ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ)
МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

Малышева София Андреевна

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ЭВРИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
Махмутова Елена Николаевна

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ЭВРИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 32

1.1. Современные требования к студентам-экономистам в области научно-исследовательской деятельности и языковой подготовки 32

1.2. Сущность и содержание исследовательских компетенций студентов-экономистов 64

1.3. Особенности применения эвристических средств при формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку 95

1.4. Педагогические условия эффективного применения комплекса эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку 135

Выводы по Главе 1 153

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ЭВРИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ . 157

2.1. Моделирование формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку 157

2.2. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку 185

2.3. Анализ эффективности модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку 247

Выводы по Главе 2 258

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 262

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ 268

ПРИЛОЖЕНИЯ 298

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность проблемы формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, которые отражают современные тенденции развития высшего образования, педагогической науки, рынка труда и экономики в целом. В марте 2025 года, выступая с отчетом перед депутатами Госдумы, премьер-министр Российской Федерации М. В. Мишустин заявил о необходимости внедрения цифровизации во все сферы экономики для укрепления технологического суверенитета[1]. Стремительная цифровизация экономики, глобализация рынков, динамичные изменения в профессиональной среде обусловливают новые повышенные требования к подготовке специалистов в области экономики. В современном мире в условиях высокой неопределенности и непрекращающегося информационного потока владеть только теоретическими знаниями экономисту недостаточно. Такой специалист должен уметь осуществлять самостоятельный поиск и критический анализ информации, уметь ее грамотно оценивать и трактовать, выдвигать обоснованные гипотезы, строить прогнозы относительно развития экономических процессов и принимать нестандартные решения. Экономист сегодня должен уметь проводить исследования, анализировать изменения в деловой среде, обрабатывать статистические данные, применять вычислительные технологии и математические методы для решения рассматриваемых проблем[2]. В этой связи перед высшей школой стоит важная образовательная задача – подготовка квалифицированных специалистов в области экономики, способных вести самостоятельную исследовательскую деятельность, анализировать сложные экономические

---

[1] Мишустин призвал внедрить цифру во все сферы экономики [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: https://rg.ru/2025/03/26/mishustin-prizval-vnedrit-cifru-vo-vse-sfery-ekonomiki.html (дата обращения: 20.05.2026).

[2] Приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (дата обращения: 10.04.2026).

явления и процессы, а также принимать обоснованные решения, основываясь на критическом анализе информации. Данная образовательная задача отражает мировую тенденцию подготовки специалистов с развитыми исследовательскими компетенциями[3].

Документы, посвященные важности исследовательских компетенций при подготовке современных специалистов, включают как национальные и международные нормативные акты, так и специализированные модели, рамки квалификаций. Они определяют требования к компетенциям исследователей, их развитию и оценке, а также влияют на образовательные программы и организацию научной деятельности. Национальные документы, которые представляют наибольшую релевантность для темы настоящего исследования, включают:

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[4]: регулирует вопросы образовательной деятельности, включая исследовательскую компоненту;

– Стратегию научно-технологического развития Российской Федерации[5]: документ определяет стратегические направления развития науки и технологий в стране;

– Постановление Российской академии наук от 25 марта 2008 г. № 196 «Об утверждении Квалификационных характеристик по должностям научных работников научных учреждений, подведомственных Российской академии наук»[6]: в документе детально представлены квалификационные

---

[3] ЕС стандартизирует требования к ученым [Электронный ресурс] // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. – 2023. – 31 августа. – URL: https://issek.hse.ru/news/856178847.html (дата обращения: 14.05.2026).

[4] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2026).

[5] Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (дата обращения: 20.05.2026).

[6] Постановление Российской академии наук от 25 марта 2008 г. № 196 «Об утверждении Квалификационных характеристик по должностям научных работников научных

требования к различным должностям исследователей, включая научную квалификацию, исследовательскую деятельность и педагогическую деятельность.

Единство задач государства и общества находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки «Экономика» и, соответственно, в Образовательных стандартах высшего образования МГИМО МИД России. Ключевая задача профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению «Экономика» состоит в подготовке высококвалифицированных и востребованных на рынке труда профессионалов. Специалисты должны обладать способностью находить оригинальные и эффективные решения как в теоретических, так и в практических аспектах экономической деятельности, проводить исследования, обрабатывать статистические данные, применять методы математической статистики для решения исследуемых проблем, анализировать изменения в деловой среде.

Среди международных документов следует особенно выделить:

– Европейские стандарты компетенций исследователей (ResearchComp)[7]: первая рамочная программа компетенций ЕС для исследователей, представленная в 2023 году и структурирующая эти компетенции по 7 тематическим областям и 4 уровням владения;

– Европейскую Хартию исследователей[8]: основополагающий документ Европейской комиссии, принятый в 2005 году; в обновленной редакции (2023 г.) определены общие принципы, обязанности, роли и права

учреждений, подведомственных Российской академии наук» [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/564000522 (дата обращения: 20.05.2026).

[7] ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en (дата обращения: 12.05.2026).

[8] The European Charter for Researchers [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://euraxess.ec.europa.eu/hrexcellenceaward/european-charter-researchers (дата обращения: 20.05.2026).

исследователей, их работодателей, финансирующих организаций и органов власти стран ЕС;

– инициативу «Европейское исследовательское пространство» (ERA)[9]: запущена в 2000 году с целью создания единого рынка исследований, технологий и инноваций на территории ЕС.

В современном мире владение иностранным языком – не просто академическое достижение, а в первую очередь профессиональный инструмент, благодаря освоению которого специалист получает доступ к мировому массиву имеющейся научной и специализированной информации. Соответственно, способность находить, анализировать и критически оценивать данные зарубежных источников выступает неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста-экономиста. Возможность изучать аутентичные профессиональные тексты и вести профессионально ориентированную коммуникацию на изучаемом иностранном языке делают процесс обучения иностранному языку соответствующим решению поставленных в диссертационном исследовании задач.

Тем не менее, потенциал обучения иностранному языку студентов-экономистов для формирования у них исследовательских компетенций недостаточно изучен и раскрыт. Занятия иностранным языком в высшей школе могут служить значительным стимулом для развития у обучающихся подобных компетенций посредством работы с аутентичными профессиональными текстами, анализа кейсов, участия в дискуссиях, ведения проектной деятельности.

Использование иностранного языка как источника информации и ключа к формированию исследовательских компетенций представляется недостаточным. Формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов требует особого педагогического инструментария, который бы позволил дополнить воспроизведение готовой информации и запоминание

[9] ERA ACT [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://european-research-area.ec.europa.eu/era-act (дата обращения: 20.05.2026).

активным самостоятельным поиском нового знания и решением проблемных задач. Подобный инструментарий может быть представлен составляющими эвристического подхода к организации учебного процесса. В современной педагогике накоплен значительный опыт применения эвристических методов и приемов обучения, доказавших свою эффективность в развитии у студентов разного рода умений. В отличие от алгоритмических методов эвристические средства позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, развить у них способность самостоятельного поиска решений, сформировать критическое и творческое мышление. При применении эвристического подхода в обучении становится возможным организовать учебный процесс как процесс поиска и открытия нового знания, самостоятельного решения исследовательских задач, тем самым повышая интерес студентов к занятиям. Именно поэтому интеграция эвристических средств в процесс профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов может рассматриваться в качестве необходимого условия конкурентоспособности специалиста.

Однако потенциал эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку остается недостаточно исследованным. Научные работы, посвященные эвристическому обучению, ориентированы в первую очередь на общеобразовательную школу, на подготовку педагогов, в то время как специфика подобного обучения в высшей школе, специфика профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов с применением эвристических средств не имеет должного теоретического и экспериментального обоснования.

Необходимость подготовки специалистов экономического профиля, способных принимать ответственные профессиональные решения путем критического анализа информации, формулировать, выдвигать и проверять гипотезы, вести самостоятельную исследовательскую деятельность в условиях выраженной неопределенности и динамично меняющегося

положения мировой экономики, обусловливает **актуальность настоящего исследования**, в котором формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов осуществляется в процессе их профессиональной языковой подготовки с применением эвристических средств.

Степень разработанности проблемы. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке проблема формирования исследовательских компетенций не является принципиально новым направлением. Само понятие «компетенция» впервые предложил ученый Р. Уайт[10] в 1959 году в статье «Мотивация пересмотрена: концепция компетенции». Различия между понятиями «компетенция» и «компетентность» были подробно рассмотрены в работах И. А. Зимней[11], Л. Ю. Зуевой[12], Н. Хомского[13], В. Д. Шадрикова[14] и др. С. А. Воронов[15] внес значительный вклад в исследование различий между понятиями «компетенция» и «компетентность» и вывел ряд аспектов, характеризующих исключительно компетенцию.

Анализ научной литературы позволяет выделить три общепринятых подхода к пониманию исследовательских компетенций. В соответствии с функционально-деятельностным подходом, представителями которого

---

[10] White, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – Vol. 66, № 5. – P. 297-333. – DOI 10.1037/h0040934.

[11] Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – №4. – С. 3-8. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).

[12] Зуева, Л. Ю. «Компетенция», «Компетентность», «Профессиональная компетентность» – синонимы или взаимоисключающие понятия? / Л. Ю. Зуева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 1. – С. 8-11.

[13] Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 260 с.

[14] Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

[15] Воронов, С. А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании / С. А. Воронов // ИСОМ. – 2017. – Т. 9, № 6-1. – С. 165-172.

являются В. А. Адольф[16], В. Б. Касевич[17], А. Н. Леонтьев[18] Т. А. Сваталова[19] и др., исследовательская компетенция выступает совокупностью методов и алгоритмов, обеспечивающих эффективное решение исследовательских задач. Согласно определению, которое предлагают представители личностного подхода (Б. Г. Ананьев[20], Н. В. Кузьмина[21], А. С. Обухов[22] и др.), исследовательская компетенция может рассматриваться как совокупность личностных качеств, необходимых для ведения исследовательской деятельности. Представители подхода, основанного на человекообразности (Т. Л. Петрова[23], А. В. Хуторской[24] и др.), предлагают рассматривать исследовательскую компетенцию в качестве результата гармонизации профессиональных навыков и личностного развития, направленного на самореализацию в познавательной деятельности.

Структура исследовательских компетенций, их компонентный состав, а также вопросы профессиональной подготовки студентов в условиях современного мира довольно подробно описываются в трудах П. И.

---

[16] Научные идеи профессора В. А. Адольфа в области педагогических наук [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – URL: http://sp-journal.ru/news/nauchnye-idei-profesora-v-adolfa-v-oblasti-pedagogicheskih-nauk-no3-2015 (дата обращения: 20.05.2026).

[17] Касевич, В. Б. Функционально-деятельностные подходы в лингвистике / В. Б. Касевич // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 532–536.

[18] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

[19] Сваталова, Т. А. Функционально-деятельностный подход к определению «Ключевых» видов компетентности педагога дошкольного образования / Т. А. Сваталова // Образование и наука. – 2009. – №4. – С. 56-64.

[20] Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

[21] Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб.: Изд-во СПБГУ, 1993. – 54 с.

[22] Обухов, А. С. Исследование как универсальная грамотность человека в современном мире / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. – 2022. – №1-2. – С. 18-24.

[23] Петрова, Т. Л. К определению понятия «исследовательская компетенция студента среднего профессионального образования» / Т. Л. Петрова // Человек и образование. – 2025. – № 2. – С. 72-84.

[24] Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – URL: https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm (дата обращения: 15.05.2026).

Касаткина[25], Е. Г. Кошкиной[26], О. В. Лопатиной[27], С. Н. Лукашенко[28], А. В. Пешы и С. Ю. Патутиной[29] и др. Научный вклад в исследование условий профессионально-личностного развития студентов экономического профиля и исследовательской культуры внесли С. А. Галкин и Н. Е. Григорук,[30] Е. Н. Махмутова[31], Л. К. Раицкая[32], Н. М. Романенко[33] и др. Анализируют и выделяют особенности экономических исследований через призму специфики научных открытий Е. В. Балацкий[34], Э. Бекназаров и С. Оразова[35], В. Н.

---

[25] Касаткин, П. И. Состязательная компетенция как фактор личностного развития обучающихся / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 217-222.

[26] Кошкина, Е. Г. Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее формирования в рамках проектной и исследовательской деятельности в и вне вуза / Е. Г. Кошкина // Kant. – 2018. – №1 (26). – С. 52-58.

[27] Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

[28] Лукашенко, С. Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин) / С. Н. Лукашенко //Образование и наука. – 2012. – №. 1. – С. 73-85.

[29] Пеша, А. В. Оценка сформированности научно-исследовательских компетенций с отражением уровня и направления их развития у студентов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Вестник НГПУ. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 172-191.

[30] Григорук, Н. Е. Актуальные вопросы внедрения международных стандартов в статистику внешней торговли России / Н. Е. Григорук, С. А. Галкин // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 1 (40). – С. 121-127.

[31] Махмутова, Е. Н. Формирование условий профессионально-личностного развития студентов экономического профиля / Е. Н. Махмутова, Р. Н. Литвинова // Наука, образование, культура: сборник статей, Комрат, 11 февраля 2021 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2021. – Т. 1. – С. 540-543.

[32] Раицкая, Л. К. Научно-исследовательская компетенция в профессиональной подготовке магистров / Л. К. Раицкая // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы X Международной научно-практической конференции в 2-х частях, Москва, 20–21 апреля 2017 года: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – Ч. 1. – С. 83-86.

[33] Романенко, Н. М. Развитие исследовательских навыков магистрантов вуза как фактор успешной подготовки к профессии / Н. М. Романенко // МНКО. – 2025. – № 5 (114). – С. 158-161.

[34] Балацкий, Е. В. О природе экономических открытий: прошлое, настоящее, будущее / Е. В. Балацкий // Науковедение. – 2002. – № 2. – С. 31-50.

[35] Оразова, С. Специфика и элементы исследований в экономике / С. Оразова, Э. Бекназаров // Символ науки. – 2024. – №. 6-1-1. – С. 42-44.

Едронова и А. О. Овчаров[36], В. М. Полтерович[37], Е. В. Тихонова и Л. К. Раицкая[38] и др.

А. В. Хуторской[39] помимо вклада в оформление определения понятия исследовательской компетенции внес значительный вклад в исследование природы эвристического обучения, описание существующих эвристических средств и их классификацию. Впервые за разработку целостной системы эвристического обучения взялся английский ученый-химик и педагог Г. Э. Армстронг[40] (1848-1937). Одним из ее наиболее четких и коротких определений эвристики является определение, предложенное выдающимся математиком и педагогом XX века Дж. Пойа[41], который считал, что эвристика есть наука о том, как делать открытия. Е. С. Белова[42], О. В. Диривянкина[43], С. В. Крылова[44], Н. А. Логинова[45] и др. посвятили свои научные труды исследованию особенностей эвристического обучения и педагогического взаимодействия при эвристическом обучении.

---

[36] Едронова, В. Н. Специфика научных исследований в экономике / В. Н. Едронова, А. О. Овчаров // Экономический анализ: теория и практика. – 2013. – № 4 (307). – С. 2-10.

[37] Полтерович, В. М. Кризис экономической теории: доклад на научном семинаре Отделения экономики и ЦЭМИ РАН «Неизвестная экономика» [Электронный ресурс] / В. М. Полтерович. – URL: http://mathecon.cemi.rssi.ru/vm_polterovich/files/Crisis_Economic_Theory.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

[38] Tikhonova, E. The Culture of Research: A Systematic Scoping Review / E. Tikhonova, L. Raitskaya // Journal of Language and Education. – 2024. – Vol. 10, № 1. – P. 5-24. – DOI 10.17323/jle.2024.21526.

[39] Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

[40] Rayner-Canham, G. The Heuristic Method, Precursor of Guided Inquiry: Henry Armstrong and British Girls' Schools, 1890-1920 / G. Rayner-Canham, M. Rayner-Canham // Journal of Chemical Education. – 2015. – Vol. 92, № 4. – P. 627-632. – DOI 10.1021/ed500724d.

[41] Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.

[42] Белова, Е. С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова //Вопросы психологии. – 1991. – №. 2. – С. 148-153.

[43] Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. В. Диривянкина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №4. – С. 406-413.

[44] Крылова, С. В. Сущность эвристики и эвристические методы как средство развития творческих способностей у студентов / С. В. Крылова // Вестник магистратуры. – 2015. – Т. №1, 1 (40). – С. 119-121.

[45] Логинова, Н. А. Система оценивания эвристического потенциала обучающихся в высшей школе / Н. А. Логинова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2022. – №3 (83). – С. 113-117.

Роль иностранного языка в профессиональной подготовке специалистов неязыкового профиля исследовалась в трудах Е. В. Воеводы[46], А. А. Кизимы[47], А. Н. Павловой[48], М. С. Пестовой и В. С. Нелюбина[49] и др. Ученые отмечают, что изучение иностранного языка в неязыковом вузе обладает выраженным потенциалом для формирования исследовательских компетенций за счет возможности работать с аутентичными профессиональными текстами, участвовать в дискуссиях, вести проектную деятельность. Исследуется и возрастающая потребность в совершенствовании подготовки преподавателей иностранного языка.

Изучение работ, посвященных исследовательским компетенциям и эвристическому обучению, показало, что несмотря на значительное количество исследований, вопросы комплексного формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку, доступных и эффективных для этого эвристических средств представлены недостаточно полно.

Потребность дополнить теоретические подходы в исследуемой области разработкой комплекса эффективных эвристических средств формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку усиливает актуальность нашего исследования.

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики позволил выявить ряд **противоречий**, на разрешение которых направлено диссертационное исследование:

---

[46] Воевода, Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1 (28). – С. 9-12.

[47] Кизима, А. А. Профессиональная языковая подготовка экономистов-международников: образовательные стандарты МГИМО / А. А. Кизима // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 3 (42). – С. 210-216.

[48] Павлова, А. Н. Ранняя языковая профессионализация экономистов-международников (на примере итальянского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Анна Николаевна. – М., 2019. – 188 с.

[49] Нелюбин, В. С. Понятие «English for specific purposes» и специфика дисциплины «Английский для специальных целей» / В. С. Нелюбин, М. С. Пестова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – №. 4 (52). – С. 177-185.

– *на содержательно-структурном уровне* – между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов в области подготовки специалистов по направлению «Экономика», реальным уровнем сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе профессиональной подготовки в высшей школе и отсутствием четко определенного содержания и структуры таких компетенций применительно к профессиональной языковой подготовке студентов-экономистов;

– *на процессуально-методологическом уровне* – между выраженной потребностью в формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов и недостаточным использованием педагогических технологий их формирования в процессе преподавания иностранного языка;

– *на предметно-инструментальном уровне* – между потенциалом эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов и недостаточной разработанностью их экономического содержания для эффективного применения в процессе преподавания иностранного языка;

– *на измерительно-диагностическом уровне* – между необходимостью комплексной оценки сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов и недостаточной разработанностью диагностического инструментария, обеспечивающего объективность оценки и возможность отслеживать динамику каждого компонента исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку;

– *на организационно-педагогическом уровне* – между целесообразностью внедрения комплекса эвристических средств в процесс преподавания иностранного языка студентам-экономистам и недостаточной определенностью педагогических условий, способных обеспечить их эффективное применение в процессе обучения иностранному языку.

Обозначенные противоречия, требующие преодоления, задали вектор **проблемы исследования**, которая состоит в необходимости теоретического обоснования и экспериментальной проверки комплекса эвристических

средств, обеспечивающих эффективное формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку.

Исходя из поставленной проблемы, была определена **тема исследования**: «Формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку».

Объект исследования – профессиональная языковая подготовка студентов-экономистов.

Предмет исследования – формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

Цель исследования – разработать модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, экспериментально обосновать выбранный комплекс эвристических средств.

Гипотеза исследования. Формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку будет эффективным, если:

– выявлен и обоснован комплекс исследовательских компетенций и их составляющие, значимые в профессиональной подготовке студентов-экономистов;

– определены эвристические средства для эффективного формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку;

– разработана и экспериментально подтверждена модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку;

– определены критерии и показатели сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов;

– апробирован и внедрен в процесс обучения иностранному языку студентов-экономистов комплекс эвристических средств, обеспечивающий формирование всех выделенных компонентов исследовательских компетенций.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования**:

1. охарактеризовать современные требования к студентам-экономистам в области научно-исследовательской деятельности и языковой подготовки;

2. теоретически раскрыть содержание исследовательских компетенций студентов-экономистов и обосновать их структуру;

3. выявить особенности применения эвристических средств при формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку;

4. выявить и охарактеризовать педагогические условия, обеспечивающие эффективное применение комплекса эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку;

5. разработать и экспериментально проверить модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

Область исследования соответствует паспорту специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования по следующим пунктам:

п. 4 – компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста; компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции;

п. 5 – обновление профессиональных функций и компетенций специалистов в условиях цифровизации экономики и культурной

трансформации мира как фактор развития содержания и технологий профессионального образования;

п. 17 – подготовка специалистов в высших учебных заведениях.

По приоритетным направлениям научных исследований МГИМО МИД России, соответствует:

п. 8 – развитие человеческого капитала, демографических ресурсов и модернизация профессионального образования с использованием ИИ.

Методологическую основу исследования составляет комплекс подходов к формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку:

– *субъектно-деятельностный подход* (Л. С. Выготский[50], А. В. Брушлинский[51], Б. Ф. Ломов[52] и др.), представляющий студента как активного участника учебного процесса и предполагающий формирование рассматриваемых компетенций активными методами обучения;

– *компетентностный подход* (В. А. Болотов[53], И. А. Зимняя[54], Д. А. Иванов[55], В. В. Сериков[56], А. В. Хуторской[57] и др.), обеспечивающий ориентацию профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов на практический результат;

---

[50] Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

[51] Брушлинский, А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9-33.

[52] Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

[53] Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

[54] Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – №4. – С. 3-8. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).

[55] Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

[56] Сериков, В. В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2003. – № 2. – С. 7-13.

[57] Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16.

– *технологический подход* (О. И. Ваганова и А. А. Коростелев[58], С. Д. Смирнов[59] и др.), обеспечивающий воспроизводимость результатов и позволяющий выбрать наиболее эффективные ресурсы для достижения образовательных целей;

– *синергетический подход* (А. В. Лыткин[60], М. Л. Романова[61], Н. А. Тарасов[62] и др.), позволяющий выйти за рамки традиционной общепринятой модели обучения и использовать динамику преобразований, сохраняя при этом традиции.

