-балльной шкале. Средний балл вырос с 2,1 на первой аннотации до 4,4 на последней, а количество студентов, получивших 4 и 5 баллов, увеличилось с 9% до 76%, что соответствует этапу «подмастерье»: работа по образцу при внешнем контроле доведена до автоматизма.

Этап Evaluation (критическая оценка чужой статьи). Студент оценивал чужую статью (из списка, предложенного преподавателем) по 5 критериям: актуальность, дизайн исследования, репрезентативность выборки, корректность статистической обработки, обоснованность интерпретации (каждый критерий от 1 до 4 баллов; максимум 20). Оценка студента сравнивалась с экспертной оценкой (преподаватель-методолог); совпадение в пределах ± 1 балла считалось успешным. Доля успешных оценок выросла с 34% (первое задание) до 82% (последнее), а расхождение между студенческой и экспертной оценкой сократилось с 4,1 до 1,3 балла, что соответствует этапу «критик»: сформирована оценочная самостоятельность.

Этап Articulation (устная презентация и партнерская проверка). Студент готовил 5-минутную устную презентацию на английском языке по прочитанной статье и отвечал на вопросы группы; другие студенты выступали в роли рецензентов, оценивая презентацию по рубрике (содержание, структура, язык, ответы на вопросы). Оценивались два параметра: качество презентации (среднее арифметическое оценок всех членов группы по 10-балльной шкале) и качество вопросов и рецензий (экспертная оценка преподавателя, 0-5 баллов). Средняя оценка за презентацию выросла с 5,2 до 8,6 балла, доля студентов, набравших 8 баллов и выше, увеличилась с 15% до 73%, а качество рецензий выросло с 1,8 до 4,1 балла. Это соответствует переходу от этапа «ученик» к этапу «мастер»: студент не только выполняет, но и объясняет, и оценивает работу других.

Этап Reformulation (переформулирование выводов). Студент переформулировал выводы прочитанной статьи применительно к своему собственному курсовому или исследовательскому проекту (на английском языке, 300-400 слов). Оценивались три параметра: степень оригинальности (не копирование, а адаптация) – 0-5 баллов, логичность переноса (насколько выводы чужой статьи применимы к своему проекту) – 0-5 баллов, языковая корректность – 0-5 баллов. Оценивал преподаватель – научный руководитель проекта. Средний балл вырос с 6,2 (из 15 возможных) до 12,8, а доля студентов, набравших 12 баллов и выше, увеличилась с 12% до 79%, что соответствует этапу «мастер»: выработаны собственные способы действия, студент может адаптировать чужие решения под свои задачи.

Этап Creation (написание собственного мини-исследования). На основе развитых на предыдущих этапах навыков работы с научными источниками студенты выполняли собственное мини-исследование в области межкультурной деловой коммуникации. Исследование предполагало самостоятельный сбор и анализ эмпирических материалов (контент-анализ деловой переписки, сравнительный анализ коммуникативных стратегий, кейс-стади) и оформлялось по структуре IMRAD на русском языке (3000-5000 слов). Например, студенты проводили исследования по темам: «Особенности деловой англоязычной коммуникации с партнерами», «Коммуникативные барьеры в переговорах», «Стратегии построения доверия в деловой переписке». К работе также составлялось расширенное резюме на английском языке (около 500 слов). Работу оценивали два независимых эксперта (научный руководитель и преподаватель профильной дисциплины) по 20-балльной шкале; итоговый балл выводился как среднее арифметическое двух оценок. В среднем студенты набрали 16,3 балла из 20 возможных, а доля работ, получивших оценку «отлично» (18 баллов и выше), составила 31% (в начале года таких было лишь 4%). Это позволяет говорить о том, что студенты вышли на уровень «творца» и способны создавать новое знание.