В качестве методологических принципов в исследовании используются: принцип системности, принцип гуманизации, принцип непрерывности и преемственности, принцип сотрудничества и продуктивности.

При решении задач диссертационного исследования использовались следующие **методы**:

– *теоретические методы* – анализ педагогической, философской, психологической литературы, изучение программных и нормативно-правовых документов, обобщение, анализ, синтез, противопоставление и сравнение;

– *эмпирические методы* – включенное наблюдение, анкетирование, экспертное оценивание, тестирование по методике семантического дифференциала, анализ продуктов деятельности;

---

[58] Ваганова, О. И. Технологический подход в профессиональном образовании / О. И. Ваганова, А. А. Коростелев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 35-40.

[59] Смирнов, С. Д. Технологии в образовании / С. Д. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-113.

[60] Лыткин, А. В. Синергетический подход к диагностике формирования компетенций / А. В. Лыткин, С. Х. Миронова, М. Л. Романова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3 (133). – С. 145-150.

[61] Романова, М. Л. Современные модели исследовательской деятельности педагога / М. Л. Романова, О. В. Пучкина, Е. И. Судоргина, Л. В. Шендрик, А. С. Евмененко // Ученые записки университета Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 177-181.

[62] Тарасов, Н. А. Использование синергетического подхода при подготовке специалистов в области информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н. А. Тарасов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26835 (дата обращения: 17.05.2026).

– *моделирование* – разработка модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку;

– *статистические методы* – факторный анализ, α Кронбаха, W Шапиро–Уилка, U-критерий Манна–Уитни, d Коэна, t-критерий Стьюдента.

Теоретическую основу исследования составили концепции и исследования в области компетентностного подхода в образовании (В. А. Болотов[63], Д. А. Иванов[64], В. В. Сериков[65]), эвристического обучения (Е. С. Белова[66], О. В. Диривянкина[67], С. В. Крылова[68], Н. А. Логинова[69], А. В. Хуторской[70], Л. Г. Шабалина[71] и др.), профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе (Е. Ю. Варламова[72], Е. В. Воевода[73], Т. А. Глебова[74], М. В.

---

[63] Болотов, В. А. О новом концептуальном подходе к выбору лучших образовательных программ / В. А. Болотов, Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, О. Е. Рыжакова // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 5–16.

[64] Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.

[65] Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1999. – 147 с.

[66] Белова, Е. С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова // Вопросы психологии. – 1991. – №. 2. – С. 148-153.

[67] Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. В. Диривянкина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №4. – С. 406-413.

[68] Крылова, С. В. Сущность эвристики и эвристические методы как средство развития творческих способностей у студентов / С. В. Крылова // Вестник магистратуры. – 2015. – Т. 1, №1 (40). – С. 119-121.

[69] Логинова, Н. А. Система оценивания эвристического потенциала обучающихся в высшей школе / Н. А. Логинова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2022. – №3 (83). – С. 113-117.

[70] Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85-91.

[71] Шабалина, Л. Г. Эвристические приемы и методы в обучении студентов / Л. Г. Шабалина // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 18-23.

[72] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – М., 2021. – 511 с.

[73] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

[74] Глебова, Т. А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Глебова Татьяна Александровна. – М., 2019. – 180 с.

Гринева[75], Е. В. Гриневич[76], А. А. Кизима[77], А. Н. Павлова[78], И. И. Пашкова[79], Н. Л. Рябенко[80], А. А. Сиротова[81], Ю. В. Токмакова[82]), исследовательских компетенций и исследовательской деятельности студентов (О. В. Лопатина[83], В. В. Сафонова, А. А. Коренев и М. С. Переверткина[84]), а также

[75] Гринева, М. В. Формирование профессионального языкового дискурса экономистов-международников средствами домашнего чтения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гринева Мария Владимировна. – М., 2018. – 221 с.

[76] Гриневич, Е. В. Формирование аналитической компетенции экономиста-международника средствами проектных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гриневич Екатерина Витальевна. – М., 2023. – 274 с.

[77] Кизима, А. А. Организационно-педагогические условия профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Кизима Алла Анатольевна. – М., 2019. – 201 с.

[78] Павлова, А. Н. Ранняя языковая профессионализация экономистов-международников (на примере итальянского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Анна Николаевна. – М., 2019. – 188 с.

[79] Пашкова, И. И. Процесс формирования «мягких навыков» в системе языковой подготовки специалистов-менеджеров: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. / Пашкова Ирина Игоревна. – М., 2024. – 175 с.

[80] Рябенко, Н. Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Рябенко Наталья Леонидовна. – М., 2019. – 174 с.

[81] Сиротова, А. А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Сиротова Анна Александровна. – Саратов, 2021. – 204 с.

[82] Токмакова, Ю. В. Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Токмакова Юлия Валерьевна. – Тамбов, 2021. – 245 с.

[83] Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

[84] Сафонова, В. В. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Переверткина // Рема. Rhema. – 2019. – № 3. – С. 148-177.

исследовательской культуры (Л. К. Раицкая[85], Н. М. Романенко[86], А. В. Пеша[87], С. Ю. Патутина[88]).

Проблема формирования исследовательской компетенции студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка получила разработку в исследовании О. В. Лопатиной[89], в котором ведущим средством выступал метод проектов, а оценивание строилось на качественном описании уровней без указания способов их количественного измерения. При этом деление эвристических приемов по направленностям не проводилось, а диагностика отдельных показателей (например, «стремление к самосовершенствованию») оставалась операционально неопределенной. Настоящее исследование развивает данное направление, переводя его в плоскость дифференцированного и измеримого воздействия: эвристические средства классифицированы по трем направленностям, для каждого компонента исследовательских компетенций разработаны количественно измеримые показатели, а результативность модели проверена в формирующем эксперименте с контролем исходной сопоставимости групп. Развернутое сопоставление двух диссертационных исследований по объекту, предмету, подходам, диагностическому инструментарию, продолжительности эксперимента и полученным приростам представлено в сравнительной таблице Приложения 11.

---

[85] Tikhonova, E. The Culture of Research: A Systematic Scoping Review / E. Tikhonova, L. Raitskaya // Journal of Language and Education. – 2024. – Vol. 10, № 1. – P. 5-24. – DOI 10.17323/jle.2024.21526.

[86] Романенко, Н. М. Развитие исследовательских навыков магистрантов вуза как фактор успешной подготовки к профессии / Н. М. Романенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5 (114). – С. 158-161.

[87] Пеша, А. В. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий: монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева, Н. В. Шрамко, Т. А. Камарова, С. Ю. Патутина. – Казань: Бук, 2022. – 240 с.

[88] Патутина, С. Ю. Научно-исследовательские компетенции студенческой молодежи: суть и актуальная тематика российских исследований / С. Ю. Патутина // Human Progress. – 2022. – Т. 8, №. 4. – 21 с.

[89] Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

Базой для проведения опытно-экспериментальной работы выступили факультет международных экономических отношений (МЭО) и кафедра английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. Всего в опытно-экспериментальной работе (2023-2026 гг.) приняли участие 73 студента (3 студента участвовали только в подготовительном этапе и выбыли по уважительным причинам) и 20 преподавателей.

Исследование включало следующие **этапы**.

Первый этап (2023-2024 гг.) – подготовительный: анализ научной, учебно-методической и педагогической литературы по исследуемой проблематике; определение и конкретизация цели, задач и рабочей гипотезы исследования; уточнение методологического аппарата исследования; построение теоретической модели; определение критериев, показателей и уровней сформированности рассматриваемых компетенций; подбор эвристических средств для организации опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2024-2025 гг.) – экспериментальный: проведение опытно-экспериментальной работы по апробации комплекса эвристических средств, способствующих формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку.

Третий этап (2025-2026 гг.) – завершающий: подведение итогов исследования и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы по формированию у студентов-экономистов исследовательских компетенций и их компонентов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– уточнено понятие «исследовательские компетенции студентов-экономистов», формируемые эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку;

– адаптирован применительно к иноязычной подготовке студентов-экономистов компонентный состав исследовательских компетенций,

выявлены критерии и показатели их сформированности в процессе обучения иностранному языку;

– апробирован и внедрен комплекс эвристических средств с авторскими заданиями, способствующими формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку;

– верифицирован авторский диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов;

– разработана и экспериментально обоснована модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

В отличие от исследования О. В. Лопатиной (2012), где формирование исследовательской компетенции студентов-экономистов опиралось преимущественно на метод проектов и описание пяти компонентов без инструментов их количественной оценки, в настоящей работе впервые реализован комплексный подход на основе одиннадцати эвристических средств, структурированных по трем направленностям — когнитивной, эмоциональной и поведенческой, — что обеспечивает целенаправленное и системное воздействие на все шесть компонентов исследовательских компетенций. Новизна настоящего исследования состоит не в замене одного метода другим, а в переходе от единичной организационной формы к дифференцированной системе средств и в разработке верифицированного диагностического инструментария, позволяющего количественно измерять динамику каждого компонента (чек-листы и лист стандартизированного наблюдения с операциональной 5-балльной шкалой). Доказательность научной новизны в настоящей работе обеспечивается не межисследовательским, а внутриэкспериментальным сравнением. В исследовании реализован квазиэкспериментальный дизайн с экспериментальной (ЭГ=35) и контрольной (КГ=35) группами. На

констатирующем этапе группы статистически сопоставимы по всем шести компонентам и интегральному показателю (t=1,11; p=0,27; d=0,26; p > 0,05), что исключает влияние исходной неоднородности. На заключительном этапе зафиксированы статистически значимые различия в пользу ЭГ по всем шести компонентам (p < 0,05, по четырем компонентам p < 0,01, по интегральному баллу t=4,80; p < 0,001) при средних и больших величинах эффекта (d Коэна от 0,52 до 1,01 по компонентам, 1,15 по интегральному показателю). Именно контраст ЭГ и КГ, обучавшихся в сопоставимых условиях, отделяет эффект разработанной модели от эффекта обучения иностранному языку как такового, что и составляет корректное доказательство результативности предложенной модели.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– разработано комплексное определение исследовательских компетенций студентов-экономистов с учетом их формирования эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку;

– уточнена и обоснована структура исследовательских компетенций, значимых в профессиональной подготовке студентов-экономистов;

– реализована возможность адаптации комплекса эвристических средств в процессе обучения иностранному языку студентов-экономистов;

– профессиональная подготовка студентов-экономистов дополнена положением о формировании эвристическими средствами исследовательских компетенций, коррелирующих с компетенциями ФГОС ВО и ОС ВО МГИМО.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– разработаны критерии и показатели для оценки уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов;

– определен и экспериментально обоснован комплекс интегрированных в содержание курса иностранного языка эвристических средств, значимых для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов;

– разработаны и апробированы учебные материалы, которые могут быть использованы преподавателями иностранного языка для обучения студентов экономических специальностей с ориентацией на формирование у них исследовательских компетенций;

– результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации преподавателей иностранного языка для специальных целей, при разработке учебных программ для курса иностранного языка.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и выводов исследования обеспечена методологической согласованностью: применяемый инструментарий полностью соответствует предмету, целям, задачам и внутренней логике работы. Количественные результаты исследования получили подтверждение данными качественного анализа, а результаты, зафиксированные на каждом этапе исследования, подвергались систематической оценке. Разработанные критерии и показатели сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов продемонстрировали воспроизводимость при использовании.

Положения, выносимые на защиту:

1. Исследовательские компетенции студентов-экономистов, формируемые эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, представляют собой комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке.

2. Компонентный состав исследовательских компетенций студентов-экономистов, формируемых в процессе обучения иностранному языку, оценивается совокупностью следующих критериев: критерий сформированности теоретико-информационного компонента – *степень освоения профессиональной иноязычной экономической терминологии и умений работы с профессиональной информацией из иноязычных источников*;

критерий сформированности когнитивного компонента – *степень активизации когнитивных процессов и критического мышления в области экономики при работе с профессиональной информацией из иноязычных источников*; критерий сформированности коммуникативного компонента – *степень готовности к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в сфере экономики*; критерий сформированности мотивационно-организационного компонента – *уровень самостоятельности и осознанности при выполнении исследовательских задач экономического содержания на иностранном языке*; критерий сформированности операционно-деятельностного компонента – *способность применять методы экономического анализа в решении профессиональных задач на основе иноязычных данных*; критерий сформированности рефлексивно-прогностического компонента – *способность к рефлексии и прогнозированию результатов исследовательской деятельности экономической направленности с использованием профессиональной информации из иноязычных источников*.

3. Эвристические средства в процессе обучения иностранному языку представляют собой комплексы профессионально ориентированных авторских заданий, реализуемых с учетом принципов системности, комплексности, синергии на материале иноязычных источников экономического содержания (аналитических статей, финансовой отчетности, статистических данных международных организаций), с помощью которых у студентов-экономистов формируются исследовательские компетенции, оцениваемые на основе соответствующих критериев и показателей: метод «Если бы» *«Анализ последствий альтернативного решения Центрального Банка по ключевой ставке»*; прогнозирование *«От прогноза к рефлексии: анализ заголовка статьи из журнала The Economist»*; агглютинация *«Синергия или хаос? Моделирование кросс-отраслевого слияния компаний»*; кейс-анализ *«Зеленый переход или чистая прибыль? Дилемма устойчивого развития»*; метод «морфологического ящика» *«Построение многомерной*

матрицы антикризисных стратегий: сценарный анализ и меры противодействия»; синектика *«В поисках сути: объяснение понятия инфляция через аналогии»*; метод свободных ассоциаций *«Ассоциативный портрет экономического термина «голубые фишки»: создание интеллект-карты»*; метод личной аналогии (эмпатии) *«В роли финансового инструмента: убеждающий монолог перед инвесторами»*; ролевая игра *«Внутреннее расследование: установление причин сбоя поставки оборудования»*; мозговой штурм *«Как увеличить налоговые поступления без повышения налогов?»*; метод проектов *«Исследовательский проект в области экономики: от идеи до защиты»* и др. Профессиональная специфика обеспечивается тем, что каждое эвристическое средство развертывается через предметную исследовательскую задачу экономической направленности — анализ рыночной динамики, прогнозирование последствий денежно-кредитных решений, моделирование сценариев выхода компании на зарубежный рынок, — при решении которой иностранный язык выступает инструментом доступа к мировому массиву экономической аналитики и средством представления полученного знания.

4. Авторский диагностический инструментарий представляет собой апробированный и верифицированный в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс оценочных средств, который включает в себя чек-листы к трем видам учебных заданий (решение кейса, устный ответ на проблемный вопрос и эссе на заданную тему) и лист стандартизированного наблюдения. Такой инструментарий обеспечивает многомерную оценку уровня сформированности всех компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов на основе разработанной системы критериев и показателей.

5. *Модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку* представляет собой целостную систему соподчиненных блоков, выстроенных в следующей логике: *целевой блок*, который отражает

государственно-социальный заказ, цель и вытекающие из нее задачи; *методологический блок*, который обосновывает подходы и принципы в исследуемом процессе; *организационно-деятельностный блок*, уточняющий педагогические условия и комплекс эвристических средств; *структурно-содержательный блок*, раскрывающий взаимосвязь формируемых исследовательских компетенций с профессиональными компетенциями студентов-экономистов; *компонентно-критериальный блок*, содержащий критерии сформированности каждого компонента в структуре исследовательских компетенций; *результативный блок*, представляющий итоговое повышение уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Эффективность модели подтверждена опытно-экспериментальной работой, проведенной на факультете международных экономических отношений МГИМО МИД России (2023–2026 гг., n=70: ЭГ=35, КГ=35): при сопоставимости групп на констатирующем этапе (различия статистически незначимы, $p>0,05$) на заключительном этапе по всем шести компонентам исследовательских компетенций зафиксированы статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы ($p<0,05$; по четырем компонентам $p<0,01$) при средних и больших величинах эффекта (d Коэна от 0,52 до 1,01), что свидетельствует о результативности модели в подготовке студентов-экономистов.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования. Ключевые теоретические выводы исследования и результаты опытно-экспериментальной работы были представлены:

– на Международной научно-практической конференции «Наука. Образование. Культура» (Комрат, Гагаузия, Молдова, 2024). Тема доклада: «Развитие исследовательской компетенции у студентов высшей школы в процессе обучения реферированию иноязычных профессиональных текстов»;

– на Международной научно-практической конференции «Преподаватель и студент в поликультурной среде вуза: психолого-

педагогические и лингвокультурологические аспекты» (Москва, 2024). Тема доклада: «Использование технологий искусственного интеллекта вузами при разработке онлайн-курса для обучения иностранному языку»;

– на Международной научно-практической конференции «Миссия современного университета в условиях вызовов трансформаций в многополярном мире» (Москва, 2025). Тема доклада: «Психолого-педагогическая специфика средств преподавания иностранного языка в межкультурной среде университета»;

– на II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Самореализация личности в современном обществе: глобальные вызовы и возможности» (Москва, 2025). Тема доклада: «Перспективы применения технологий искусственного интеллекта в профориентационной деятельности»;

– на Международной практической конференции «Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности» (Казань, 2025). Тема доклада: «Роль эвристических средств в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы»;

– на IX Международной научно-практической конференции «Языки в современном мире: актуальные теории и методы обучения, вызовы и перспективы» (Москва, 2025). Тема доклада: «Формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка»;

– на Международной научно-практической конференции «Преподаватель и студент в условиях цифровой трансформации образования» (Москва, 2026). Тема доклада: «Эвристические возможности искусственного интеллекта в развитии исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку»;

– на XXIII Межвузовском семинаре «Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения» (Москва, 2026). Тема доклада: «Управляемое

открытие: эвристическое обучение английскому языку как тренажер исследовательского поведения студента-экономиста в эпоху ИИ».

Проверка состоятельности предложенных решений осуществлялась путем их экспертного обсуждения на кафедре педагогической культуры и управления в образовании и в процессе непосредственного использования исследуемых эвристических средств в преподавании английского языка на кафедре английского языка № 2 факультета МЭО МГИМО МИД России.

Основные положения диссертационного исследования изложены в 6 публикациях:

1. Малышева, С. А. Применение эвристических средств при обучении английскому языку в высшей школе / С. А. Малышева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 264–275. – URL: https://e-koncept.ru/2024/241214.htm – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11214.

2. Малышева, С. А. Коммуникативная составляющая исследовательских компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 5. – С. 45-51. – DOI 10.12737/2587-9103-2025-14-5-45-51.

3. Малышева, С. А. Эвристический компонент в развитии исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // ЦИТИСЭ. – 2026. – № 1. – С. 213-223.

4. Малышева, С. А. Развитие исследовательской компетенции у студентов высшей школы в процессе обучения реферированию иноязычных профессиональных текстов / С. А. Малышева // Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»: 33-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 235-238.

5. Малышева, С. А. Роль эвристических средств в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы / Е. Н. Махмутова,

С. А. Малышева // Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 05–08 июля 2025 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. – С. 126-130.

6. Malysheva, S. A. The use of heuristic approach in teaching English to ESL university students / S. A. Malysheva // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, April 09, 2025. – Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. – P. 100-104. – DOI 10.34660/INF.2025.30.42.020.

Структура работы, состоящая из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений, подчинена цели, задачам и логике исследования.

Введение охватывает раскрытие актуальности темы исследования, целеполагание с конкретизацией объекта, предмета и задач, выдвижение гипотезы, характеристику методологического аппарата, обоснование новизны, теоретико-прикладной значимости и достоверности результатов, представление положений, выносимых на защиту.

Первая глава под названием «Теоретико-методологические основы формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку» содержит описание современных требований к студентам-экономистам в области научно-исследовательской деятельности и языковой подготовки; рассматривает сущность и содержание исследовательских компетенций студентов-экономистов; в ней изложены особенности и педагогические условия эффективного применения эвристических средств при формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку.

Во второй главе «Разработка и опытно-экспериментальная реализация модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному

языку» представлено описание предлагаемой модели, последовательности экспериментальных этапов, комплекса эвристических средств, критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций, использованных на занятиях по английскому языку.

В заключении подведены итоги проведенного исследования, изложены основные выводы теоретического и практического характера, касающиеся формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, а также определены перспективы дальнейшего исследования. Общий объем диссертации составляет 361 страницу.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ЭВРИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Современные требования к студентам-экономистам в области научно-исследовательской деятельности и языковой подготовки

На современном этапе развития общества в условиях глобализации и быстрого развития технологий стремительно меняются требования к студентам и выпускникам вузов. В настоящее время все более очевидным становится тот факт, что выдержать все вызовы XXI века сможет только личность, обладающая развитым мышлением, креативностью, способностью находить нестандартные решения существующих проблем и осуществлять межкультурную коммуникацию. В этой связи одним из ключевых аспектов в подготовке специалистов в области экономики выступает развитие их научно-исследовательских компетенций и языковой подготовки. Именно эти два компонента позволяют сформировать профессиональный профиль экономистов, которые в сегодняшних реалиях будут конкурентоспособными как на внутреннем, так и на мировом рынке труда. Последовательно рассмотрим каждый компонент.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012; № 273-ФЗ), одной из целей отечественной образовательной политики является интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании. Отмечено, что «целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под

руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности»[90].

Научная деятельность служит получению объективных знаний, их теоретическому обоснованию и систематизации. Исследовательская же деятельность в основном ориентирована на практическое решение творческих задач и требует следования определенным этапам и исследовательскому плану. Идею анализа деятельности как метода научной психологии заложил Л. С. Выготский в 30-х гг. прошлого века и внес в отечественную и мировую психологию четкую психологическую концепцию деятельности. Ученым были введены такие понятия как «орудие» (средство, форма, метод), «орудийная операция», мотив и цель деятельности. По мнению Л. С. Выготского, деятельность не может осуществляться без наличия у человека сознания. Субъект может быть как индивидуальным, так и коллективным[91].

П. И. Пидкасистый[92] подошел к определению понятия «деятельность» с педагогической точки зрения: деятельность есть «необходимое условие развития человека, в процессе которого он обретает жизненный опыт, познает окружающую действительность, усваивает знания, приобретает умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность»[93] (по Н. М. Романенко, 2016).