Этап Habitualization (самостоятельный поиск и анализ статьи без внешнего задания). Через три месяца после завершения курса студентам было предложено на добровольной основе (без обязательной сдачи и без поощрения) самостоятельно найти англоязычную статью по своей теме, проанализировать ее и представить краткую аннотацию в устной или письменной форме. Фиксировалась доля студентов, добровольно выполнивших это задание; работы оценивались по тем же критериям, что и на предыдущих этапах. Результат показал, что 67% студентов (30 из 45) согласились выполнить задание, из них 83% справились на уровне этапов 4-5 («критик» – «мастер»). Это свидетельствует о формировании субъектных проявлений: студенты готовы самостоятельно определять цель деятельности (выбор статьи по теме), выбирать способы ее достижения (поиск и критический анализ источника) и оценивать полученный результат (составление аннотации) без внешнего принуждения, что указывает на развитие внутренней мотивации и способности к автономной исследовательской деятельности.

Сравнительный анализ итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп

Помимо пошагового анализа было проведено сравнение экспериментальной и контрольной групп по итоговым показателям (Таблица 2). Данные свидетельствуют о статистически значимом превосходстве ЭГ по всем измеряемым параметрам. Наиболее выраженные различия зафиксированы по показателям автономии (4,0 против 3,3; $p < 0,01$), рефлексивности (3,7 против 3,1; $p < 0,01$), целеполагания (3,9 против 3,3; $p < 0,01$) и результатам теста критического мышления Cornell (75% против 62%; $p < 0,01$). Экспертные оценки также подтверждают более высокий уровень самоорганизации в ЭГ (6,75 против 5,3; $p < 0,01$).

Таблица 2. Сравнение итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп

Показатель	ЭГ (конец года)	КГ (конец года)	Различие
Автономия (баллы, max 5)	4,0	3,3	$p < 0,01$
Рефлексивность (баллы, max 5)	3,7	3,1	$p < 0,01$
Целеполагание (баллы, max 5)	3,9	3,3	$p < 0,01$
Инициативность (баллы, max 5)	3,4	2,9	$p < 0,05$
Тест Cornell (% правильных)	75%	62%	$p < 0,01$
Средний балл успеваемости	4,5	4,2	$p < 0,05$
Самоорганизация (экспертная оценка, max 10)	6,75	5,3	$p < 0,01$

Обобщение результатов экспериментальной верификации

Итоговые результаты показывают, что поэтапное внедрение программы RESEARCH обеспечило качественный скачок в развитии субъектности студентов экспериментальной группы. Если по итогам первого семестра, в ходе которого апробировалась исходная программа (включавшая индивидуальные образовательные траектории с возможностью выбора 30% содержания дисциплины, ежемесячные сессии рефлексии с наставником, проектную деятельность с презентацией результатов на внутривузовских конкурсах, а также тренинги по тайм-менеджменту, принятию решений и управлению стрессом), прирост по компонентам субъектности составил 15-22%, то после завершения полного цикла RESEARCH он вырос до 18-29% по данным опросника и до 25-35% по экспертным оценкам. Особенно показательно, что доля студентов, освоивших этапы «Критик» и «Мастер», увеличилась с 15-20% до 70-80%, тогда как в контрольной группе значимой динамики не зафиксировано. Это подтверждает, что программа RESEARCH обеспечивает последовательное развитие субъектности через поэтапный переход от внешнего контроля к внутренней саморегуляции. Полученные данные позволяют считать гипотезу исследования подтвержденной.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено решению проблемы развития субъектности студентов вуза в процессе иноязычной исследовательской деятельности. В соответствии с поставленной целью были последовательно решены четыре исследовательские задачи, что позволило сформулировать следующие выводы:

1. Установлено, что субъектность представляет собой интегративное качество личности, включающее автономию, рефлексивность, целеполагание и инициативность, и развивается в процессе деятельности. Анализ существующих программ развития субъектности показал, что они не решают проблему комплексно: их ограничения связаны с отсутствием поэтапной структуры, интеграции исследовательской деятельности и механизма контролируемого снятия внешних опор. Это определило необходимость разработки нового педагогического инструмента.