Значительный вклад в исследование структуры деятельности внес А. Н. Леонтьев. Ученый ввел термин «действительный мотив» – мотив деятельности, который «всегда отвечает какой-то потребности»[94]. Основные

---

[90] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2026).

[91] Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

[92] Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

[93] Романенко, Н. М. Место и роль научно-исследовательской деятельности в подготовке конкурентоспособного специалиста / Н. М. Романенко // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 10. – С. 25.

[94] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 98.

составляющие деятельности – это действия, а действия, в свою очередь, процесс, подчиненный сознательной цели. Соответственно, мотив соотносится с деятельностью, а цель с действием.

В рамках темы диссертации важно сконцентрироваться на научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС). О. В. Ибрянова определяет НИДС следующим образом: «поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное объяснение фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания, в результате которой субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну»[95].

Определение НИДС, данное И. Ю. Даниловой, напротив, подчеркивает ее уникальные характеристики в отличие от обычной научно-исследовательской деятельности: НИДС «неразрывно связана с учебным процессом, нуждами подготовки высококвалифицированных специалистов»[96]. И. Ю. Данилова считает, что специфическая черта НИДС заключается в потенциале, который она содержит для подготовки будущего специалиста. В НИДС субъектом выступает студент или же группа студентов, деятельность которых организует преподаватель.

О. О. Ненашева, рассматривая НИДС с аксиологической точки зрения, отмечает, что НИДС представляет собой процесс, который способен формировать и развивать у студента исследовательский потенциал[97]. В определении Б. В. Першуткина прослеживается мысль о том, что НИДС выполняет сразу две функции: «повышает качество профессиональной

---

[95] Ибрянова, О. В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ибрянова Оксана Викторовна. – Барнаул, 2003. – С. 24-25.

[96] Данилова, И. Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Данилова Ирина Юрьевна. – М., 2010. – С. 38.

[97] Ненашева, О. О. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития аксиологического потенциала личности студента: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ненашева Ольга Олеговна. – Оренбург, 2010. – 221 с.

подготовки студентов и помогает в отборе талантливой молодежи для будущей научно-педагогической деятельности»[98].

Таким образом, следует признать, что не существует единого определения понятия «научно-исследовательская деятельность студентов». Существующие определения отличаются разными характеристиками и функциями НИДС. Отметим, что рассмотренные выше определения не являются взаимоисключающими, наоборот, они дополняют друг друга.

Несмотря на то, что зачастую НИДС используется в качестве синонима научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в различных исследованиях, некоторые ученые выступают за необходимость разделения данных понятий. Например, Т. Я. Яркова считает, что учебно-исследовательская деятельность студентов (УИДС) встроена в учебный процесс, НИДС дополняет его, а НИРС идет параллельно[99]. В реальной работе вузов подобную грань провести достаточно сложно.

Для ответа на вопрос «Кем является студент, занимающийся НИДС и какой мотив он имеет?», обратимся к позиции С. Л. Рубинштейна, в которой можно найти ответ на этот вопрос на основе деятельностного подхода: «Субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется. Тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого»[100].

И. А. Воробьева, М. Ю. Карлова и Т. П. Фомина считают, что развитие науки и образования должно идти параллельно. В то время, как наука вырабатывает образцы для образования, определяет содержание образовательных стандартов и оказывает влияние на формирование технологии образовательного процесса, образование формирует способности,

---

[98] Першуткин, Б. В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях: дис. … канд. экон. наук : 08.00.05 / Першуткин Борис Васильевич. – М., 2006. – С. 37.

[99] Яркова, Т. А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе / Т. А. Яркова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 215-228.

[100] Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 106.

навыки и умения, которые необходимы для любой научной деятельности. В этой связи новейшие научные разработки должны своевременно становиться содержанием образования. Научно-исследовательская деятельность в вузе выступает связующим звеном между наукой и образованием, доказывает их сосуществование, взаимозависимость, являясь показателем достижений их совместного развития. Исследователи определяют научно-исследовательскую деятельность как «деятельность, направленную на всестороннее изучение материальных и идеальных систем, их свойств, структуры и взаимодействия элементов, различных процессов и явлений, закономерностей их развития»[101] и отмечают, что обеспечить качество научно-исследовательской деятельности возможно при соблюдении принципов целенаправленности, объективности, прикладной направленности, системности, целостности и динамизма.

П. А. Алексеева и Т. Ю. Гвильдис отмечают, что одной из главных проблем современного высшего образования является низкий уровень мотивации студентов и, соответственно, их недостаточное и зачастую формальное участие в научно-исследовательской деятельности. В качестве современных технологий выстраивания образовательных и научных траекторий студентов, которые могут повысить их мотивацию, исследователи предлагают использовать технологию портфолио, основанную на методе достоверного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Помимо оценочной функции такое портфолио помогает в накоплении и систематизации информации о приобретенных навыках, а также должно представлять интерес как преподавателям, так и потенциальным работодателям (помимо самих студентов). Эффективными формами привлечения студентов к ведению НИДС исследователи считают «систему исследовательских заданий, выполняемых в ходе различных видов практик, позволяющих собрать необходимый для обработки и интерпретации

[101] Воробьева, И. А. Структура и содержание научно-исследовательской деятельности студентов / И. А. Воробьева, М. Ю. Карлова, Т. П. Фомина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 4 (118). – С. 47.

эмпирический материал; участие в деятельности студенческих научных лабораторий и проблемных групп под руководством ученых, авторов научных направлений и тем»[102].

Е. В. Тихонова и Л. К. Раицкая описывают различные подходы к определению понятия исследовательской культуры и ее составляющих и выделяют следующие компоненты: заинтересованные стороны (агентов), ценности, поведение, способности и личные качества, среду, стратегические принципы, процедуры, оценку и показатели, а также результативность исследований[103]. Л. К. Раицкая также отмечает важность развития ценностей открытой и доказательной науки. По мнению исследователя, в сегодняшнем мире, когда международное научное сообщество все более последовательно внедряет принципы открытой и доказательной науки, асимметрия в виде менее регламентированной значимости самого процесса получения знания (методологии, процедур, промежуточных решений) в сравнении с защитами и публикациями требует осмысления. К числу ключевых ценностей открытой науки, которую стоит развивать всем участникам научного сообщества, относятся: прозрачность, воспроизводимость, равные возможности, ответственность, сотрудничество, инклюзивность, гибкость и устойчивость. Эти ценности находят отражение в конкретных практиках, которые начинают затрагивать весь исследовательский цикл: от возникновения идеи до распространения результатов[104].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 38.03.01 «Экономика» (уровень

---

[102] Алексеева, П. М. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / П. М. Алексеева, Т. Ю. Гвильдис // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79 (1). – С. 12.

[103] Tikhonova, E. The Culture of Research: A Systematic Scoping Review / E. Tikhonova, L. Raitskaya // Journal of Language and Education. – 2024. – Vol. 10, № 1. – P. 5-24. – DOI 10.17323/jle.2024.21526.

[104] Раицкая, Л. К. Исследовательская культура в России: развитие ценностей открытой и доказательной науки [Электронный ресурс] / Л. К. Раицкая // Портал МГИМО. – URL: https://mgimo.ru/about/news/experts/research-culture-russia-open-evidence-science/ (дата обращения: 10.05.2026).

бакалавриата) относит научно-исследовательскую деятельность к видам профессиональной деятельности, к которым должны быть готовы выпускники-экономисты[105]. Стандарт содержит совокупность универсальных и общепрофессиональных компетенций, напрямую связанных с исследовательскими компетенциями студента-экономиста. Среди универсальных компетенций для ведения научно-исследовательской деятельности особое значение имеют:

– «системное и критическое мышление (УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач);

– разработка и реализация проектов (УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений);

– командная работа и лидерство (УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде);

– коммуникация (УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах));

– самоорганизация и саморазвитие (УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни)»[106].

В блоке общепрофессиональных компетенций исследовательская направленность прослеживается в:

– «ОПК-1: Способен применять знания (на промежуточном уровне) экономической теории при решении прикладных задач;

---

[105] Приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (дата обращения: 10.04.2026).

[106] Там же.

– ОПК-2: Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;

– ОПК-3: Способен анализировать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро- и макроуровне;

– ОПК-5: Способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач»[107].

Таким образом, можно заключить, что ФГОС ВО обязывает образовательные организации разрабатывать программу бакалавриата, которая бы обеспечивала формирование у студентов компетенций, необходимых для ведения научно-исследовательской деятельности в соответствии со всеми требованиями. Современные диссертационные педагогические исследования намечают новые пути реализации организационно-педагогических условий по формированию научно-исследовательских компетенций[108],[109],[110] и способствуют расширению их внедрения в различные профессиональные сферы[111],[112].

Требования образовательного стандарта находят продолжение и конкретизируются профессиональными стандартами. Так, профессиональный стандарт «Экономист предприятия» (приказ Минтруда № 161н от 30.03.2021) описывает трудовые функции, связанные с исследовательской деятельностью.

---

[107] Там же.

[108] Афанасьева, Ж. С. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в образовательном процессе вуза в условиях цифровой среды: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. / Афанасьева Жанна Сергеевна. – Иркутск, 2024. – 185 с.

[109] Губайдуллин, А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения : дис ... канд пед. наук : 13.00.01 / Губайдуллин Артур Альбертович. – Казань, 2011. – 237 с.

[110] Лукашенко, С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лукашенко Софья Николаевна. – Тюмень, 2012. – 207 с.

[111] Шендерей, П. Э. Развитие исследовательской компетенции студентов технического вуза в системе спецкурсов по единой проблеме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шендерей Павел Эдуардович. – Саратов, 2003. – 134 с.

[112] Крашенинникова, Н. Н. Дифференцированное формирование учебно- исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Крашенинникова Наталья Николаевна. – СПб, 2015. – 204 с.

Среди обобщенных трудовых функций, указанных в стандарте и особенно релевантных для осуществления научно-исследовательской деятельности, можно выделить:

– осуществление экономического анализа деятельности организации и ее подразделений;

– применение информационных технологий для обработки экономических данных;

– использование автоматизированных систем сбора и обработки экономической информации;

– анализ результатов расчетов финансово-экономических показателей и обоснование полученных выводов;

– сбор и анализ исходных данных, необходимых для расчета экономических и финансово-экономических показателей;

– построение стандартных теоретических и эконометрических моделей, анализ и интерпретация полученных результатов;

– составление и анализ финансово-экономической отчетности организации;

– использование методов осуществления проектной деятельности;

– оценка эффективности проектов организации;

– поиск, анализ и оценка источников информации для проведения экономических расчетов;

– разработка стратегии поведения экономических агентов на различных рынках;

– составление прогноза основных финансово-экономических показателей деятельности организации[113].

[113] Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № 161н «Об утверждении профессионального стандарта «Экономист предприятия» (Зарегистрирован Минюстом России 29.04.2021 № 63289) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=383754&dst=100010#nHkiIJVK03bdLDJ1 (дата обращения: 10.03.2026).

Из анализа требований рассмотренного профессионального стандарта к подготовке студентов-экономистов можно заключить, что каждая из функций подразумевает владение методами сбора первичной информации, количественного и качественного анализа, интерпретации статистических данных и оформления результатов. Подобные умения формируют операциональную основу исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Значимость исследовательской составляющей в профессии экономиста дополнительно подтверждается квалификационными справочниками и классификаторами. Согласно Общероссийскому классификатору занятий (ОК 010-2014 (МСКЗ-08), который принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 12 декабря 2014 г. № 2020-ст), «экономисты проводят исследования, мониторинг данных, анализируют информацию и подготавливают отчеты и планы для решения экономических и коммерческих проблем, а также разрабатывают модели для анализа, объяснения и прогнозирования экономической практики и поведения»[114]. Получается, что на уровне государственной классификации трудовых функций закреплено следующее: научно-исследовательская деятельность – не опциональный, а обязательный компонент профессиональной деятельности экономиста.

Помимо анализа требований образовательных и профессиональных стандартов, важно рассмотреть актуальные требования динамичной среды реального рынка труда к специалистам-экономистам. А. А. Вертинова и В. А. Лукьянова отмечают, что на текущем этапе к экономистам предъявляются расширенные требования. Помимо базовых знаний по экономике, планированию, финансированию и управлению, работодатели ожидают от них компетенций в программировании, обработке больших данных и

[114] ОК 010-2014 (МСКЗ-08). Общероссийский классификатор занятий [Электронный ресурс]: утв. Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст : ред. от 18.02.2021. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177953/ (дата обращения: 10.03.2026).

осведомленности о новых отраслях бизнеса[115]. Среди наиболее распространенных и ценных навыков исследователи выделяют:

– навык работы с базовым и более узконаправленным набором программ;

– базовые навыки в программировании для сбора, обработки и анализа данных;

– навык работы с АВ-тестированием, понимание работы UX/UI дизайна и MVP-тестирование;

– широкий кругозор и желание изучать новое;

– планирование, аналитическое и критическое мышление;

– коммуникационные навыки и организация рабочих процессов.

Н. А. Сухина важнейшим условием полноценной исследовательской деятельности считает умение личности самостоятельно организовывать свою работу[116].

В свою очередь эксперты СберУниверситета представили комплексную модель компетенций, которая может послужить навигатором в мире стремительного развития искусственного интеллекта (ИИ) и других технологий. Согласно данной модели, навыки можно разделить на три основные группы (Рисунок 1).

---

[115] Вертинова, А. А. Современный рынок труда: эволюция профессий менеджера и экономиста / А. А. Вертинова, В. А. Лукьянова // Экономика труда. – 2025. – Т. 12, № 8. – С. 1205-1220.

[116] Сухина, Н. А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Сухина Наталья Александровна. – Барнаул, 2006. – 161 с.



Рисунок 1 – Навыки, необходимые в ИИ-мире[117]

Составлено автором

Главная задача навыков проектирования – превратить технологические возможности в практические решения. Человеческий интеллект должен выступать креативно-стратегическим началом при создании технологических решений. В этой связи к ключевым компетенциям эксперты относят: умение ориентироваться в цифровых и ИИ-инструментах, структурирование и визуализацию, системное мышление, а также навыки UX/UI-дизайна.

Кластер уникальных человеческих навыков содержит те компетенции, которые позволяют увидеть принципиальное различие между человеком и машиной, а именно способность к рефлексии и этическому выбору. В ИИ-мире именно человеческий интеллект становится стратегическим ресурсом организации. К ключевым компетенциям эксперты относят: критическую оценку и принятие решений, этические компетенции, способность к непрерывному обучению, рефлексию, а также составление грамотных промптов.

Для развития умения превращать информационный массив в стратегический актив важны навыки работы с данными. Данные сегодня

[117] Карта навыков, необходимых в ИИ-мире [Электронный ресурс] // СберУниверситет. – URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulses/publication/48093/ (дата обращения: 06.05.2026).

выступают ключевым ресурсом, для использования которого необходимо глубокое аналитическое понимание, а не только технические навыки обработки. Ключевые компетенции, по мнению экспертов, состоят в: верификации, обработке, интерпретации, визуализации и управлении данными.

Отметим, что в описании компетенций, представленных экспертами СберУниверситета, фигурируют такие формулировки как «глубокое понимание», «умение искать», «способность логически выстраивать», «умение анализировать», «умение прогнозировать, предвидеть последствия и принимать взвешенные решения», «способность оценивать», «критическая оценка», «готовность постоянно обновлять знания и адаптироваться», «навык критического осмысления собственной деятельности», «способность анализировать личный опыт», «выявление когнитивных искажений и личностных барьеров», «стратегическое планирование и организация», «комплексный подход». Подобные умения составляют основу успешной научно-исследовательской деятельности.

В настоящее время вследствие глобализации научных знаний и интернационализации рынка труда требования к студентам-экономистам в области научно-исследовательской деятельности формулируются не только в национальных документах, но и в документах наднационального уровня. Основой кадровой политики Европейского союза в сфере науки выступает Европейская Хартия исследователей (совместно с Кодексом правил приема исследователей на работу), которая была впервые утверждена Европейской комиссией 11 марта 2005 года. В своей актуальной редакции, принятой Советом ЕС в декабре 2023 года, данный документ обозначает роль, ответственность, права, обязанности и принципы исследователей, их работодателей, финансирующих организаций и органов власти всех стран ЕС[118]. В обновленной Хартии все 20 принципов научной работы разделены на

[118] Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers [Электронный ресурс] // Official

группы по четырем направлениям: этический вектор научного поиска, прозрачные процедуры оценки работы ученых, их найма и продвижения, благоприятные условия труда на всех этапах карьеры исследователей, непрерывное профессиональное развитие.[119]

Еще одним значимым наднациональным инструментом, официально утвержденным в 2023 году, стало внедрение единых Европейских стандартов компетенций исследователей (ResearchComp) (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Европейские стандарты компетенций исследователей[120]

Составлено автором

Journal of the European Union. – URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005H0251 (дата обращения: 14.04.2026).

[119] ЕС стандартизирует требования к ученым [Электронный ресурс] // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. – 2023. – 31 августа. – URL: https://issek.hse.ru/news/856178847.html (дата обращения: 14.05.2026).

[120] ЕС стандартизирует требования к ученым [Электронный ресурс] // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. – 2023. – 31 августа. – URL: https://issek.hse.ru/news/856178847.html (дата обращения: 14.05.2026).

В основе данных стандартов находится матрица компетенций, которыми должны обладать ученые по таким основным направлениям как «когнитивные навыки, саморазвитие, проведение исследований, использование профессионального инструментария, сотрудничество, управление исследованиями, продвижение результатов»[121]. Когнитивные навыки выделены в качестве отдельной области компетенций, что свидетельствует об их фундаментальной значимости. Именно эти качества и умения лежат в основе исследовательских компетенций специалиста-экономиста.

Для каждого из семи направлений представлены и описаны необходимые компетенции исследователей, соответствующие четырем уровням: базовый, средний, продвинутый и экспертный (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Профили европейских исследователей[122]

Составлено автором

[121] ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en (дата обращения: 12.05.2026).

[122] Там же.

Данные принципы, компетенции и требования к исследователям свидетельствуют о том, что современный исследователь выступает не просто носителем предметных знаний, а профессионалом, обладающим обширным спектром надпрофессиональных компетенций – от этической рефлексии до управления данными и проектами.

В 2000 году было представлено «Европейское исследовательское пространство» (The European Research Area – ERA), целью которого было создание единого рынка исследований, технологий и инноваций на территории ЕС. Концепция инициативы предполагает создание общеевропейского рынка исследований с мобильными научными кадрами, осуществление инициатив на панъевропейском уровне, эффективную координацию национальных и региональных исследовательских проектов, программ и стратегий. Для эффективного удовлетворения потребностей науки, бизнеса и общества, Европейскому исследовательскому пространству должны быть присущи следующие шесть характеристик:

- интенсивный приток компетентных исследователей;
- исследовательская инфраструктура;
- научные «центры превосходства», то есть формирующее ядро исследовательских и инновационных кластеров;
- эффективный обмен знаниями;
- четко согласованные исследовательские программы и приоритеты;
- открытость для остального мира.

Таким образом, анализ международных документов и стандартов показал, что, во-первых, требование владеть исследовательскими компетенциями закреплено на наднациональном уровне. Во-вторых, прослеживается концептуальное единство рассмотренных документов: они не противоречат друг другу, а создают прочную, глобальную рамку исследовательских компетенций. В-третьих, с точки зрения студентов-экономистов в международных стандартах можно особенно отметить аналитическое и критическое мышление, знание методов сбора и анализа

данных, способность к работе в межкультурной среде и, соответственно, готовность к эффективной иноязычной коммуникации. В этой связи особенно актуальна задача целенаправленного формирования у студентов-экономистов исследовательских компетенций, в том числе в процессе профессиональной языковой подготовки, благодаря которой обучающиеся получают доступ к международным источникам информации, научному дискурсу и могут осуществлять профессиональное взаимодействие без языкового барьера.

С точки зрения актуальных требований рынка труда невозможно рассматривать формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов без обращения к языковой подготовке. В свою очередь языковая подготовка студентов-экономистов также не может быть лишена исследовательского содержания, релевантного для будущей профессии. Владение иностранным языком в целом выступает неотъемлемой частью подготовки специалиста-экономиста.

Вновь обратимся к ФГОС ВО по направлению 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата). Согласно УК-4, выпускник бакалавриата рассматриваемого направления должен быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)[123]. Соответственно, важность профессиональной языковой подготовки закреплена на законодательном уровне, что свидетельствует о государственном заказе на подготовку специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления успешного профессионального общения.

Стоит отметить, что глобализация изменила отношение к профессиям, которые долгое время были востребованы лишь внутри государства. Н. Е. Григорук и С. А. Галкин подчеркивают, что усиление роли внешнеэкономического фактора в мировом развитии и углубление

[123] Приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (дата обращения: 10.04.2026).

взаимосвязи национальных хозяйств с мировой экономикой привели к тому, что деятельность экономистов не только стала шире, но и приобрела международный характер[124]. Сегодня подавляющая часть вузов, осуществляющих подготовку экономистов, уделяет особое внимание профессиональной языковой подготовке студентов-экономистов.

Согласно ФГОС ВО по направлению 38.03.01 «Экономика», иностранный язык относится к вариативной части программы, которая устанавливается непосредственно вузом, результаты языковой подготовки определяются ее целью и содержанием, количеством зачетных единиц для освоения дисциплины «Иностранный язык» в том или ином вузе. Указ Президента РФ от 5 июля 2021 г. № 405 (ред. от 1 сентября 2021 г.) «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования» содержит перечень из 18 образовательных организаций[125]. Собственный образовательный стандарт Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России представляет требования к профессиональной языковой подготовке выпускников бакалавриата наиболее детальным образом, обозначая дополнительные профессиональные компетенции, связанные с владением иностранным языком и межкультурным взаимодействием:

– «ДОПК-10: способность работать с источниками международной информации, анализировать динамику основных характеристик

---

[124] Григорук, Н. Е. Актуальные вопросы внедрения международных стандартов в статистику внешней торговли России / Н. Е. Григорук, С. А. Галкин // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 1 (40). – С. 121-127.

[125] Указ Президента РФ от 5 июля 2021 г. № 405 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 28 (часть I). – Ст. 5491. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389544/ (дата обращения: 15.04.2026).

международных отношений, используя различные программные средства, базы данных и поисковые системы;

– ДОПК-11: способность работать в межкультурной среде и в международной команде;

– ДОПК-12: способность владеть одним или несколькими иностранными языками на уровне, обеспечивающем свободное общение, как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности;

– ДОПК-13: способность вести диалог, переписку и переговоры на одном или нескольких иностранных языках в рамках уровня поставленных задач;

– ДОПК-15: способность использовать техники ведения переговоров, установления профессиональных контактов и развития профессионального общения как на русском, так и на иностранном (-ых) языке (-ах)»[126].

Декан факультета Международных экономических отношений МГИМО МИД России О. Б. Пичков в онлайн-интервью «КонсультантПлюс», рассказывая о профессии экономиста-международника, особенно выделяет в части специфики обучения студентов-экономистов языковую подготовку по двум или нескольким иностранным языкам. Владение языками на профессиональном уровне со знанием специальной лексики О. Б. Пичков считает ключевыми компетенциями специалиста-экономиста в современных условиях[127].

---

[126] Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика» [Электронный ресурс]: утв. решением Ученого совета МГИМО МИД России от 31 мая 2021 г. № 07/21. – URL: https://odin.mgimo.ru/sveden/files/002486.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

[127] О профессии экономист-международник: новые тенденции: онлайн-интервью с деканом факультета Международных экономических отношений МГИМО МИД России О. Б. Пичковым [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/edu/news/interview/professii/professiya_ekonomist_mezhdunarodnik/pichkov_2025/ (дата обращения: 16.04.2026).

Рассмотрев положения соответствующих нормативных документов, обратимся к анализу актуальных требований работодателей к языковой подготовке специалистов-экономистов. В. С. Лукьянова и О. А. Гринько отмечают, что владение иностранным языком зачастую рассматривается работодателями как базовая компетенция соискателя, ее наличие подразумевается «по умолчанию». Что касается международных компаний, специфика их работы такова, что от специалиста-экономиста в любом случае ожидают способность вести профессиональную деятельность на двух языках. О. С. Зайкова отмечает, что на современных рынках труда владение иностранными языками все чаще выступает формой экономического капитала, оказывающего влияние на возможность трудоустройства, уровень заработной платы и карьерную мобильность[128].

Согласно данным Superjob.ru, сервиса по поиску высокооплачиваемой работы, в России чаще всего ищут соискателей со знанием английского и китайского языков[129]. Сопоставление требований и пожеланий работодателей к профессиональным навыкам специалиста-экономиста в разных типах компаний и зарплатного диапазона (от I до IV) позволило выявить следующее: в 2026 году на III зарплатный диапазон могут претендовать специалисты-экономисты, знающие английский язык на уровне чтения документации; на IV зарплатный диапазон могут претендовать специалисты-экономисты, знающие английский язык на разговорном или свободном уровне[130].

Если обращаться к международным нормативным документам в области языковой подготовки студентов-экономистов, прямых единых стандартов не существует, однако присутствуют взаимосвязанные документы и акты, формирующие глобальные требования. Во-первых, выделим документ

---

[128] Зайкова, О. С. Языковые навыки как экономический актив: данные российского рынка труда / О. С. Зайкова // Журнал Работа и Карьера. – 2025. – Т. 4, № 1. – С. 13-24.

[129] Работодатели рассказали, знание каких языков требуется от соискателя [Электронный ресурс] // Агентство экономической информации ПРАЙМ. – URL: https://1prime.ru/20260504/rossija-869647387.html (дата обращения: 06.05.2026).

[130] Экономист [Электронный ресурс] // SuperJob. – URL: https://samara.superjob.ru/pro/6875/ (дата обращения: 16.04.2026).

Совета Европы под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment). Была разработана система уровней владения языком и система описания этих уровней с использованием стандартных категорий, которые могут быть применены для описания стандартным языком любой системы сертификации и любой программы обучения. Л. К. Бабурин приводит уровни владения языком в обобщенном виде на основе шкалы CEFR (Рисунок 4).

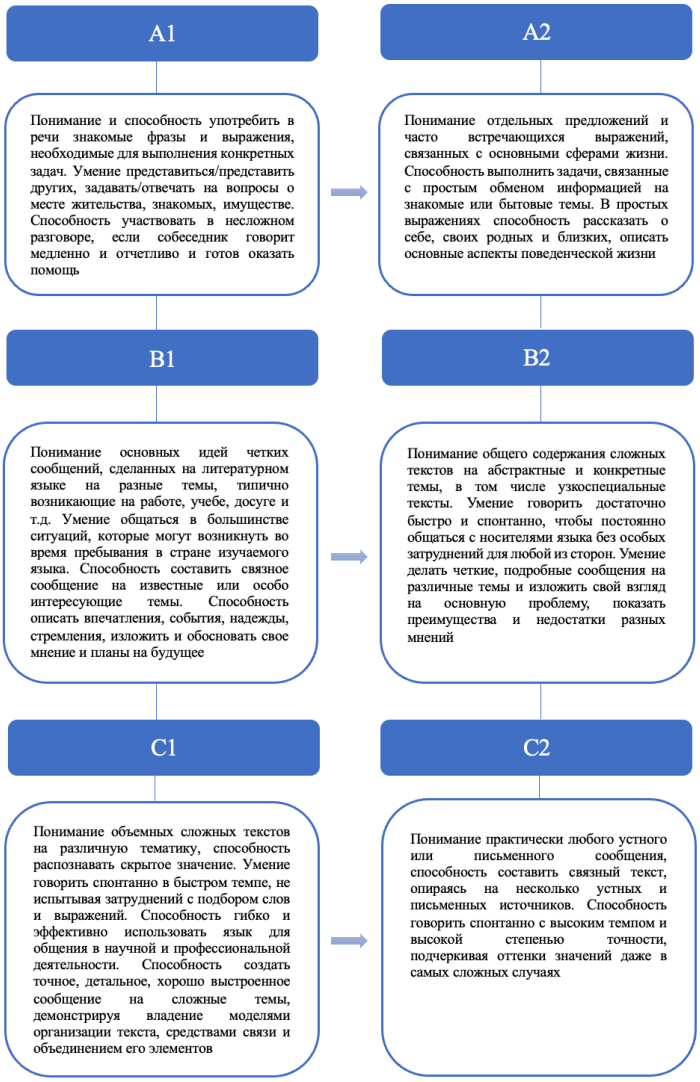


Рисунок 4 – Уровни владения языком[131]

Составлено автором

[131] Бабурин, Л. К. Европейская система уровней владения иностранным языком в применении к гуманитарным и техническим вузам России / Л. К. Бабурин // Экономический вектор. – 2016. – №. 1 (4). – С. 116-120.

Исследователь отмечает, что «использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах»[132]. Шкала CEFR устанавливает единые стандарты, применимые во всех европейских странах в процессе оценки, и является основой для взаимного признания языковых квалификаций. Уровни A1 и A2 соответствуют элементарному владению языком, уровни B1 и B2 – самостоятельному владению, а C1 и C2 – свободному владению.

Во-вторых, важную роль в обеспечении качественной образовательной подготовки специалистов в вузах играют «Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG), принятые министрами образования в 2005 году. В 2015 году Конференцией Министров образования был одобрен проект обновленных стандартов и рекомендаций, в основе которых лежат следующие четыре принципа гарантии качества в европейском образовательном пространстве:

– «высшие учебные заведения несут основную ответственность за качество предоставляемого образования и его гарантию;

– гарантия качества отвечает потребностям разнообразных систем высшего образования, вузов и студентов;

– гарантия качества поддерживает развитие культуры качества;

– гарантия качества принимает во внимание потребности и ожидания студентов, других стейкхолдеров[133] и общества»[134].

В контексте языковой подготовки преподавание языков должно учитывать различные стили обучения и потребности студентов, оценивание по

---

[132] Там же. – С. 17-18.

[133] Под термином стейкхолдеры в документе понимаются все лица внутри вуза, включая студентов и сотрудников, и внешние стейкхолдеры (работодатели и внешние партнеры вуза).

[134] Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) [Электронный ресурс]. – URL: https://ncpa.ru/images/pdf/esg_enqa_rus.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

дисциплине «Иностранный язык» должно выступать стимулирующим процессом, а владение языком должно оцениваться с ориентацией на приобретенные навыки. Согласно процедурам гарантии качества для оценивания, языковые компетенции должны оцениваться строго по прозрачным, заранее определенным и опубликованным критериям и методам оценивания.

Таким образом, проанализировав нормативно-правовую базу федерального уровня, требования рынка труда и международные стандарты, можно сделать следующий вывод: специалист-экономист в современном мире для поддержания своей конкурентоспособности на рынке труда обязан владеть иностранным языком не на базовом, бытовом уровне, а на профессиональном уровне. Данное утверждение служит ориентиром при проектировании процесса языковой подготовки, однако не отвечает на вопрос, каким образом следует организовать содержание и методику иноязычной подготовки студентов-экономистов, чтобы сформировать у них требуемые компетенции.

Следует рассмотреть соответствующий понятийный аппарат, а также теоретические основания языковой подготовки. В первую очередь представляется целесообразным уточнить само понятие «языковой подготовки». Е. В. Воевода определяет языковую подготовку как «целенаправленный процесс формирования компетенций, необходимых для осуществления процесса иноязычной коммуникации, через обучение иноязычной культуре»[135]. Профессиональная языковая подготовка международников принципиально отличается от профессионального лингвистического образования. Для международников иностранный язык – это прикладной инструмент, необходимый для работы по специальности. В связи с этим специалисты-международники получают не языковое

[135] Воевода, Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1 (28). – С. 11.

образование, а именно языковую подготовку. Более того, Е. В. Воевода отмечает, что в контексте успешного осуществления поставленных перед бакалаврами и магистрами профессиональных задач целесообразно говорить о профессиональной языковой подготовке современного специалиста-международника – «процессе и результате формирования профессионально значимых компетенций, обеспечивающих индивидууму возможность осуществлять профессиональную деятельность с применением иностранного языка в международном сообществе»[136].

В. Б. Кириллов и Е. В. Воевода в статье, посвященной профессиональной языковой подготовке студентов-международников, отдельное внимание уделяют формированию у студентов способности к межкультурной коммуникации, являющейся еще одной составляющей профессиональной языковой подготовки[137]. Владение данной компетенцией необходимо для студентов, поскольку без знания социокультурных особенностей, которые отражаются в языковой картине мира того или иного социума, невозможно строить успешную профессиональную иноязычную коммуникацию. Современная профессиональная языковая подготовка студентов-международников, по В. Б. Кириллову и Е. В. Воеводе, должна осуществляться с применением инновационных педагогических технологий и созданием учебного профессионального языкового дискурса, предполагающего создание учебных пособий на основе аутентичных материалов. Преподаватели языковых кафедр должны регулярно проходить повышение квалификации и заниматься научно-исследовательской деятельностью.

А. И. Варламова и И. А. Манвелова, рассматривая особенности обучения языку специальности при подготовке экономистов к коммуникации в поле

---

[136] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — С. 20.

[137] Кириллов, В. Б. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников / В. Б. Кириллов, Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2016. – №. 4. – С. 116-122.

межкультурного взаимодействия, также указывают на важность интегративно-развивающей творческой среды вуза, которая способна существенно влиять на студентов и их уровень мотивации к получению новых знаний и развитию компетенций[138]. Исследователи подчеркивают важность интеграции научных студенческих конференций, интерактивных форм обучения (ролевых игр, дискуссий, дебатов), поддержку кросс-культурных проектов, мультимедийных средств обучения и даже использование фразеологических единиц на занятиях по иностранному языку. А. И. Варламова и И. А. Манвелова отмечают, что в контексте обучения студентов навыкам межкультурного общения не стоит забывать и про юмор, который довольно часто встречается во время деловых встреч, будущие экономисты должны знать о его особенностях в разных культурах, уместности. Например, бразильский исследователь Стивен Марк Силверс активно использует забавные факты на своих занятиях по иностранному языку, организовывая мини-дискуссии в начале занятий[139]. Такой способ введения информации в начале занятия добавляет новизну, креатив, неожиданность, способствует развитию у студентов навыков критического мышления. Среди техник и методов, помогающих в освоении новой информации на иностранном языке, ученые выделяют технику эмоциональной вовлеченности с элементами метода суггестопедии, заключающуюся в создании расслабляющей атмосферы на занятиях с одновременным сохранением сфокусированности.

А. А. Кизима, отталкиваясь от предложенной Е. В. Воеводой формулировки цели профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля, определяет цель профессиональной языковой подготовки экономистов-международников следующим образом:

---

[138] Варламова, А. И. Особенности обучения языку специальности при подготовке экономистов к коммуникации в поле межкультурного взаимодействия / А. И. Варламова, И. А. Манвелова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10 (2). — С. 72-76.

[139] Silvers, S. M. Fun Facts for the EFL/ESL classroom: a teacher’s resource book / S. M. Silvers. – Seattle, 2021. – 156 p.

«формирование системного набора профессионально значимых компетенций, позволяющих выпускнику факультетов по направлениям подготовки «Экономика», «Торговое дело», «Менеджмент», «Экология и природопользование» успешно осуществлять профессиональную деятельность в области различных аспектов международной экономики и международных экономических отношений с использованием иностранных языков»[140].

Диссертационные исследования последних лет вносят существенный вклад в развитие теоретических представлений о профессиональной языковой подготовке студентов неязыковых направлений, в частности, экономистов. Первую тематическую группу составляют работы, рассматривающие профессиональную языковую подготовку в контексте поликультурной образовательной среды вуза. Особое внимание уделено становлению личности студента, способной к межкультурному диалогу. Е. Ю. Варламова разрабатывает концепцию формирования лингвокультурной личности с осознанной гражданской позицией у российских студентов, обосновывая важность этнолингвокультурной направленности образовательного процесса как условия интеграции иноязычной, национальной и профессиональной культуры[141]. Т. А. Глебова рассматривает обучение студентов-иностранцев и вводит понятие поликультурной компетентности, подчеркивая, что ресурсами профессионального становления выступает как толерантное отношение к другим культурам, так и сохранение собственной культурной идентичности[142]. Данные исследования представляют теоретические основы для разработки

---

[140] Кизима, А. А. Профессиональная языковая подготовка экономистов-международников: образовательные стандарты МГИМО /А. А. Кизима // Вестник МГИМО-Университета. 2015. – № 3(42). – С. 212-213.

[141] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – М., 2021. – 511 с.

[142] Глебова, Т. А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Глебова Татьяна Александровна. – М., 2019. – 180 с.

содержания языкового образования, нацеленного на развитие у обучающихся поликультурной грамотности и этнолингвокультурной направленности.

Вторая тематическая группа представлена работами, посвященными формированию отдельных профессионально значимых компетенций будущих экономистов-международников на различных этапах обучения. А. А. Кизима и А. Н. Павлова рассматривают начальный этап профессионализации. А. А. Кизима описывает сущность и содержание профессиональной языковой пропедевтики в качестве введения в профессиональный дискурс[143], в то время как А. Н. Павлова разрабатывает модель ранней языковой профессионализации относительно малораспространенных иностранных языков и доказывает возможность параллельного формирования языковых и профессиональных компетенций «с нуля»[144]. М. В. Гринева в качестве оригинального инструментария предлагает рассматривать профессионально ориентированное домашнее чтение и теоретически обосновывает его дискурсообразующий потенциал для создания симулятивной профессионально-коммуникативной среды[145]. Е. В. Гриневич сосредотачивает внимание на аналитической компетенции, которая является одной из ключевых компетенций экономиста-международника, раскрывая ее компонентный состав и механизмы формирования средствами проектных технологий[146]. Данные исследования вносят важный вклад в исследование вопроса поэтапной профессионализации языковой подготовки благодаря уточнению понятий профессионального языкового дискурса, пропедевтики и

---

[143] Кизима, А. А. Организационно-педагогические условия профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Кизима Алла Анатольевна. – М., 2019. – 201 с.

[144] Павлова, А. Н. Ранняя языковая профессионализация экономистов-международников (на примере итальянского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Анна Николаевна. – М., 2019. – 188 с.

[145] Гринева, М. В. Формирование профессионального языкового дискурса экономистов-международников средствами домашнего чтения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гринева Мария Владимировна. – М., 2018. – 221 с.

[146] Гриневич, Е. В. Формирование аналитической компетенции экономиста-международника средствами проектных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гриневич Екатерина Витальевна. – М., 2023. – 274 с.

ранней профессионализации, а также конкретизации критериев отбора содержания обучения будущих экономистов-международников.

Ряд исследований расширяют представление о номенклатуре формируемых компетенций благодаря включению в нее надпрофессиональных навыков. В работе И.И. Пашковой понятие «мягкие навыки» рассматривается применительно к языковой подготовке студентов-менеджеров международного профиля. Исследователь не только раскрывает содержание этого понятия, но и выделяет структурные компоненты мягких навыков, предлагая алгоритм их целенаправленного формирования[147]. Исследование внесло значимый вклад с точки зрения обоснования необходимости целенаправленного развития мягких навыков как неотъемлемого компонента профессиональной компетентности управленческих кадров при обучении иностранному языку.

Исследование А. А. Сиротовой раскрывает сущность и структуру интегрированной предметно-языковой компетентности применительно к неязыковым направлениям подготовки, в том числе экономическому направлению, определяя в качестве интегративного качества личности способность и готовность к эффективной коммуникации в рамках заданной предметной дисциплины на иностранном языке за счет наличия сформированных коммуникативной, предметной, познавательной и межкультурной компетенций с целью успешного функционирования на рынке труда в выбранной профессиональной области[148]. Выявленные особенности предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе и оптимальная модель формирования интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего

---

[147] Пашкова, И. И. Процесс формирования «мягких навыков» в системе языковой подготовки специалистов-менеджеров: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. / Пашкова Ирина Игоревна. – М., 2024. – 175 с.

[148] Сиротова, А. А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Сиротова Анна Александровна. – Саратов, 2021. – 204 с.

образования позволяют использовать выведенные положения для подготовки специалистов различного профиля, в том числе и экономического.

Обратимся к концепции «Язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes, LSP)[149], которая до сих пор остается ведущей парадигмой профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Л. Ю. Афанасьева и Е. И. Ясюкевич отмечают, что языки для специальных целей находятся в постоянном взаимодействии с общеупотребительным языком, при этом граница между специальной и неспециальной лексикой довольно размыта и подвижна[150]. Специальные слова могут становиться частью общеупотребительного языка, в свою очередь общеупотребительные лексические единицы тоже могут обретать форму терминов. LSP изучаются достаточно давно и представляют результат исторического разделения труда. Постепенно появлялось специальное знание, выраженное в специальных понятиях, которыми владели специалисты в той или иной области знания, изучались речевые произведения в процессе общения людей на специальные, профессиональные темы.

Затем во второй половине XX века изучение LSP по большей части сконцентрировалось на английском языке (English for Specific Purposes, ESP), который стал языком глобального общения в процессе межкультурной коммуникации и занял лидирующие позиции в международной науке и торговле. Принципы концепции ESP универсальны и могут быть применены к обучению любому иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки. Согласно ESP, обучение английскому языку полностью базируется на мотивах обучения, от содержания до методов. Сегодня тенденция к образованию, ориентированному на обучающегося, приобрела

---

[149] Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 96-106.

[150] Афанасьева, Л. Ю., Ясюкевич Е. И. Обучение иностранному языку для специальных целей в России и за рубежом на примере обучения английскому языку в области нефтяной промышленности / Л. Ю. Афанасьева, Е. И. Ясюкевич //Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – №. 10. – С. 60-64.

глобальных характер. В основном программа «Английского для специальных целей», а точнее программа «Английского для профессиональных целей» разрабатывается для студентов различных специальностей. В случае направления «Экономика» студенты будут изучать, к примеру, бизнес-английский. Развивая структуру преподавания английского языка как иностранного, ранее предложенную Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом, Д. Картер разбил ESP на 3 ветви: «Английский для науки и техники» (English for Science and Technology), «Английский для бизнеса и экономики» (English for Business and Economics) и «Английский для социальных исследований» (English for Social Studies)[151]. В свою очередь каждая из этих отраслей расходится по двум аспектам: «Английский для академических целей» (English for Academic Purposes, EAP) и «Английский для профессиональных целей» (English for Occupational Purposes, EOP). Цель и содержание программы курса должны определяться потребностями учащихся (научными, академическими, профессиональными).

Безусловно, всем профессиональным языкам для основы нужен «Общий английский» (General English), поэтому перед переходом к ESP обучающимся необходимо овладеть базовым английским. В. С. Нелюбин и М. С. Пестова анализируют отличия английского языка для профессиональных целей от общего английского языка и приходят к выводу, что английский язык для профессиональных целей представляет собой продолжение общего английского языка, решает базовые задачи и охватывает определенные дисциплины, связанные с профессией и деятельностью; основной фокус на языке (лексике, семантике, синтаксисе), дискурсе, анализе этого дискурса, терминах[152].

---

[151] Carter, D. Some propositions about ESP / D. Carter // The ESP Journal. – 1983. – Vol. 2, № 2. – P. 131-137.

[152] Нелюбин, В. С. Понятие «English for specific purposes» и специфика дисциплины «Английский для специальных целей» / В. С. Нелюбин, М. С. Пестова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – №. 4 (52). – С. 177-185.

Главными составляющими в занятиях по «Английскому языку для профессиональных целей» выступают обучающиеся, методы обучения и непосредственно сам подход; в случае ESP он в первую очередь личностно-ориентированный, поскольку все решения относительно содержания и метода основаны на спросе со стороны самих студентов. Активно развивается разновидность ESP, а именно преподавание «Английского языка для академических целей» (EAP), что связано с укреплением английского языка в роли языка мировой науки. Преподавание ESP и EAP как его разновидности невозможно без учета лингвокультуры изучаемого языка, интеграции предметного и языкового обучения, исследования языковых, психологических, социолингвистических и других барьеров в обучении и их влияния на мотивацию обучающихся.

По мнению В. С. Нелюбина и М. С. Пестовой, составляющими дисциплины ESP с позиции компетентностного подхода выступают междисциплинарность, развитие креативной личности, формирование коммуникативных навыков, непрерывное образование и профессиональная мобильность, прикладная направленность обучения и индивидуализация.