2. Доказано, что иноязычный научный текст создает когнитивный барьер, который запускает механизмы рефлексии и саморегуляции, необходимые для становления субъектности. Обосновано, что работа с иноязычным научным текстом может быть выстроена как поэтапный процесс: от распознавания научной проблемы до создания собственного исследовательского продукта (в ходе эксперимента студенты выполнили мини-исследования по темам межкультурной деловой коммуникации, включавшие сбор и анализ эмпирических материалов). Определены и теоретически обоснованы критерии отбора учебного материала, обеспечивающие эффективность и воспроизводимость программы в образовательной практике.

3. Создана и описана программа, включающая восемь последовательных этапов (Recognition, Extraction, Summarization, Evaluation, Articulation, Reformulation, Creation, Habitualization), каждый из которых соответствует

определенному этапу становления субъектности. Сформулированы три педагогических условия эффективности программы: непрерывная рефлексия, интеграция заданий в логику существующих дисциплин и поэтапное снятие внешних опор. Программа выстроена как последовательное восхождение студента от мотивации к творчеству, что обеспечивает «вертикальное» развитие субъектности.

4. По результатам экспериментальной верификации эффективности программы RESEARCH в экспериментальной группе зафиксирован значимый рост по этапам «Критик», «Мастер» и «Творец» ($p < 0,01$). Устойчивая структура взаимосвязей между этапами субъектности сформировалась у 71% студентов экспериментальной группы (против 29% на старте), тогда как в контрольной группе значимой динамики не наблюдалось. Наиболее выраженный прогресс в экспериментальной группе отмечен по показателям автономии (с 3,1 до 4,0 баллов, +29%), рефлексивности (с 2,8 до 3,7 баллов, +24%) и целеполагания (с 3,0 до 3,9 баллов, +21%). Доля студентов с профессиональной мотивацией увеличилась с 17% до 49%, а число тех, кто ставит профессиональные цели за пределами вуза, выросло с 15% до 44%. Средний балл успеваемости в экспериментальной группе повысился с 4,1 до 4,5, а участие в научных конференциях увеличилось в 3,2 раза. Выявлена высокая положительная корреляция между полнотой прохождения всех этапов RESEARCH и итоговым уровнем субъектности ($r = 0,68$; $p < 0,01$). К концу эксперимента устойчивый уровень субъектности (высокий и выше среднего) был достигнут у 76% студентов экспериментальной группы, тогда как в контрольной – лишь у 24%. Полученные данные позволяют считать гипотезу исследования подтвержденной.

Таким образом, экспериментально доказано, что системное сочетание индивидуальных образовательных траекторий, проектного обучения, рефлексивных практик и иноязычной исследовательской деятельности, выстроенных в логике программы RESEARCH, создает эффективные условия для поэтапного развития субъектности студентов. Ключевым механизмом, обеспечивающим этот эффект, выступает контролируемое снятие внешних опор, позволяющее студенту последовательно проходить все этапы становления субъектности – от работы по образцу под внешним контролем до полностью самостоятельной исследовательской деятельности.

Дальнейшие исследования предполагают сравнительный анализ эффективности программы RESEARCH в группах с разным исходным уровнем владения английским языком, а также адаптацию программы для цифровой среды с использованием технологий искусственного интеллекта для автоматизированной проверки этапов Summarization и Evaluation.

Материалы исследования | Research materials

1. Ennis R. H., Millman J. Cornell Critical Thinking Test, Level X. 5th ed. Seaside, CA: The Critical Thinking Company, 2005.