Таким образом, концепция LSP и ее разновидность ESP позволяют детально определить, каким должно быть содержание языковой подготовки экономистов. Оно должно базироваться на анализе потребностей студентов-экономистов, учитывать запросы рынка труда и отражать реальные коммуникативные ситуации и терминологию, необходимую в профессиональной деятельности.

Теперь рассмотрим вопрос о том, как организовать языковую подготовку студентов-экономистов. Необходимо обеспечить интеграцию иностранного языка и профессионального содержания, а также их взаимное усиление. Обратимся к технологии предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данная технология позволяет объединить профессиональную и иноязычную подготовку. Кроме того, она предполагает изучение специальных предметов на иностранном

языке. Впервые термин CLIL был представлен в 1994 году Дэвидом Маршем, экспертом в области образовательных инноваций[153]. Ключевая характеристика данной технологии заключается в возможности рассмотрения иностранного языка как инструмента для изучения содержания других предметов, фокус направлен как на содержание специальных текстов, так и на необходимую предметную терминологию. Технология CLIL состоит из четырех элементов (4 «С»): «content» (содержание); «communication» (общение на иностранном языке); «cognition» (мышление) и «culture» (культура). Соответственно, в случае языковой подготовки студентов-экономистов предметно-тематическое содержание курсов должно быть выстроено с опорой на дисциплины экономического профиля, такие как микроэкономика, макроэкономика, эконометрика, бухгалтерский учет, финансовый и экономический анализ, налоги и налогообложение, менеджмент, маркетинг и т.д.

Проведенный в рамках настоящего параграфа анализ нормативно-правовых документов, актуальных требований рынка труда, международных стандартов и научных исследований позволяет сделать *ряд важных выводов* для диссертационного исследования. *Во-первых*, удалось установить, что требования к научно-исследовательской деятельности студентов-экономистов носят обязательный характер, будучи закрепленными в Федеральном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Экономика», конкретизированными в профессиональном стандарте «Экономист предприятия» и подтвержденными Общероссийским классификатором занятий. Положения научных публикаций и требования к специалистам на современном рынке труда демонстрируют со стороны работодателей ожидание от выпускников готовности к самостоятельному анализу, работе с большим объемом данных и представлению полученных результатов в том числе на иностранном языке, а не только теоретических

[153] Панчугова, А. С. Особенности технологии CLIL как предметно-языкового интегрированного обучения / А. С. Панчугова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 11-1 (98). – С. 165-167.

знаний. *Во-вторых*, анализ релевантных международных документов и стандартов позволяет утверждать, что требования к научно-исследовательской деятельности и исследовательским компетенциям студентов-экономистов носят глобальный характер. *В-третьих*, исследовательская и иноязычная подготовка будущих экономистов неразрывно связаны. Иностранный язык выступает инструментом профессиональной деятельности, владение им открывает доступ к мировым источникам информации, международному научному дискурсу и представлению полученных результатов аналитической работы. При этом задания исследовательской направленности (проекты, кейсы, анализ данных и т.п.) составляют содержательную основу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. *В-четвертых,* совмещение концепций LSP/ESP и CLIL создает оптимальные условия для формирования исследовательских компетенций. Это объясняется погружением студента-экономиста в аутентичный профессиональный контекст, в котором необходимо анализировать, синтезировать, выдвигать гипотезы и аргументировать свою позицию на иностранном языке. Изложенные требования к научно-исследовательской деятельности и языковой подготовке студентов-экономистов подтверждают и обосновывают потребность в целенаправленном формировании у них исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку. В связи с этим необходимо определить сущность и структуру исследовательских компетенций студентов-экономистов, этому посвящен следующий параграф диссертационного исследования.

1.2. Сущность и содержание исследовательских компетенций студентов-экономистов

Анализ нормативных документов, требований рынка труда и международных стандартов, результаты которого были представлены в предыдущем разделе диссертационного исследования, показал, что

современный специалист-экономист обязан владеть исследовательскими компетенциями. В этой связи языковая подготовка представляет уникальные возможности для их формирования. При проектировании педагогической модели формирования рассматриваемых компетенций необходимо четко понимать их сущность и структуру. В настоящем разделе рассматриваются такие базовые понятия как компетенция и компетентность; подходы к определению и структуре исследовательских компетенций, существующие в педагогической науке; специфика исследовательских компетенций, присущих экономистам; компонентный состав исследовательских компетенций, который будет положен в основу проектируемой педагогической модели и проводимой в рамках диссертационного исследования диагностики.

В первую очередь разграничим термины «компетенция» и «компетентность». Отметим, что несмотря на довольно частое употребление понятий «компетенция» и «компетентность» в нормативно-правовых актах об образовании и педагогической литературе, их однозначные трактовки отсутствуют. Например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ термин «компетенция» встречается более 20 раз, при этом он используется в различных значениях, трактование данного термина не представлено. Д. В. Булгакова отмечает, что изначально в русском языке слова «компетентность» не существовало, оно было заимствовано и, утратив свою многозначность, стало трактоваться в качестве знаний и практического опыта в конкретной сфере, круга полномочий, определенных должностными инструкциями[154]. До 90-х годов XX века отечественные и зарубежные исследователи в своих работах применяли только понятие «компетенция», позже понятия «компетенция» и «компетентность» начали разграничивать. Впервые определение понятия «компетенция» предложил ученый Робер Уайт в 1959 году в статье

[154] Булгакова, Д. В. К вопросу о дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» в образовании / Д. В. Булгакова // Гаудеамус. – 2021. – Т. 20, № 2 (48). – С. 25-30.

«Мотивация пересмотрена: концепция компетенции»[155]. Автор определял этот термин как способность организма эффективно взаимодействовать с окружающей средой. В качестве одного из примеров компетенций Роберт Уайт приводил исследовательское поведение, к нему ученый относил визуальную ориентацию и исследование новых объектов. Концепцию компетенций автор обсуждал преимущественно в биологическом контексте, основываясь на психологии животных, психоанализе и психологии развития.

Выдающийся отечественный психолог И. А. Зимняя внесла фундаментальный вклад в развитие компетентностного подхода в образовании, разграничив понятия «компетенция» и «компетентность». По мнению исследователя, компетенция и компетентность представляют собой связанные, но «феноменологически разные данности»[156]. Компетентность опирается на то, что закреплено во ФГОС ВО как компетенции, и включает их в себя; компетентности же выступают обобщающими интегративными результатами, которые формируются в образовательном процессе. Данную позицию разделяют такие исследователи как Д. А. Махотин, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, А. В. Хуторской и др. И. А. Зимняя выделяет три основных относительно независимых толкования понятия «компетенция»:

– собственно педагогическое: «компетенция есть задаваемое и подлежащее освоению содержание обучения»[157];

– психологическое толкование: «компетенция есть все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, способствующие освоению содержания обучения и его последующей деятельности»[158];

---

[155] White, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – Vol. 66, № 5. – P. 297-333. – DOI 10.1037/h0040934.
[156] Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – №4. – С. 3. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).
[157] Там же. – С. 4.
[158] Там же. – С. 5.

– лингво-психологическое толкование компетенции: «компетенция есть некое внутреннее психическое образование, некая программа»[159].

Остановимся на каждом толковании понятия «компетенция» подробнее. Собственно педагогическое толкование соответствует позиции одного из первых разработчиков компетентностного подхода в российском общем образовании А. В. Хуторского, который определяет компетенцию как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере»[160]. По мнению А. В. Хуторского, компетенции включают «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к ряду предметов и процессов и представляющих необходимость для качественной деятельности по отношению к ним»[161], то есть некий заказ общества по подготовке граждан. Компетентностью исследователь считает «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»[162]. Схожего мнения придерживаются В. Д. Шадриков[163] и Л. Ю. Зуева[164].

В случае психологического толкования понятия «компетенция», перечень компетенций как условий успешности значительно расширяется. Так, в работе Дж. Равена определено 37 видов и компонентов компетенции, обеспечивающих деятельности успешность, включающих уверенность в себе,

---

[159] Там же. – С. 7.

[160] Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 111.

[161] Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – URL: https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm (дата обращения: 15.05.2026).

[162] Там же.

[163] Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

[164] Зуева, Л. Ю. «Компетенция», «Компетентность», «Профессиональная компетентность» – синонимы или взаимоисключающие понятия? / Л. Ю. Зуева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 1. – С. 8-11.

самоконтроль, критичность мышления, способность принимать решения, личную ответственность и т.д. Под компонентами компетентности ученый понимает «те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают»[165].

Целесообразно также при рассмотрении психологического толкования понятия «компетенция» обратиться к материалам исследования международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe)[166], благодаря которому были выделены три группы компетенций, представляющих разнообразные условия хорошей, эффективной работы и включающие в себя многие компетенции из списка Дж. Равена:

- инструментальные компетенции[167];
- межличностные компетенции[168];
- системные компетенции[169].

Ценность в рассмотрении понятия «компетенция» с позиции психологического толкования представляет работа исследователей Л. М. и С. М. Спенсеров «Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы». По мнению исследователей, под компетенцией следует понимать «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе»[170]. Другими словами, согласно психологическому

---

[165] Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 280.

[166] Ширинкина, Е. В. Система «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures») при формировании единого образовательного пространства / Е. В. Ширинкина, Н. Р. Кельчевская // Современное образование. – 2020. – № 1. – С. 33-52.

[167] Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – №4. – С. 5-6. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).

[168] Там же. – С. 6.

[169] Там же. – С. 6.

[170] Спенсер, Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М.: ГИППО, 2009. – С. 9.

толкованию, компетенции выступают значимыми психологическими условиями эффективной деятельности.

В контексте лингво-психологического осмысления концепции нельзя не обратиться к положению Н. Хомского о языковой компетенции. Согласно взгляду ученого, существует принципиальное различие между компетенцией – знанием языка говорящим-слушающим – и употреблением, то есть реальным использованием языка в конкретных ситуациях[171]. И. А. Зимняя соотносит употребление с понятием «компетентность», определяя ее как «актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социо-культурно обусловленное личностное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач»[172]. Компетентность, по мнению И. А. Зимней, есть интегративное воплощение компетенций. Схожего мнения придерживается и О. В. Гончаренко, отмечая, что компетенция со временем превращается в компетентность как интегративное качество личности[173].

Е. В. Харитонова считает компетенцию «параметром социальной роли, способностью осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями, возможностью установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способностью найти, обнаружить процедуру (знание, действие), подходящую для решения проблемы»[174]. Компетентность, по мнению, Е. В. Харитоновой есть «проявление компетенции в личностном плане»[175].

---

[171] Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 260 с.

[172] Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. – №4. – С. 8. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).

[173] Гончаренко, О. В. Структурно-содержательные характеристики исследовательской компетентности студентов экономических специальностей / О. В. Гончаренко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 1. – С. 149-154.

[174] Харитонова, Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е. В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67-68.

[175] Там же. – С. 68.

Э. Ф. Зеер характеризует компетентность как целостную, систематизированную совокупность обобщенных знаний и умений, а компетенции как обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной деятельности[176].

С. А. Воронов в результате проведенного сравнительного анализа определений компетенции и компетентности вывел ряд аспектов, характеризующих компетенцию и необходимых автору для дальнейшего анализа сущности и содержания исследовательских компетенций. Выделим некоторые из них[177]:

– компетенция не может сформироваться при отсутствии у обучающегося понимания смысла ее наличия: формирование компетенций зависит от активности обучающихся, необходима практика;

– компетенция проявляется только при наличии определенных условий, которые не всегда однородны;

– компетенция – открытая система, находящаяся в процессе постоянного развития: если компетенция не развивается, она деградирует.

Таким образом, мы определили, что целесообразно разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность». Если компетенции выступают совокупностью знаний, умений, навыков и способов осуществления деятельности, необходимых для успешной, качественной работы в профессиональной области, то компетентность представляет собой состоявшееся интегративное качество личности, заключающееся не только во владении соответствующими компетенциями, но и в отражении ценностно-смыслового отношения к ним. Для целей настоящего диссертационного исследования разграничение данных понятий было необходимым, поскольку оно позволяет обосновать использование именно термина «исследовательские

---

[176] Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 42-53.

[177] Воронов, С. А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании / С. А. Воронов // ИСОМ. – 2017. – Т. 9, № 6-1. – С. 165-172.

компетенции» в качестве поддающегося покомпонентному оцениванию комплекса требований к студенту-экономисту.

Разграничив понятия компетенции и компетентности, перейдем к рассмотрению непосредственно сущности и содержания исследовательских компетенций студентов-экономистов. Как и в случае с определениями понятий компетенции и компетентности, единого понимания и определения понятия «исследовательская компетенция» не существует. Это связано с тем, что исследователи, погруженные в тематику, определяют разные основополагающие признаки подобной компетенции. Сам феномен исследовательских компетенций представляет собой объект междисциплинарного научного дискурса, требующий системного анализа. Исследовательские компетенции – понятие многомерное, что объясняется его интегративным характером, объединяющим ряд компонентов[178].

По мнению И. А. Зимней, «исследовательские умения – это результат и мера исследовательской деятельности, т.е. способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемые в процессе решения различного рода исследовательских задач». В понятие исследовательской компетенции исследователь включает три аспекта: интеллектуальный, предполагающий анализ проблем, поведенческий, включающий в себя действия по решению этих проблем, и социальный, а именно коммуникацию для поиска необходимой информации[179].

О. Ю. Ефричева, И. В. Мельник, В. С. Михайлюкова предлагают определять исследовательскую компетенцию как «совокупность знаний, способностей, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, нового интеллектуального продукта, создания нового проекта, нового решения проблемы; качества и умения, которые

---

[178] Петрова, Т. Л. К определению понятия «исследовательская компетенция студента среднего профессионального образования» / Т. Л. Петрова // Человек и образование. – 2025. – № 2. – С. 72-84.

[179] Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: монография / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск; М.: Тип. Удмурт. ун-та, 2001. – С. 28.

человек должен проявлять в проведении эффективного исследования любого вопроса»[180]. Н. Г. Келеберда и А. И. Рябошапка понимают под исследовательскими компетенциями «способность осуществлять подготовку, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач (исследовательских и профессиональных)»[181] (по Л. Н. Падериной). Л. М. Репета считает исследовательские компетенции «личностными умениями, формирующимися в процессе исследовательской деятельности, направленными на самостоятельное познание неизвестного, решение проблемы»[182]. В ходе исследования было выявлено шесть основных факторов, влияющих на успешное формирование у студентов исследовательской компетенции:

– «наличие определенных условий для организации процесса формирования исследовательской компетенции;

– процесс формирования должен носить перманентный характер, так как формирование данной компетенции требует постоянной ее реализации, применительно к ситуации, в соответствии с целями, задачами и условиями;

– наличие опыта применения данной компетенции при решении разного рода задач, не обязательно связанных с освоением учебного материала;

– проявление желания учащихся не только самостоятельно работать по выбранной теме исследования, но и активно принимать участие в специально организованных исследовательских проектах;

– наличие у учащихся общих представлений о значимости исследовательской деятельности, а значит и формированию исследовательской компетенции;

---

[180] Ефричева, О. Ю. Исследовательская компетенция: ее сущность и содержание / О. Ю. Ефричева, И. В. Мельник, В. С. Михайлюкова // Актуальные исследования. – 2021. – №14 (41). – С. 59.

[181] Падерина, Л. Н. Создание педагогических условий для формирования у студентов исследовательской компетенции / Л. Н. Падерина // Эпоха науки. – 2016. – №6. – С. 82.

[182] Репета, Л. М. Процесс формирования исследовательской компетенции и его особенности / Л. М. Репета // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №1. – С. 124.

– наличие необходимых и достаточных предметных знаний для изучения нового, неизведанного и методов их приобретения»[183].

Е. М. Ибрагимова и И. Э. Идиятов под исследовательской компетенцией понимают «готовность и способность личности к осуществлению исследовательской деятельности, основанную на интегративном применении ценностных установок, личностно-осмысленных знаний в определенной области и исследовательских умений (умение ориентироваться в новых ситуациях, ставить цель и планировать деятельность, выдвигать и обосновывать гипотезы, выбирать наиболее оптимальные методы доказательства гипотезы, осуществлять самоконтроль и самооценку, представлять результаты исследования) для решения проблем теоретического и практического характера»[184]. Исследователи сводят компоненты исследовательской компетенции к четырем: ориентировочному, творческому, преобразовательному и контрольному.

Однако по мнению Чжан Сюань, Янь Цяоянь и И. В. Щегловой, толкование исследовательской компетенции должно включать не только данные компоненты, но и пошаговое моделирование исследовательского процесса. Поэтому исследователи определяют исследовательскую компетенцию как «образовательное требование, суть которого заключается в том, что личность способна принять ориентировочный рефлекс, уточнить формулировку, креативно среагировать на него и выстроить познавательную активность по преобразованию имеющегося научного знания, апробировать и представить результаты исследовательского труда, а впоследствии коммерциализировать их»[185]. Авторы также отмечают, что целесообразно признать исследовательскую компетенцию надкомпетентностным

---

[183] Там же. – С. 124.

[184] Ибрагимова, Е. М. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия / Е. М. Ибрагимова, И. Э. Идиятов // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 4(46). – С. 26.

[185] Чжан, Сюань. Исследовательская компетенция специалиста как надкомпетентностный феномен: теоретические основы / С. Чжан, Ц. Янь, И. В. Щеглова // Известия ВГПУ. – 2023. – № 1 (174). – С. 21.

феноменом, поскольку в ее состав входит ряд компетенций-компонентов, частично совпадающих с ключевыми компетенциями, предложенными А. В. Хуторским: деонтологическая компетенция (знание положений научной этики и строгое следование им), компетенция личностного самосовершенствования (умение понимать и критически оценивать собственную личность), когнитивная компетенция, информационная компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, креативная компетенция, мотивационно-волевая компетенция (наличие интереса к исследовательской деятельности) и предпринимательская компетенция (способность видеть пути коммерциализации исследовательской деятельности).

Е. Г. Кошкина считает, что исследовательские компетенции складываются в первую очередь из «библиографических умений, навыков работы со справочной литературой, умения систематизировать теоретический материал и логично его излагать, умения находить и наблюдать явления, умения анализа проблемной ситуации, умения устанавливать и формулировать проблему, умения находить способы решения проблемы, умения точно и полно фиксировать полученные данные, анализировать проделанную работу с целью выявления наиболее существенных ее результатов, умения формулировать обобщающие выводы в соответствии с поставленными целями и задачами, умения оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости»[186]. Автор подчеркивает, что «в условиях высшей школы формирование исследовательской компетенции должно быть включено в содержание каждой учебной дисциплины, особенно спецкурсов и научных исследовательских семинаров (НИС)»[187]. Чем раньше и чем чаще студент погружается в условия исследовательского поиска, тем эффективнее будет проходить процесс воспитания исследователя. При этом преподаватель-

[186] Кошкина, Е. Г. Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее формирования в рамках проектной и исследовательской деятельности в и вне вуза / Е. Г. Кошкина // Kant. – 2018. – №1 (26). – С. 53.
[187] Там же. – С. 53.

наставник должен постоянно контролировать и направлять начинающегося исследователя. Более того, развивать личность исследователя можно и необходимо в том числе и за пределами учебного заведения.

П. И. Касаткин и А. П. Гулов в своем исследовании вводят понятие «состязательная компетенция», структура которой представлена знаниями (изучением регламента проведения конкурсов, пониманием своих сильных и слабых сторон), умениями и навыками (концентрироваться, идти до конца на пути к достижению поставленной цели в условиях выраженного стресса и ограниченного количества времени, вести коммуникацию с конкурентами и экспертами), качествами (лидерством, целеустремленностью, смирением, терпеливостью, уважением, самокритичностью)[188]. По мнению ученых, будущие специалисты могут состязаться только в том случае, если умеют делать выводы из полученных результатов состязания, намечать новые цели, проводить саморефлексию, что напрямую соотносится с содержанием исследовательских компетенций. Участие в различных формах состязаний требует от студентов определенного проявления исследовательской позиции: от поиска и формулирования аргументов до прогнозирования и рефлексии.

О. Г. Чугайнова определяет понятие «исследовательская компетенция выпускника вуза» как комплекс качеств, необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта исследовательской деятельности и рассматривает данное понятие как единство когнитивного, ориентировочного, операционального компонентов и опыта, обеспечивающих выпускнику способность решать исследовательские задачи в профессиональной области[189].

С. Н. Лукашенко выделяет два вида исследовательских компетенций, которые должны развиваться не только у магистрантов, но и у бакалавров: исполнительские исследовательские компетенции и научно-

---

[188] Касаткин, П. И. Состязательная компетенция как фактор личностного развития обучающихся / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 217-222.

[189] Чугайнова, О. Г. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Чугайнова Оксана Геннадьевна. – Сургут, 2008. – 215 с.

исследовательские компетенции. Исполнительские исследовательские компетенции представлены следующими умениями:

– «понимать и анализировать, обобщать и критически оценивать информацию как для решения поставленных задач, так и для постановки собственных;

– анализировать различные подходы к решению задачи, методы, источники информации;

– собирать и сопоставлять данные для подготовки информационных и/или аналитических отчетов, написания реферативных работ, докладов, тезисов конференций (студенческих и др.) и статей;

– анализировать готовые и полученные результаты, использовать их в виде конкретных рекомендаций, составлять прогнозы;

– строить стандартные, а также создавать и исследовать новые модели реальных процессов»[190].

Научно-исследовательские компетенции подразумевают наличие способностей:

– «видеть и формулировать проблему, определять цель исследовательской работы;

– понимать и обосновывать актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость задач исследования;

– выдвигать и обосновывать гипотезы, планировать решение, используя готовые и собственные алгоритмы и схемы;

– самостоятельно осваивать новые методы исследования, приобретать знания, в том числе с помощью информационных технологий;

– проводить исследование по готовой или самостоятельно разработанной программе;

---

[190] Лукашенко, С. Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин) / С. Н. Лукашенко // Образование и наука. – 2012. – №. 1. – С. 76.

– представлять результаты своей работы или известные научные достижения»[191].

А. А. Коренев, рассматривая развитие исследовательских компетенций студентов педагогических специальностей, обозначает в данном процессе три основных этапа:

1. формирование способности следовать этике научного исследования, способности к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решении исследовательских задач;

2. развитие аналитических умений и способности осуществлять эффективную письменную и устную коммуникацию;

3. развитие способности к научному творчеству[192].

Зарубежные исследователи Л. Мадденс, Ф. Депаепе и др. определяют исследовательские компетенции как широкий набор навыков, используемых для понимания того, как генерируются научные знания в различных научных дисциплинах, для оценки обоснованности научных утверждений, для оценки актуальности новых научных концепций, методов и находок, а также для получения новых знаний с использованием таких концепций и методов. Кроме того, исследователи выделяют восемь научных видов деятельности, в которых участвуют учащиеся при проведении исследований, а именно: выявление проблемы, постановка вопросов, выдвижение гипотез, структурирование информации, формирование доказательной базы, ее оценка, синтез выводов, а также обмен информацией и всесторонняя проверка полученных результатов[193].

З. Робинсон и Т. Уйс, исследуя факторы, которые лучше всего объясняют исследовательские компетенции студентов-экономистов и их

---

[191] Там же. – С. 76-77.

[192] Сафонова, В. В. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Переверткина // Рема. Rhema. – 2019. – № 3. – С. 148-177.

[193] Maddens, L. Fostering students' motivation towards learning research skills: the role of autonomy, competence and relatedness support / L. Maddens et al. // Instructional Science. – 2023. – Vol. 51, № 1. – P. 165-199. – DOI 10.1007/s11251-022-09606-4.

успеваемость при выполнении дипломной работы с отличием во время пандемии COVID-19 в 2021 году, приходят к выводу, что исследовательская компетенция формируется поэтапно и требует целенаправленного педагогического дизайна[194]. По мнению исследователей, разовые финальные исследовательские работы неэффективны без систематической подготовки. Следует встраивать исследовательские мини-задания в каждый модуль учебной программы.

Таким образом, на основе рассмотренных определений исследовательских компетенций, можно заключить, что по большей части их объединяет следующее убеждение: такие компетенции могут быть сформированы только в том случае, если студент находится в ситуации исследования неизвестного. Исследовательские компетенции проявляются в способности и готовности студента к осуществлению самостоятельного исследовательского поиска, заключают в себе знания, навыки, умения, способы деятельности, личностные качества и даже скрытые возможности человека[195]. Сопоставительный анализ рассмотренных определений позволил установить, что в них в обобщенном виде упоминаются следующие составляющие: когнитивная, коммуникативная, операциональная, мотивационно-ценностная и рефлексивная. Именно их мы будем брать за основу и дополнять для дальнейшей конкретизации компонентного состава исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Отметим, что рассмотренные определения исследовательских компетенций носят общий характер и не учитывают специфику исследуемой профессиональной области (направления «Экономика»). Содержание исследовательских компетенций студентов-экономистов будет значительно

---

[194] Robinson, Z. Determinants of graduate economics student preparation in an online environment / Z. Robinson, T. Uys // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10, № 1. – 13 p. – DOI 10.1080/2331186X.2023.2179835.

[195] Малышева, С. А. Развитие исследовательской компетенции у студентов высшей школы в процессе обучения реферированию иноязычных профессиональных текстов / С. А. Малышева // Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»: 33-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 235-238.

отличаться от таких компетенций у представителей других направлений, к примеру, историков, юристов или медиков. Знания, умения и личностные качества, которые формируются у будущего специалиста-экономиста, напрямую зависят от специфики объекта исследования (рынки, поведение агентов, экономические системы), применяемых методов (факторный анализ, экономико-математическое моделирование, прогнозирование), а также форм представления полученных результатов (бизнес-план, аналитический отчет, презентация для руководящего состава). Более того, в предыдущем разделе настоящего диссертационного исследования было отмечено, что специалист-экономист в современном мире обязан обладать исследовательскими компетенциям и проходить при этом языковую подготовку, что сопряжено также с коммуникативной и межкультурной компетенциями помимо исследовательских. В этой связи перейдем к конкретизации сущности и содержания исследовательских компетенций с учетом специфики профессиональной подготовки студентов-экономистов в части их исследовательской деятельности.

В. Н. Едронова и А. О. Овчаров выделяют несколько особенностей экономических исследований. Во-первых, экономические исследования носят комплексный, междисциплинарный и крайне редко опережающих характер, что связано с тем, что теоретические исследования в экономике обычно осуществляются на основе произошедших событий, дающих материал для построения экономической теории. Во-вторых, компонент новизны в экономических исследованиях отличается от новизны в других научных областях: при определенных условиях известные теории или гипотезы, обладавшие новизной и полностью исчерпавшие себя в прошлом, могут повторяться применительно к настоящей или будущей экономической проблеме; новизна может также быть довольна изменчива. В-третьих, экономическая наука в целом носит проблемный характер, стремясь объяснить негативные социально-экономические явления и их причины. В этом исследователи видят специфическую черту, присущую любым

экономическим исследованиям – созидательный характер; такие исследования нацелены на предотвращение негативных явлений и созидательное социальное развитие. Четвертая отличительная характеристика экономических исследований заключается в их опосредованности: такие исследования не определены исключительно в объектах материального мира, как это происходит в естественнонаучных исследованиях[196].

В экономической науке также возможно сосуществование противоречивых и порой взаимоисключающих друг друга теорий: по мнению Е. В. Балацкого, так может происходить по причине того, что экономика развивается путем уточнения и обобщения накопленных знаний[197]; в результате из-за масштабного характера подобных уточнений и обобщений может возникнуть принципиально новая теория и принципиально новое представление о том или ином социально-экономическом явлении. Полученные в ходе проведения экономических исследований результаты сохраняют свою актуальность в течение довольно ограниченного периода времени, экономическая методология вариативна, широко применяются математические модели.

С. Оразова и Э. Бекназаров, описывая специфику и элементы исследований в экономике, также отмечают, что экономика как наука находится в тесном взаимодействии с другими дисциплинами (социологией, политологией, статистикой, математикой), что способствует более основательному и глубокому пониманию экономических явлений и интеграции различных методологических подходов[198]. Экономические исследования часто направлены на решение конкретных практических вопросов, подразумевают определение проблемы, требующей анализа, формулирование целей и задач исследования, сбор и анализ данных с

---

[196] Едронова, В. Н. Специфика научных исследований в экономике / В. Н. Едронова, А. О. Овчаров // Экономический анализ: теория и практика. – 2013. – № 4 (307). – С. 2-10.
[197] Балацкий, Е. В. О природе экономических открытий: прошлое, настоящее, будущее / Е. В. Балацкий // Науковедение. – 2002. – № 2. – С. 31-50.
[198] Оразова, С. Специфика и элементы исследований в экономике / С. Оразова, Э. Бекназаров // Символ науки. – 2024. – №. 6-1-1. – С. 42-44.

помощью как количественных, так и качественных методов, формулирование гипотез, разработку модели, описывающей исследуемые явления, и представление результатов в виде отчетов, статей, презентаций и других форматов, с помощью которых можно делиться полученными знаниями с научным сообществом и заинтересованными сторонами. Важна оценка не только статистической значимости результатов, но и экономической значимости и применимости на практике. Понимание специфики и ключевых элементов экономических исследований позволяет специалистам-экономистам проводить качественные исследования, способствующие развитию экономической науки и практики.

В. М. Полтерович в своем докладе «Кризис экономической теории» выделил восемь черт, которые продолжают характеризовать развитие экономических исследований и на современном этапе:

– использование и совершенствование математического инструментария при проведении исследований экономических процессов;

– углубление исследований и обобщение базовых моделей;

– включение в теорию новых сфер экономической жизни;

– накопление эмпирических данных благодаря развитию компьютерных технологий и мощных исследовательских отделов в международных кредитных организациях (например, во Всемирном Банке или Международном валютном фонде), совершенствованию методов экономических измерений и стандартизации национальных счетов;

– изменение стандарта строгости применительно к статьям в журналах;

– коллективный характер обобщающих работ, при котором конкурирующие концепции сосуществуют;

– поведенческий переворот в теоретической макроэкономике;

– организационный рост, проявляющийся в увеличении числа научных журналов, конференций, новых технологий обмена информацией, а

также в укреплении позиций английского языка как средства научного общения[199].

Учитывая тот факт, что объекты исследования специалистов-экономистов (рынки, финансовые потоки, хозяйственные системы, поведение потребителей, деятельность фирм и др.) обладают высокой степенью неопределенности, динамичностью, находятся в зависимости от многих факторов, зачастую с ними сложно провести контролируемый эксперимент, будущий специалист-экономист должен овладеть не только общенаучными методами (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.), но и специальным инструментарием (факторным анализом, эконометрикой, прогнозированием, методами оценки рисков, методами экономико-математического моделирования, методами работы с большими объемами данных и т.д.). Следовательно, когнитивная и операциональная составляющие исследовательских компетенций приобретают экономическое содержание. *Когнитивная составляющая исследовательских компетенций экономистов* заключается в способности задействовать конкретные экономические категории и модели: выявлять причинно-следственные связи в поведении экономических агентов, рынков, оценивать влияние денежно-кредитной и налогово-бюджетной политики, интерпретировать экономические показатели. *Операциональная составляющая исследовательских компетенций экономистов* предполагает овладение специальными экономическими методами, умением при работе с информацией использовать определенные источники экономической информации, существенная доля которых представлена на иностранных языках: базы данных Всемирного банка, МВФ, ОЭСР, данные информационных агентств и финансовых рынков (Интерфакса, Reuters, Bloomberg), материалы государственных статистических служб

[199] Полтерович, В. М. Кризис экономической теории: доклад на научном семинаре Отделения экономики и ЦЭМИ РАН «Неизвестная экономика» [Электронный ресурс] / В. М. Полтерович. – URL: http://mathecon.cemi.rssi.ru/vm_polterovich/files/Crisis_Economic_Theory.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

(Росстата, ЦБ РФ), материалы аналитических центров, корпоративную отчетность.

Прикладной характер результатов исследований специалистов-экономистов, которые могут представлять собой обоснованные управленческие решения, дорожные карты, бизнес-планы, презентации для руководства, позволяет заключить, что *коммуникативная составляющая исследовательских компетенций студента-экономиста* приобретает важное значение и может заключаться в следующем: будущий специалист-экономист должен быть способен не только проводить анализ экономических явлений или процессов, но и представлять его результаты в тех форматах, которые приняты в профессиональной среде, выстраивать четкую аргументацию, отвечать на вопросы. Такими форматами могут быть финансовый отчет, аналитическая записка, бизнес-план, SWOT-анализ, презентация для потенциальных инвесторов или совета директоров. Каждому формату соответствуют своя структура, аргументация, визуализация данных, стиль изложения.

Специалист-экономист также должен уметь выстраивать грамотную аргументацию для представления и защиты своих результатов перед профессиональной аудиторией, которую могут представлять клиенты, коллеги, руководство, инвесторы. Он должен уметь четко, лаконично и доказательно отвечать на поступающие вопросы и отстаивать обоснованность выдвигаемых утверждений. Соответственно, в случае исследовательских компетенций студентов-экономистов коммуникативная составляющая выступает способностью обучающегося к профессионально-ориентированной презентации результатов, полученных в ходе проведения исследовательской работы.

Важно отметить, что *рефлексивная составляющая исследовательских компетенций экономистов* в экономических исследованиях в отличие, например, от естественнонаучной сферы, где многие параметры возможно измерить с высокой точностью и затем перепроверить в контролируемых

условиях, у экономиста связана с работой в рамках вероятностных моделей и неполных данных. Именно поэтому цена ошибки при исследовании экономических категорий весьма высока и отражается в финансовых потерях, упущенных возможностях; рефлексия не должна ограничиваться простой оценкой эффективности модели. Должна быть оценена устойчивость полученных результатов к изменению исходных допущений, необходимо выявить скрытые допущения, которые могли повлиять на выводы исследования, проанализировать нереализованные, альтернативные сценарии. Экономист должен уметь как задавать себе вопросы для более глубинного анализа, так и отвечать на них. Например, как бы повела себя рассматриваемая экономическая категория при ином сочетании внутренних и внешних факторов, или какие риски могли быть недооценены. Рефлексивная составляющая исследовательских компетенций студентов-экономистов – это способность системно и критически оценивать, перепроверять каждый элемент проведенного исследования, а именно надежность исходных данных, определение неявных предпосылок, заложенных в экономическую модель, а также анализ чувствительности полученных выводов к изменению ключевых параметров.

С точки зрения *мотивационно-ценностной составляющей исследовательских компетенций студентов-экономистов*, она не может заключаться только в простом интересе к экономическим дисциплинам или познавательной мотивации. В случае студентов-экономистов целесообразно говорить о прямой связи мотивации и осознания будущими экономистами социально-экономической значимости и роли их профессии. Поскольку экономисты работают с хозяйствующими субъектами, ресурсами, экономическими процессами, социально-экономическими отношениями и благосостоянием людей, проводимая ими исследовательская деятельность помимо познавательной ценности несет и социально-экономическую ценность. Будущий экономист должен понимать, что результаты его исследований могут послужить основой управленческого решения,

инвестиционной стратегии, социально-экономической политики, напрямую влияющих на благосостояние населения страны или же эффективность деятельности компаний. В отличие от фундаментальной науки, где ценностью для специалистов может быть получение нового знания само по себе, экономисты прежде всего обладают социально-ответственной и экономико-ответственной мотивацией. Студенты-экономисты должны четко осознавать необходимость строгого соблюдения этических норм, гарантировать объективность и непредвзятость при интерпретации экономических данных, добросовестность результатов.

Исходя из характеристик составляющих исследовательских компетенций студентов-экономистов, встречающихся в вышеприведенных определениях, можно заключить, что они в той или иной степени затрагивают *аналитические умения*, которые можно считать системообразующей составляющей исследовательских компетенций студентов-экономистов. Е. В. Гриневич анализирует структуру аналитической компетенции экономиста-международника, которая указывает на то, что аналитические умения сочетают в себе рассмотренные обобщенные составляющие исследовательских компетенций студентов-экономистов: знание методов экономического анализа, владение коммуникативными средствами, способность к критическому анализу, самообразованию и целеполаганию, мотивы личности, готовность к рефлексии профессиональной деятельности и др.[200] Е. В. Гриневич считает формирование аналитического мышления у экономиста-международника необходимым условием для становления профессиональной деятельности, обеспечения его конкурентоспособности на рынке труда, адаптации к новым мировым реалиям, успешного межкультурного взаимодействия в бизнес-сфере. По мнению исследователя, сформированная аналитическая компетенция выступает важным компонентом

[200] Гриневич, Е. В. Формирование аналитической компетенции экономиста-международника средствами проектных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гриневич Екатерина Витальевна. – М., 2023. – 274 с.

в становлении профессионально ориентированной личности, обладающей высоким уровнем конкурентоспособности и глубоким понимаем сущности межкультурного взаимодействия[201]. Аналитические умения оказываются задействованы и проявляются на всех этапах проведения экономических исследований. Чжу Хайдун, Шэнь Ян[202], Дж. Марин и др. [203] придерживаются аналогичного мнения и считают, что развитие исследовательских компетенций, в особенности критического мышления в сегодняшнем мире – не опция, а необходимость для успешной учебной и профессиональной деятельности.

Таким образом, рассмотрев различные подходы к определению понятия «исследовательская компетенция», ее обобщенные составляющие и специфику для студентов-экономистов, в настоящем диссертационном исследовании под *исследовательскими компетенциями студентов-экономистов, формируемыми в процессе обучения иностранному языку, будем понимать комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке*. Системообразующей составляющей исследовательских компетенций студентов-экономистов можно считать аналитические умения, сочетающие в себе выделенные обобщенные составляющие таких компетенций.

Для того, чтобы в дальнейшем перейти от теоретического изложения к практической диагностике, необходимо создать такую структурную модель

---

[201] Гриневич, Е. В. Аналитическая компетенция экономиста- международника как фактор профессионального взаимодействия / Е. В. Гриневич // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – №. 3. – С. 71-75.

[202] Zhu, H. The impact of generative AI use on graduate students' research competence: The mediating role of critical thinking and the moderating role of research self-efficacy / H. Zhu, S. Yang // Behavioral Sciences. – 2026. – Vol. 16, № 2. – Art. 304. – 24 p. – DOI 10.3390/bs16020304.

[203] Marín, J. Development of Research Competencies in University Students: A Systematic Review / J. Marín, E. Román, R. Fernandez, T. Alarcón, D. Aguilar // The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies. – 2025. – Vol. 21, № 1. – P. 1-21. – DOI 10.18848/2327-011X/CGP/v21i01/1-21.

исследовательских компетенций студентов-экономистов, которая включала бы все ранее описанные составляющие, была бы достаточно детализированной для дальнейшей разработки соответствующих критериев и показателей и с помощью которой можно было бы отразить специфику профессиональной подготовки будущих экономистов. Наиболее близким к решению поставленных в диссертации задач можно считать подход А. В. Пешы и С. Ю. Патутиной[204], включающий несколько компонентов исследовательских компетенций, каждый из которых отвечает на тот или иной вопрос реализации научно-исследовательского проекта:

– поиск и систематизация информации, умение формулировать основные цели и этапы научного исследования, принятие решений;

– когнитивные способности;

– навыки коммуникации;

– владение инструментами обработки больших массивов данных;

– мотивационно-организационный компонент;

– самооценка эффективности совместной профессиональной деятельности и определение перспектив дальнейших исследований[205].

На Рисунке 5 представлена содержательная интерпретация компонентов исследовательских компетенций, наиболее часто встречающихся у вышеописанных авторов, с акцентом на формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов.

---

[204] Пеша, А. В. Оценка сформированности научно-исследовательских компетенций с отражением уровня и направления их развития у студентов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 172-191.

[205] Пеша, А. В. Концептуальная модель развития научно-исследовательских компетенций выпускников вузов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 82-93.

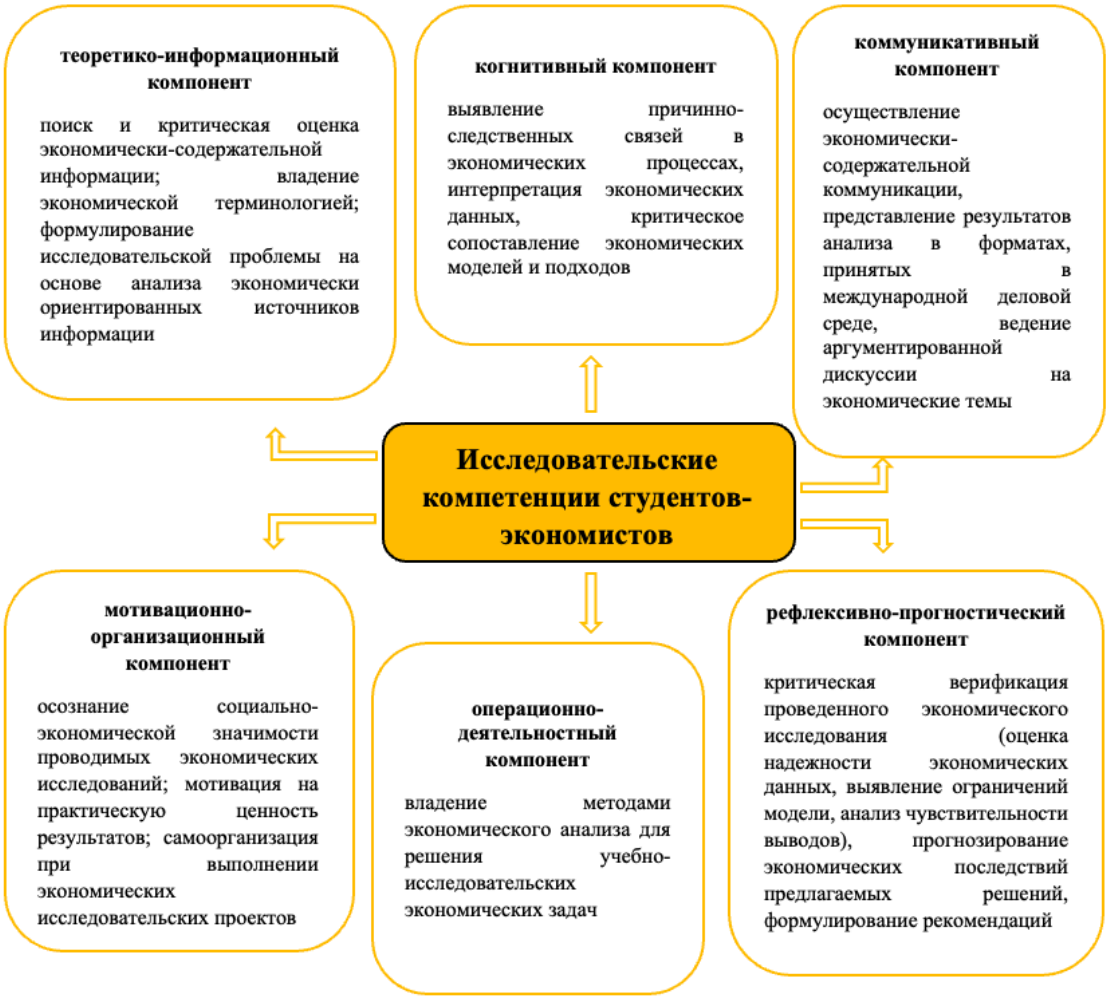


Рисунок 5 – Шестикомпонентная модель исследовательских компетенций студентов-экономистов (адаптация и модификация модели А. В. Пешы и С. Ю. Патутиной[206])

Составлено автором

Представленная интерпретация служит теоретическим обобщением содержания каждого из шести компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов. Детальное описание содержания каждого компонента, система критериев, показателей и уровней сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в условиях иноязычной языковой подготовки будут представлены во второй главе настоящего диссертационного исследования.

[206] Пеша, А. В. Оценка сформированности научно-исследовательских компетенций с отражением уровня и направления их развития у студентов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 172-191.

Специфика исследовательских компетенций студентов-экономистов также проявляется в их связи с языковой подготовкой, требования к осуществлению которой были подробно рассмотрены нами в параграфе 1.1. Будущий экономист должен обладать способностью к иноязычному общению и навыками устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Подобного мнения придерживаются И. В. Шукурова и Н. Е. Чеснокова, которые отмечают, что необходимо регулярное включение заданий на развитие всех умений, составляющих обсуждаемые компетенции, в план занятий по иностранному языку[207]. Однако сделать это довольно непросто. С. Хариати и др. признают, что существует трудность создать среду обучения, поддерживающую исследовательские навыки, организовать соответствующую ситуацию для воспитания и развития исследовательских навыков учащихся[208]. Исследователи обращают внимание на следующее: развитие иноязычной исследовательской компетенции студентов во многом зависит от организации их аудиторной и внеаудиторной работы. Важно также создать необходимые условия и вовлекать обучающихся в научно-исследовательскую деятельность. Речь идет о работе как в рамках занятий, так и во внеучебное время – конкурсах, клубе дебатов, конференциях и т.д.