Источники | References

1. Байбородова Л. В. Студенческое самоуправление как средство формирования субъектности будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. № 1 (204).
2. Богданова В. О. Развитие субъектности студентов посредством улучшения навыков рефлексии // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры. Материалы XXXIV национальной научно-методической конференции с международным участием, Челябинск, 24 мая 2024 года. Челябинск, 2024.
3. Гвоздева А. В. Педагогические условия развития субъектности студентов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4-1 (24).
4. Гизатуллина Е. А., Маврина И. А. Профессиональная субъектность студентов: к структуре и содержанию понятия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т. 18. № 3.
5. Гришина А. В., Косцова М. В., Хлесткина Е. М. Научно-профессиональная субъектность студента-психолога: феноменология // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 1 (73).
6. Дмитроченко Т. В., Калугина Н. А. Реализация современных образовательных технологий в процессе формирования профессиональной субъектности будущих учителей // Ценности и смыслы. 2024. № 3 (91). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-3-84-100>
7. Ильиных Т. В. Автономия, рефлексия и проектная деятельность как педагогические основы субъектности студентов // Казанская наука. 2025а. № 9.
8. Ильиных Т. В. Педагогические условия развития субъектности студентов вуза: промежуточные результаты оценки авторской программы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025b. Т. 10. № 7. <https://doi.org/10.30853/ped20250122>
9. Капцов А. В., Некрасова Е. В. Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. № 2 (38). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>
10. Кариев А. Д. Интерактивные технологии и методы в становлении субъектности студента // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 3 (25).

11. Кариев А. Д., Байназарова Т. Б. Макроструктурное представление субъектности студента // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. № 1.
12. Крутых Е. В. Субъектность в профессиональном становлении студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 4.
13. Ларина О. В. Формирование субъектности студентов как цель и результат интеграции проектной деятельности в образовательную систему вуза // Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе: сборник. Бузулук, 2025.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2005.
15. Маклаков А. С., Савва Л. И. Формирование субъектной позиции студента вуза в проектной деятельности в рамках аксиологического подхода // Преподаватель XXI век. 2025. № 2-1. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2025-2-58-75>
16. Манакowa М. В. Программа развития субъектности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2.
17. Мухаметзянова Ф. Г., Боговарова В. А. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1 (91).
18. Мухаметзянова Ф. Г., Мифтахов И. И. Феномен субъектности студента в психологии // Казанский педагогический журнал. 2013. № 4 (99).
19. Нагаева И. А., Сумаева А. Е. Цифровая субъектность студентов как фактор самостоятельной учебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-6115-329-332>
20. Неверкович С. Д., Быстрицкая Е. В., Бурханова И. Ю. Субъектность студента в условиях учебной игровой деятельности // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 4 (206).
21. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.
22. Росина Н. Л. Развитие субъектности студентов в исследовательской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
24. Рыбакова С. Б. Становление и реализация субъектности студентов в учебной деятельности // Высшее образование в России. 2013. № 11.
25. Сараева Н. М. Учебная мотивация и субъектность студентов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 5 (64).
26. Фатенков А. Н., Ситникова И. В. Профессионально-образовательные ориентации студентов как индикатор субъектности в сфере высшего образования (на примере вузов Нижнего Новгорода) // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15. № 2.
27. Фишман Б. Е. О субъектности студента вуза в образовательной деятельности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-145-154>
28. Хохлова Е. В. Взаимосвязь стадий субъектности и компонентов саморегуляции студентов педагогического университета в образовательном процессе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2025. № 2 (38).
29. Царев С. А. Субъектность студента и ее формирование как педагогическая проблема // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 1 (45). <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-1-3>
30. Штыров А. В., Казанова Н. В. Педагогическая модель развития профессиональной субъектности педагога-гуманитария в диалоге с генеративным ИИ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. № 1 (204).

Информация об авторах | Author information



Ильиных Татьяна Валентиновна¹

¹ Северо-Западный институт управления – филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы в г. Санкт-Петербурге



Tatiana Valentinovna Ilinykh¹

¹ North-West Institute of Management – Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration in St. Petersburg

¹ christobal@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 16.07.2026; опубликовано online (published online): 07.09.2026.

Ключевые слова (keywords): субъектность студентов; условия эффективности программы; модель субъектности; программа RESEARCH; иноязычная исследовательская деятельность; академическая активность; student subjectivity; program effectiveness conditions; model of subjectivity; RESEARCH program; foreign language research activity; academic activity.