Н. В. Чернышкова отмечает, что развитие иноязычной исследовательской компетенции чаще всего происходит в ходе внеаудиторной работы студентов, включая «подготовку и написание научных статей, презентаций и устных выступлений с целью представления результатов исследований на иностранном языке на межвузовских, всероссийских, международных семинарах, круглых столах, конференциях»[209].

---

[207] Шукурова, И. В. Развитие научно-исследовательской компетенции студентов при изучении иностранного языка / И. В. Шукурова, Н. Е. Чеснокова // Язык и культура. – 2025. – № 71. – С. 249-273.

[208] Haryati, S. Investigating existence of research skills in pre-service science teachers' lesson plan document / S. Haryati, S. Sukarno, S. Siswanto, S. Gumilar // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2020. Vol. 8, № 1. – P. 183-196. – DOI 10.17478/jegys.630703.

[209] Чернышкова, Н. В. Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе / Н. В. Чернышкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 6. – С. 340.

Самостоятельная деятельность формирует у обучающихся мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

О. А. Минеева, описывая достоинства предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов-экономистов, указывает, что развитие мышления может происходить эффективнее за счет актуализации и переноса ранее усвоенных знаний в новые ситуации, поиска и критической оценки информации, разных видов чтения, выполнения заданий проблемного и творческого характера[210]. Э. М. Каирова считает, что развитие переводческих умений содержит ряд возможностей для проявления предпринимательского мышления, позволяющего осмысливать действительность с позиций практического применения приобретенных знаний и трансформации знаний в востребованный продукт или услугу[211].

И. А. Бабаева описывает понятие иноязычной научно-исследовательской компетенции (ИНИК) и характеризует его как «совокупность профессиональных, персональных компетенций, в результате использования которых будущий специалист будет способен решать наряду с узкопрофессиональными задачами метапрофессиональные задачи, связанные и с иностранным языком, и с научно-исследовательской деятельностью»[212]. Исследователь отмечает, что профессиональные компетенции связаны с готовностью действовать в соответствии с требованиями дела и самостоятельно принимать правильные решения в результате постоянно возникающих проблем, а также с умением оценивать результаты своей деятельности. Более того, для специалиста важно быть готовым к обучению и

---

[210] Минеева, О. А. Обучение иностранному языку студентов экономических специальностей с применением технологии CLIL / О. А. Минеева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 1 (26). – С. 35-40.

[211] Каирова, Э. М. Развитие предпринимательского мышления как фактор обеспечения карьерного успеха переводчика: опыт проекта «Протранслейшн» / Э. М. Каирова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 29. – С. 81–92.

[212] Бабаева, И. А. Иноязычная научно-исследовательская компетенция: понятие, роль и место в техническом вузе / И. А. Бабаева // Язык. Общество. Образование : сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. В. Кобенко. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2022. – С. 173.

приобретению новых знаний на протяжении всей жизни. Персональные компетенции включают в себя как разнообразные личностные качества, например, самостоятельность, надежность и осознанную ответственность, так и личностный рост в плане интеллектуального, культурного и нравственного саморазвития. Студенты овладевают ИНИК в ходе работы с иноязычными научно-техническими текстами, во время поиска, чтения, обобщения информации, выявления главной и второстепенной информации, составления интеллектуальных карт.

О. В. Лопатина и Р. С. Сайфуллин считают целью формирования исследовательских компетенций студентов в процессе обучения иностранному языку формирование их устойчивого интереса к осуществлению исследовательской деятельности на иностранном языке[213]. Ученые также разделяют мнение И. В. Шукуровой и Н. Е. Чесноковой о том, что для эффективного формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку необходимо, чтобы преподаватели сами обладали высоким уровнем сформированности таких компетенций. Преподаватели иностранного языка, работающие со студентами-экономистами, должны всячески стремиться к выбору оптимального содержания и технологий, направленных на формирование исследовательских компетенций студентов рассматриваемого направления.

О. В. Лопатина в своей диссертации выделяет 5 компонентов формирования исследовательской компетенции студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка и утверждает, что современный вуз должен быть ориентирован не на репродуктивные методы обучения, а на продуктивные, направленные на развитие творческого

---

[213] Лопатина, О. В. К разработке научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Лопатина, Р. С. Сайфуллин // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, №. 5. – С. 248-251.

потенциала студента[214]. Отметим, что в отличие от диссертации О. В. Лопатиной, где основным инструментом формирования исследовательских компетенций студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка выступает метод проектов, в настоящем диссертационном исследовании впервые реализуется комплексный подход на основе трех групп эвристических средств (когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности), что позволяет воздействовать на все компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов более системно (Приложение 11). Комплекс эвристических средств подробно рассматривается в параграфе 1.3.

А. В. Захарова и Е. Н. Даютова считают формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку эффективным и приводят следующие примеры видов работ, которые способствуют формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов и которые можно реализовать при обучении иностранному языку в высшей школе:

– написание проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) на английском языке;

– написание эссе;

– анкетирование;

– изучение письменных источников;

– подготовка информационного обзорного отчета;

– использование возможностей информационно-образовательной среды[215].

---

[214] Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

[215] Захарова, А. В. Формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранным языкам / А. В. Захарова, Е. Н. Даютова // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ. – 2013. – С. 387-398.

По О. Н. Лихачевой, владение иностранным языком развивает мышление, прокачивая логику, расширяя кругозор. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку обучающиеся формируют фундамент для последующей научно-исследовательской деятельности[216]. Предложенные О. Н. Лихачевой этапы формирования исследовательских компетенций студентов отличаются от предложений В. Г. Шляпиной, которая считает такими этапами выполнение проектов, написание статей и выполнение заданий в лабораториях[217].

Этапы формирования исследовательских компетенций студентов в процессе обучения иностранному языку также описаны в работе Н. Г. Вартановой и состоят в осуществлении проектов, стремлении к самостоятельному решению исследовательской задачи, расширении коммуникативных навыков, закреплении мотивации на получение новых знаний и др.[218]

Таким образом, проведенный в настоящем разделе анализ сущности и содержания исследовательских компетенций студентов-экономистов позволяет сформулировать следующие выводы. *Во-первых*, разграничены понятия «компетенция» и «компетентность». *Во-вторых*, обзор существующих в педагогической науке подходов показал, что понятие исследовательских компетенций носит интегративный характер и в обобщенном виде может быть охарактеризовано следующими компонентами: когнитивным, коммуникативным, операциональным, мотивационно-ценностным, рефлексивным. При этом их системообразующей составляющей служат аналитические умения. Наполнение указанных компонентов

---

[216] Лихачева, О. Н. Формирование исследовательской компетенции студентов на занятиях по иностранному языку / О. Н. Лихачева // Вестник ИМСИТ. – 2023. – №2. – С. 18-20.

[217] Шляпина, В. Г. Формирование научно-исследовательской компетенции в условиях бакалавриата / В. Г. Шляпина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 12. – С. 231-236.

[218] Вартанова, Н. Г. Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка / Н. Г. Вартанова // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2025. – Т. 8, №. 4. – С. 40-53.

профессиональным экономико-ориентированным содержанием составляет специфику исследовательских компетенций студентов-экономистов.

В-третьих, на основе проведенного анализа существующих определений понятия исследовательских компетенций было выработано рабочее определение исследовательских компетенций студентов-экономистов применительно к процессу обучения иностранному языку: такие компетенции представляют собой комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке.

В-четвертых, для перехода от обобщенного теоретического изложения к практической диагностике был адаптирован и модифицирован подход А. В. Пешы и С. Ю. Патутиной, выделяющий в составе исследовательских компетенций теоретико-информационный, когнитивный, коммуникативный, операционно-деятельностный, мотивационно-организационный и рефлексивно-прогностический компоненты.

В настоящем параграфе представлены результаты анализа потенциала дисциплины «Иностранный язык» для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов, который заключается в том, что в процессе обучения иностранному языку студент-экономист приобретает способность к иноязычному общению и навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке, учится использовать мировые иноязычные источники экономически-ориентированной информации, анализировать иноязычные отчеты, принимать участие в дискуссиях на профессиональные темы и переговорах, представлять результаты своей деятельности профессиональному сообществу. Дисциплина «Иностранный язык» также демонстрирует гибкость в отношении применяемых современных педагогических технологий и средств. Одними из таких средств выступают эвристические средства. В следующем параграфе диссертационного исследования рассматриваются особенности их применения с целью

формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку.

1.3. Особенности применения эвристических средств при формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку

Для формирования исследовательских компетенций были выбраны эвристические средства, для характеристики которых сначала определим само понятие «эвристика». Отметим, что понятие «эвристика» широко распространено в различных областях научного знания, однако однозначного толкования этого понятия не существует. Тенденция к интеграции современных наук и разработке исследований на стыках различных наук обусловливает потребность в точной формулировке понятийного аппарата эвристики как науки.

В современной педагогической науке понятие эвристика (от древнегреческого слова heurisko – отыскиваю, открываю) трактуется как совокупность приемов и методов, упрощающих решение познавательных практических задач[219]. С. В. Крылова отмечает, что понимание эвристики, эвристического метода в различных областях знаний со временем сильно трансформировалось под влиянием специфики ее применения в разных научных областях. Если философы приписывают термин «эвристический» таким правилам или утверждениям, которые способствуют открытию нового, то психологи считают эвристику разделом психологии, который изучает творческое или продуктивное мышление. Педагоги определяют эвристику как

[219] Логинова, Н. А. Система оценивания эвристического потенциала обучающихся в высшей школе / Н. А. Логинова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2022. – №3 (83). – С. 113-117.

науку о средствах и методах решения задач[220]. А. В. Хуторской, один из современных теоретиков, разрабатывающих теорию эвристического обучения, определяет эвристику как «науку, изучающую закономерности и методику процессов поиска и нахождения такого решения той или иной задачи, которое, сводя к минимуму или в какой-то мере ограничивая перебор возможного количества решений этой задачи, сокращает время на решение по сравнению с существующими известными в исследовательской деятельности методами»[221]. С. Р. Мугаллимова отмечает, что под эвристикой ученые могут понимать:

– «догадки, основанные на общем опыте решения задач;

– прием или совокупность логических приемов по решению задач, выполнению теоретических исследований, конструированию моделей;

– метод открытия нового (истины), в том числе метод проб и ошибок;

– метод (совокупность методов) обучения, например, дискуссии;

– деятельность, характеризующую процесс продуктивного творческого мышления, вдохновленного исследования;

– раздел психологии;

– научную область, изучающую специфику творческой деятельности;

– науку о творчестве»[222].

М. М. Левина считает, что под эвристикой стоит понимать науку, изучающую закономерности построения действий в новой ситуации[223]. Т. М.

---

[220] Крылова, С. В. Сущность эвристики и эвристические методы как средство развития творческих способностей у студентов / С. В. Крылова // Вестник магистратуры. – 2015. – Т. 1, №1 (40). – С. 119-121.

[221] Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 25.

[222] Мугаллимова, С. Р. Анализ некоторых понятий педагогической эвристики / С. Р. Мугаллимова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – №1. – С. 14.

[223] Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

Тамилина отмечает, что в широком смысле понятие «эвристика» рассматривается как наука, которая изучает творческую деятельность, нацеленную на построение моделей процесса решения новой задачи; продуктивное творческое мышление, а именно эвристическую деятельность; закономерности процессов поиска самого быстрого, эффективного и оригинального решения задачи. В более узком смысле эвристику рассматривают как специальные методы или приемы, позволяющие ускорить процесс решения той или иной задачи[224].

От рассмотрения эвристики как науки об открытии нового и о творческом мышлении перейдем к описанию педагогической эвристики и эвристического обучения, поскольку именно они представляют принципиальную важность для педагогического исследования. Ю. Н. Кулюткин убежден, что суть педагогической эвристики сводится к разработке методов целенаправленного управления умственной деятельностью обучающихся[225]. В. Н. Соколов рассматривает педагогическую эвристику как дидактическую систему принципов, закономерностей, механизмов и моделей, которые служат основой системной организации и управления эвристически направленной творческой деятельностью обучаемых[226].

По мнению А. В. Хуторского, если эвристика является наукой об открытии нового, то дидактическая эвристика выступает наукой об обучении как открытии: «педагогическая теория, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности»[227]. Эвристическое обучение автор определяет как

---

[224] Тамилина, Т. В. Содержание понятия «Эвристические способности» в контексте современных научных исследований / Т. В. Тамилина // Вестник НовГУ. – 2008. – №45. – С. 16-19.

[225] Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

[226] Соколов, В. Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Соколов Валерий Николаевич. – Самара, 1999. – 464 с.

[227] Хуторской, А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. –

«обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания»[228]. Эвристическое обучение подразумевает создание обучающимися собственной образовательной продукции в изучаемых областях с опорой на свои личностные качества. Под образовательной продукцией ученый понимает материализованные продукты деятельности обучающегося, а также изменения в их личностных качествах, происходящие в ходе учебного процесса. Таким образом, внешнее материализованное связано с личностной составляющей.

В. И. Андреев отмечает, что эвристическое обучение предполагает отказ от конкретных готовых знаний и их репродукции в пользу самостоятельного поиска информации и создания собственного образовательного продукта[229]. О. В. Диривянкина предлагает рассматривать эвристическое обучение в качестве «специфического процесса познания, направленного на самореализацию и творческое развитие его субъектов и основанного на диалогическом взаимодействии педагога и учащихся»[230]. Исследователь выделяет три основные специфические особенности эвристического обучения: диалогическое взаимодействие, проблемный характер и поливариативность. Диалог образует осуществление с помощью речевых актов взаимодействия личности, в процессе которого происходит становление межличностных отношений. Е. С. Белова отмечает, что в процессе диалогического взаимодействия происходит расширение позиции каждого партнера: «решающий задачу начинает оценивать собственную гипотезу с позиции

2014. – № 2. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 18.05.2026).

[228] Там же. – С. 3.

[229] Андреев, В. И. Эвристика для творческого саморазвития: Учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. унт-та, 1994. – 247 с.

[230] Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. В. Диривянкина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №4. – С. 410.

партнера, участвовать в сотворении гипотезы другого».[231] Соответственно, формируется мышление с его рефлексивными механизмами. Важно также отметить, что диалог не является заранее продуманным, прописанным педагогом, он строится в зависимости от личностных особенностей студентов и педагога и всегда несет для них новизну. Поливариативность заключается в создании сразу нескольких гипотез в процессе обсуждения проблемы и поиска ее решения вместо одной. Одни варианты, как правило, оказываются удачнее других, от менее успешных в процессе обсуждений отказываются, что позволяет обучающемуся от поиска единственно верного решения перейти к рассмотрению целого спектра решений. Итогом вновь выступает развитие мышления и творческих качеств личности обучающегося.

Проблемный характер эвристического обучения позволяет обучающимся сформировать нужную систему знаний, навыков и умений, развить их способности к самообразованию и самообучению, а также творческое мышление и исследовательскую активность. При этом не следует приравнивать проблемную ситуацию и проблемное задание. По мнению М. И. Махмутова, проблемная ситуация возникает тогда, когда обучающийся находится в интеллектуальном затруднении и не может известными и привычными ему способами найти решение и достичь поставленных целей[232]. Поскольку характеристики эвристического и проблемного обучения во многом схожи, часто между ними различий не выделяют. В. А. Ситаров[233], А. А. Хохлова[234], Д. А. Салманова, М. К. Билалов, Р. Д. Гаджиев[235] убеждены в

---

[231] Белова, Е. С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова // Вопросы психологии. – 1991. – №. 2. – С. 148-153.

[232] Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.

[233] Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №1. – С. 148-157.

[234] Хохлова, А. А. Особенности проблемно-эвристического метода в обучении / А. А. Хохлова // Креативная экономика и социальные инновации. – 2014. – Т. 4, № 4. – С. 92-95.

[235] Салманова, Д. А. Проблемно-эвристическое обучение в подготовке магистра педагогического образования [Электронный ресурс] / Д. А. Салманова, М. К. Билалов, Р. Д. Гаджиев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т 9, №4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN421.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

том, что проблемное обучение по своей сути и структуре – проблемно-эвристическое; невозможно рассматривать отдельно проблемность и эвристичность.

А. В. Хуторской утверждает, что в то время, как суть проблемного обучения заключается в усвоении обучающимися учебного материала посредством решения проблем, которые ставятся педагогом, эвристическое обучение направляет педагога и обучающегося на достижение заранее неизвестного им результата[236]. Эвристическое обучение в отличие от проблемного охватывает как изучаемый материал, так и учебное целеполагание, построение теоретических элементов знания, способы оценки и контроля. В этом смысле оно более универсально и может быть применено во всех дисциплинах. К принципам эвристического обучения исследователь относит «принцип личностного целеполагания обучающегося, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ содержания образования, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося, ситуативности обучения, принцип образовательной рефлексии»[237]. Основу методики эвристического обучения составляют открытые задания, не имеющие однозначных правильных ответов[238].

Е. И. Лагутина и О. П. Пряхина отмечают следующие функции эвристического обучения: «самостоятельное познание умений, навыков, знаний и их способов действий; формирование творческого мышления; взгляд на новую проблему в традиционной ситуации; преобразование установленных приемов деятельности и самостоятельное создание новых; обучение приемам

---

[236] Хуторской, А. В. Эвристические методы обучения [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Научная школа А. В. Хуторского. – URL: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm (дата обращения 14.09.2025).

[237] Там же.

[238] Хуторской, А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 18.05.2026).

активного когнитивного общения; развитие стимула учения и мотивация достижения»[239]. Е. Г. Фоменок к функциям эвристической технологии обучения относит развивающую, образовательную, информационную и мотивационную. Эвристическое обучение позволяет обучающимся развивать личностные качества, умения и навыки; получать и обогащать предметные и межпредметные знания; формировать способность работы с информацией; повышать мотивацию благодаря применяемым вариантам представления учебного материала с учетом уровня подготовки студентов, их индивидуальных особенностей и обеспечения эмоциональной вовлеченности в учебный процесс[240]. Развитие личностных качеств через эвристическое обучение, развивающую и мотивационную функции эвристического обучения исследует в своей диссертации А. Р. Садыкова[241]. Эффективность педагогических подходов, лежащих в основе эвристического обучения, также подтверждается исследованием Г. Анчунда и В. Каевураи, которое показало, что учебная модель, интегрирующая принципы проблемно-ориентированного и исследовательского обучения, способна обеспечить значительное улучшение ключевых надпрофессиональных компетенций[242].

Рассмотрев понятие эвристического обучения, представляющего собой целостную дидактическую концепцию с целями, принципами и логикой организации образовательного процесса, который позволяет студенту встать в

---

[239] Лагутина, Е. И. Понятие эвристики и эвристического обучения [Электронный ресурс] / Е. И. Лагутина, О. П. Пряхина. – URL: https://rirorzn.ru/publication/professionalnoe-obrazovanie-npo-i-spo/ponyatie-evristiki-i-evristicheskogo-obucheniya/ (дата обращения: 16.05.2026).

[240] Фоменок, Е. Г. Использование технологии эвристического обучения в процессе обучения лингвострановедческим дисциплинам / Е. Г. Фоменок // Теория и практика профессионально-ориентированного языкового обучения: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Минск: БГУ, 2025. – С. 104-110.

[241] Садыкова, А. Р. Эвристическое обучение преподавателя высшей школы как компонент непрерывного педагогического образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Садыкова Альбина Рифовна. – М., 2011. – 350 с.

[242] Anchunda, H. Y. An instructional model development based on inquiry-based and problem-based approaches to enhance prospective teachers' teamwork and collaborative problem-solving competence / H. Y. Anchunda, W. Kaewurai // Social Sciences & Humanities Open. – 2025. – Vol. 11, № 1. – Art. 101480. – 17 p. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101480.

позицию исследователя и самостоятельно открывать новое знание, перейдем к анализу конкретных инструментов, с помощью которых преподаватель может реализовать данную концепцию. Такими инструментами в рамках эвристического обучения выступают *эвристические средства*. Отметим, что в педагогической литературе и теории эвристического обучения А. В. Хуторского фигурируют только понятия «эвристические методы» и «эвристические приемы». Однако для целей настоящего исследования было выбрано понятие «эвристические средства», которое позволяет включить в рассматриваемый дидактический инструментарий как эвристические методы, так и эвристические приемы и не проводить между ними жестких границ, а наоборот, рассматривать в единой системе. В настоящем исследовании под *эвристическими средствами будем понимать совокупность эвристических методов и приемов, с помощью которых возможно организовать такой учебный процесс, в котором студент становится в позицию исследователя и самостоятельно проходит путь от постановки проблемы до открытия нового знания и создания собственного образовательного продукта*.

Л. Г. Шабалина определяет эвристические методы как «совокупность мыслительных действий, направленных на выработку и принятие решения и осуществляющихся в рамках разнообразных вариантов эвристик»[243], а эвристический прием как «мысленное действие, основанное на операциях мышления (индукция, аналогия, рассуждение, ассоциация и т.д.), направленное на достижение определенной цели: получение новой информации и преобразование существующей»[244]. По мнению Ю. Н. Кулюткина, эвристические приемы характеризуются сокращенностью проведения, системностью применения и обратимостью по результату[245]. В педагогической литературе не существует единого подхода к классификации

[243] Шабалина, Л. Г. Эвристические приемы и методы в обучении студентов / Л. Г. Шабалина // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 20.
[244] Там же. – С. 19-20.
[245] Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика. – 1970. – 232 с.

эвристических методов и приемов. Довольно полный список ключевых эвристических методов был опубликован в книге Джонс Дж. К. «Методы проектирования».[246] Наиболее известной выступает классификация А. В. Хуторского, который выделяет три основных группы эвристических методов: когнитивные, креативные и оргдеятельностные[247].

А. А. Гарифуллина считает эвристикой в экономике «метод анализа экономических явлений и процессов, принятия решений, основанный на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности, опирающийся на особые свойства человеческого мозга и способности человека интуитивно решать задачи, для которых формальное математическое решение не известно»[248]. Эвристические методы объединяет связь с главной теорией экономики – теорией принятия решений. А. А. Гарифуллина приводит в пример ее образующие компоненты и считает, что успешное освоение эвристических методов экономистами возможно в случае, если специалисты способны их интегрировать в свою деятельность. Эвристические методы активно применяются экономистами в области прогнозирования и планирования. Благодаря широкому распространению информационных и цифровых технологий, такие средства регулярно совершенствуются, а их содержание дополняется.

Другой вариант классификации эвристических средств предложили в своей научной статье Г. Г. Анацкая и Н. А. Настащук:

– эвристические средства, связанные с умением видеть и формулировать проблему, а также находить и проверять ее решение (метод

---

[246] Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

[247] Хуторской, А. В. Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-214-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

[248] Гарифуллина, А. А. Эвристические методы в экономике / А. А. Гарифуллина // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2014. – С. 98.

многомерных матриц, метод инверсии, метод организованных стратегий, метод эмпатии);

– эвристические средства, соответствующие стадии поиска решения, на которой происходит выбор или поиск средств решения поставленной задачи; они нацелены на развитие у студентов способности генерировать большое количество идей, таких креативных качеств, как беглость, гибкость и оригинальность мышления, способность к детальной разработке идеи (метод «мозгового штурма» и различные его производные, метод гипотез);

– эвристические средства, соответствующие стадии проверки решения, включают в себя средства, позволяющие научить проводить анализ эффективности использованных средств решения задачи и их синтез (метод эвристических вопросов и метод эвристического наблюдения, метод конструирования правил)[249].

Н. А. Донченко классифицирует эвристические средства по принципу мыслеформы (дедукция, индукция, сравнение, аналогия и т.д.)[250]. Л. Г. Шабалина в своей работе приводит классификацию эвристических приемов, подходящих к использованию в учебном процессе экономической подготовки. Первый эвристический прием связан с формированием у студентов умения анализировать основные компоненты задачи. Второй эвристический прием касается умения генерировать идеи. Третий эвристический прием связан с умением обосновывать варианты решения задачи[251]. Н. Г. Кизрина отмечает, что применение эвристических методов будет возможно и эффективно на занятиях иностранным языком на фоне различных классификаций с учетом возрастных особенностей учащихся и уровня владения языком, соответствия

[249] Анацкая, А. Г. Эвристические методы обучения как фактор повышения качества образования будущих экономистов в сфере информационных технологий / А. Г. Анацкая, Н. А. Настащук // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2 (90). – С. 67-74.
[250] Донченко, Н. А. Эвристический подход к методологии педагогического исследования / Н. А. Донченко // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 42-48.
[251] Шабалина, Л. Г. Эвристические приемы и методы в обучении студентов / Л. Г. Шабалина // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 18-23.

содержания эвристических заданий тематике изучаемой программы и возможности использования эвристического метода для развития личностных качеств и других условий[252].

Необходимо разграничить понятия активных методов и эвристических средств, которые в педагогической практике нередко отождествляются (Приложение 12). Активные методы обучения задают организационную форму взаимодействия и обеспечивают вовлеченность обучающихся, но сами по себе не определяют характер познавательного действия. Исследовательские действия (анализ данных, работа с источниками, проверка гипотез) описывают предметные операции с информацией. Эвристическое же средство представляет собой прием управляемого порождения субъективно нового знания: оно задает студенту не алгоритм с заранее известным результатом, а условие для самостоятельного открытия (построение гипотетического сценария в методе «Если бы», соединение несоединимого, поиск аналогии). В силу этого активный метод и эвристическое средство относятся к разным основаниям классификации и не исключают, а вкладываются друг в друга: один и тот же кейс может решаться репродуктивно — по образцу, либо эвристически — через выдвижение и обоснование нетривиальных гипотез. Из проведенного анализа научной литературы можно также сделать вывод, что эвристические средства и активные методы могут дополнять друг друга. Эвристические средства имеют признаки активной учебной деятельности, позволяя обучающимся переходить в позицию активного субъекта[253]. Активные методы обучения можно рассматривать как своеобразный базис для реализации и эвристических, и других средств обучения, предполагающих активизацию мышления и деятельности обучающихся для эффективного усвоения материала как заложенного в учебной программе, так и

---

[252] Кизрина, Н. Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе / Н. Г. Кизрина // Известия ВГПУ. – 2023. – № 6 (179). – С. 98-104.

[253] Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

инновационно-приобретаемого. Например, О. В. Горшкова дает активным методам обучения следующее определение: «способы и приемы педагогического воздействия, пробуждающие в студентах поисковую мыслительную активность, креативность, способствующие формированию компетенций на уровне «знать, «уметь» и «владеть»[254]. В случае эвристических средств к списку глаголов в определении целесообразно добавить глагол «создавать». В случае активных методов обучения поиск новых идей, пусть и творческий, служит инструментом для более эффективного овладения учебным материалом. Студенты ищут решение, но это решение уже заложено в логике учебного курса, преподаватель направляет дискуссию и подводит студентов к тому результату, который они запланировано должны получить. Активность в большей степени нацелена на усвоение готового знания. В случае эвристических средств целью выступает создание нового образовательного продукта, который заранее преподавателем не определен. Перед студентом стоит открытая задача, решая которую он, как правило, приходит к неожиданной гипотезе, способу решения или осознанию. Элемент внезапного и незапланированного открытия, а не просто активный поиск составляет суть обучения с применением эвристических средств.

Таким образом, ключевое отличие эвристических средств от активных методов обучения состоит в конечном результате, а именно в степени его открытости и определенности. В случае активных методов обучения предполагается, что результат запланирован или частично запланирован (например, имеется набор возможных ответов, которые могут представить студенты), в случае же обучения с применением эвристических средств правильного, заранее запланированного ответа не предполагается. Ответ возникает в форме вектора различных гипотез, формирующих окончательный образовательный продукт учебной деятельности.

---

[254] Горшкова, О. В. Активные методы обучения: формы и цели применения / О. В. Горшкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S3. – С. 10.

Обзор научной литературы по исследуемой теме показал, что существует *11 наиболее распространенных в применении на занятиях иностранным языком эвристических средств: метод «мозгового штурма», синектика, агглютинация, метод свободных ассоциаций, «морфологический ящик» или метод многомерных матриц, метод личной аналогии, кейс-анализ, метод «Если бы», прогнозирование, игровое обучение (ролевые игры), а также метод проектов.* Охарактеризуем каждый из них, отметив особенности их применения в процессе обучения иностранному языку для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Метод «мозгового штурма» представляет собой такой метод обучения, при котором поставленная задача находится в процессе обсуждения с обучающимися, предлагающими свои пути решения этой задачи (Д. С. Перепелко)[255]. Метод появился в США в конце 30-х гг., а окончательно оформился и стал известен общественности с выходом в 1953 г. книги Алекса Осборна «Управляемое воображение», описывающей принципы и процедуры творческого мышления. Основоположником метода были изложены правила проведения «мозгового штурма»:

– для его проведения необходима неформальная обстановка;

– мозговой штурм должен побуждать участников к свободному интеллектуальному самовыражению;

– идеи других участников не могут быть подвергнуты критике;

– чем необычнее или безумнее предлагаемая идея, тем лучше;

– приветствуется большое число поступающих предложений;

– идеи можно сочетать в разных вариациях;

– мнение каждого из участников мозгового штурма учитывается и принимается во внимание;

---

[255] Перепелко, Д. С. Применение интерактивных методов в обучении иностранному языку на примере метода мозгового штурма / Д. С. Перепелко // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2019. – С. 271-276.

– у всех участников мозгового штурма равные права и статус[256].

Оптимальным количеством участников для проведения эффективного мозгового штурма А. Осборн считал 12 человек, при этом в идеале в группе должен быть лидер, его помощник, около пяти постоянных участников и пяти приглашенных. Предпочтительнее, если будет нечетное число участников, поскольку можно будет определить большинство при любом возможном споре. Постоянные участники задают общее направление работы. Рекомендовано вносить регулярные изменения в состав группы, чтобы снизить риск однотипного мышления, в котором один член группы будет вновь предугадывать реакции другого.

В. Н. Копытко отмечает, что «мозговой штурм» включает в себя три этапа, которые отличаются правилами поведения и способами организации. На первом этапе происходит постановка задачи, требующей изучения и разрешения, определяются участники и ведущий. На втором этапе участники высказывают за достаточно короткий промежуток времени как можно больше самых разнообразных вариантов вместе с обозначением способов решения проблемы. Критика, равно как и положительная оценка выдвинутых идей недопустимы, они могут повлиять на проявление участниками творческого начала. Для удобства обобщения полученных результатов их фиксируют в письменном виде. Третий этап предполагает анализ эффективности выдвинутых предложений и отбор идей, представляющих наибольшую ценность[257].

Описанное эвристическое средство активно используется в процессе обучения студентов иностранным языкам. Ю. А. Санникова отмечает, что данное эвристическое средство предполагает интерактивное взаимодействие участников группы, которое позволит развить иноязычную языковую

---

[256] Osborn, A. F. Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving / A. F. Osborn. – New York: Charles Scribner's Sons, 1953. – 417 p.

[257] Копытко, В. Н. «Мозговой штурм» как метод обучения иностранному языку в высшей школе / В. Н. Копытко // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 7. – С. 207-210.

компетенцию и закрепить теоретические знания по основной специальности на уровне двуязычного овладения предметом профессиональной деятельности[258]. Ю. А. Санникова описывает так называемую компенсаторную компетенцию, которая реализуется благодаря применению «мозгового штурма»: учащиеся вырабатывают способность к коммуникации на иностранном языке, используя не только имеющиеся знания, навыки, умения и речевой опыт, но и приобретенные в ходе двуязычного общения в группе. Таким образом, происходит «знаниевая синергия», при которой объединенное действие факторов учебного процесса существенно превосходит эффект каждого отдельно взятого компонента и их простой суммы[259].

При описанных выше преимуществах метода происходит коллективное творчество, генерация идей, взаимообмен знаниями, вместе с тем присутствует личная и коллективная ответственность за результат: участники группы тянутся друг за другом, стремятся преумножить свои знания. Более того, метод «мозгового штурма» ввиду своей интерактивности и универсальности можно считать методом, соответствующим требованию гибкости современных образовательных программ. Однако Ю. А. Санникова отмечает, что для эффективного применения данного эвристического средства необходимо наличие у обучающихся языковой беглости, достаточного словарного запаса, предметных знаний, обширного кругозора, а также умения подходить к решению задач нестандартно и выражаться двуязычно[260].

Д. С. Перепелко отмечает, что для оптимальной эффективности данного метода преподавателю иностранного языка необходимо создать

---

[258] Санникова, Ю. А. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: методика «мозгового штурма» / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 215-216.

[259] Санникова, Ю. А. Методика «мозгового штурма» в преподавании иностранного языка как инструмент достижения эффекта "знаниевой синергии" / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4 (170). – С. 286-288.

[260] Санникова, Ю. А. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: методика «мозгового штурма» / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 215-216.

благоприятную учебную атмосферу. Все участники должны вникнуть в суть изучаемой проблемы; при распределении обучающихся на группы необходимо учитывать как способность конкретных участников к совместной работе, так и знания и способности обучающихся в изучаемой дисциплине («Иностранный язык»); организация групп должна проходить по принципу равенства всех участников; психологическая атмосфера в коллективе должна быть располагающей; все участники должны быть нацелены на успех, верить в свои способности и быть вовлечены в работу вне зависимости от уровня владения иностранным языком[261].

Преимущества применения эвристического средства «мозговой штурм» для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов заключаются в следующем. Во-первых, становится возможным представить результат мыслительного процесса и деятельности не одного конкретного индивида, а группы участников, суммируя знания, навыки, умения и опыт каждого из них. Во-вторых, получается сгенерировать и собрать целое разнообразие идей, рассмотреть явление с разных сторон. На исследовательскую деятельность данное преимущество оказывает самое положительное воздействие, позволяя обучающемуся расширять область своих исследований и повышая его мотивацию за счет появления новых вызовов и задач с каждым обсуждением. Третье преимущество заключается в большем шансе выявить ошибку благодаря сразу нескольким участникам обсуждений, более того, уровень ответственности также повышается, так как каждый член команды влияет на принимаемые решения. В свою очередь формируется понимание ответственности за результат своей исследовательской деятельности, развивается критическое мышление, происходит активизация познавательной деятельности и обучения, развиваются творческие способности обучающихся. М. И. Колдина и И. Р.

[261] Перепелко, Д. С. Применение интерактивных методов в обучении иностранному языку на примере метода мозгового штурма / Д. С. Перепелко // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2019. – С. 271-276.

Воронина отмечают, что «реализация данного метода в образовательном процессе вуза направлена на создание благоприятной атмосферы, эффективного взаимодействия, а также дает возможность для развития эмоциональной, коммуникативной, смысловой компетенций субъектов образовательного процесса за счет формирования и развития коммуникативных навыков и умений работы в коллективе»[262].

С точки зрения связи выделенных преимуществ применения метода «мозгового штурма» на занятиях иностранным языком и компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов, выделенные преимущества указывают на то, что «мозговой штурм» направлен в первую очередь на развитие коммуникативного компонента благодаря задаче формулировать предлагаемые идеи на иностранном языке, воспринимать и развивать идеи других участников «штурма», а также на развитие когнитивного компонента за счет активизации креативного мышления и необходимости рассмотрения и исследования проблемы с разных сторон.

На занятиях иностранным языком «мозговой штурм» проводится на изучаемом иностранном языке, что создает двойную когнитивную нагрузку для обучающихся, погружая их при этом в профессиональный контекст. Тематика обсуждений формулируется исходя из экономической проблематики и актуальных вопросов современной экономики. Студенты-экономисты в ходе «мозгового штурма» генерируют идеи на иностранном языке, формируя и развивая способность к коммуникации на иностранном языке и используя профессиональную экономическую лексику, в результате чего происходит интеграция исследовательской деятельности и языковой подготовки. Успешность коммуникативной ситуации, по мнению Ю. А. Санниковой, можно оценить следующими критериями: «адекватность передачи содержания, точность использования терминологии и

[262] Колдина, М. И. Использование метода мозгового штурма в вузе / М. И. Колдина, И. Р. Воронина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 2 (44). – С. 44.

грамматических конструкций, способность поддерживать темп дискуссии и отслеживать изменения»[263]. Критериями эффективности коммуникативной ситуации выступает понимание высказываний, умение представить соответствующие им ответы, а также развитие самой коммуникативной ситуации с последующим оформлением высказываний в интеллектуальный продукт.

Е. А. Челнокова, В. А. Разоренов и А. С. Челноков отмечают, что более усовершенствованной формой мозгового штурма выступает эвристическое средство *«синектика»*, чье авторство принадлежит американскому ученому У. Гордону, который в своей книге «Синектика: развитие творческого воображения» (1961) описал его содержание и основные требования организации мышления[264]. В основе синектики лежит принцип поиска связей между теми понятиями, которые на первый взгляд кажутся несвязанными, благодаря чему выработанные с использованием данного эвристического средства идеи отличаются оригинальностью и простотой. Основа синектики – проведение аналогий, часто основанных на метафорах и сравнениях. После обсуждения проблемы в целом выдвигаются решения, из которых отсеиваются неподходящие, затем следует генерация аналогий и их развитие для более глубокого понимания проблемы, выбор вариантов, а также поиск новых аналогий и вновь обсуждение рассматриваемого вопроса. В своем научном труде У. Гордон выделил 4 типа аналогий: прямая, символическая (парадоксальная), личная и фантастическая[265].

Универсальность положений метода синектики делает его применение возможным в различных областях знаний и сферах деятельности. Важно отметить, что в отличие от метода мозгового штурма в применении синектики

---

[263] Санникова, Ю. А. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: методика «мозгового штурма» / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 215-216.

[264] Челнокова, Е. А. Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся / Е. А. Челнокова, В. А. Разоренов, А. С. Челноков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65 (4). – С. 265-268.

[265] Gordon, W. J. J. Synectics: The Development of Creative Capacity / W. J. J. Gordon. – Harper & Row, 1961. – 180 p.

допустима критика идей, в результате которой они могут быть развиты и изменены. Синектика является более сложным эвристическим средством по сравнению с «мозговым штурмом» вследствие значительных временных и интеллектуальных затрат. Для успешного применения синектики на занятиях иностранным языком обучающиеся должны обладать определенным уровнем языковой подготовки, а также быть готовыми вкладывать много сил и энергии в образовательный процесс ввиду необходимости готовиться к обсуждениям на занятиях и генерации идей. О. В. Жиронкина видит целью применения синектики совершенствование на занятиях по иностранному языку креативности и ассоциативности мышления, играющих значительную роль в профессиональной деятельности студентов-экономистов[266].

В применении другого эвристического средства – *«агглютинация»* – тоже есть задача научить обучающихся соединять несовместимые в реальности свойства и качества объектов. Однако в случае агглютинации обучающиеся объединяют два или более элементов в одно целое, в то время как в случае синектики – лишь сравнивают их посредством аналогий и ассоциаций. При применении агглютинации на занятиях иностранным языком студентам-экономистам может быть предложено создать новый текст экономического содержания, соединив уже существующие тексты, которые в реальности несовместимы и не связаны, и использовав для этого соответствующие языковые средства[267].

Подобно описанным ранее эвристическим средствам, агглютинация способствует развитию творческого подхода, формированию ассоциативного мышления и повышению мотивации к учебному процессу благодаря наличию

---

[266] Жиронкина, О. В. Интерактивные методы обучения на занятиях иностранного языка будущих экономистов / О. В. Жиронкина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 37-45.

[267] Кизрина, Н. Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе / Н. Г. Кизрина // Известия ВГПУ. – 2023. – № 6 (179). – С. 98-104.

большей возможности проявить себя. Ю. А. Макарова и др.[268], С. А. Радионова[269] отмечают, что при применении агглютинации интерес студентов к учебному процессу и усвоению лексико-грамматического материала, языковых средств заметно повышается, оказывая положительное влияние на обучение и языковую подготовку. Среди преимуществ применения агглютинации для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов выделяют развитие и повышение гибкости восприятия реальности. Под этим преимуществом понимают умение синтезировать знания из разных областей экономики и смежных с ней наук, быстро реагировать на изменение условий рынка благодаря использованию свежих подходов и идей, что в условиях динамично развивающегося рынка труда и мира в целом крайне важно. Другое преимущество агглютинации заключается в возможности практического применения полученных знаний: обучающиеся могут, применяя полученные теоретические знания, создавать новые инструменты и методы анализа экономической ситуации и рынков, прогнозирования рисков, разработки стратегических решений. Вместе с этим могут возникать сложности с контролем качества результата, поскольку синтез идей – процесс творческий, а значит, полученный в итоге интеллектуальный продукт трудно оценить объективно и стандартизировать.

Использование агглютинации на занятиях иностранным языком и в процессе формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов предполагает определенный уровень владения языком, а также понятийным аппаратом в области экономики. Если у студентов наблюдаются явные пробелы в знаниях, слабая языковая подготовка, то попытка комбинировать знания и строить взаимосвязи может привести лишь к поверхностному изучению и соединению понятий без четкого, детального

---

[268] Макарова, Ю. А. Эвристический подход к обучению иноязычной творческой письменной речи / Ю. А. Макарова [и др.] // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 88-91.

[269] Радионова, С. А. Применение эвристических методов в обучении английскому языку / С. А. Радионова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 4. – С. 267-271.

понимания всей сути рассматриваемых экономических явлений и механизмов. Зачастую искусственно и синтетически сформулированные гипотезы нуждаются в дополнительной проверке и обосновании, чтобы удостовериться в возможности применять их в реальных ситуациях.

Применение агглютинации на занятиях иностранным языком позволяет в первую очередь развивать когнитивный компонент исследовательских компетенций студентов-экономистов: креативное и образное мышление, умение выходить за рамки привычных представлений и проводить неочевидные связи между разнородными экономическими явлениями. Отметим, что агглютинация может также быть использована в рамках более комплексных эвристических методов для решения отдельных задач, например, рассмотренного ранее метода «мозгового штурма», тем самым способствуя формированию операционно-деятельностного компонента исследовательских компетенций студентов-экономистов. Активизируется применение иноязычной профессиональной экономической лексики, умение обосновывать экономическую целесообразность предложенных идей на иностранном языке.

Суть следующего метода – *свободных ассоциаций* – по мнению Р. О. Абдулхалимовой, заключается в поиске ассоциаций к отдельным словам, тестам, фразам, предметам, изображениям[270]. Вокруг них разворачивается так называемая «ассоциограмма», ассоциативные техники при этом отличны друг от друга. По мнению Е. А. Фризоргер, в контексте языкового обучения «этот метод предполагает, что учащиеся, произнося или записывая ассоциации, связанные с ключевыми словами, легче закрепляют лексику и грамматические конструкции»[271]. Автор отмечает, что метод часто применяется при работе с

[270] Абдулхалимова, Р. О. Метод свободных ассоциаций при обучении иностранным языкам / Р. О. Абдулхалимова // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2021. – С. 90-92.

[271] Фризоргер, Е. А. Метод свободных ассоциаций в обучении иностранному языку в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Фризоргер // Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал». – 2025. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/9493 (дата обращения: 18.05.2026).

текстами: в процессе чтения у обучающихся образуется ассоциативное поле из слов-символов. Именно благодаря ассоциативному полю, обучающиеся способны понимать и интерпретировать полученную информацию, творчески ее переосмыслить и осознать, в конечном итоге сформировав целостное представление об изучаемом материале.

Распространенными примерами в методе свободных ассоциаций выступают ассоциативные техники кластерные карты (clustering) и интеллект-карты (mind maps). Зарубежные исследователи Д. Астриани, Х. Сусило, Х. Сувоно, Б. Луикати, А. Пурномо отмечают, что процесс составления интеллект-карт позволяет представить информацию с помощью цветов, изображений и символов, чтобы информация была упорядочена, легко запоминалась и была понятна учащимся, что, в свою очередь, вовлекает оба полушария мозга в работу[272].

С точки зрения основных принципов работы с ассоциациями на занятиях иностранным языком можно выделить три (по Е. А. Фризоргер):

1. использование наглядных материалов (картинок, инфографики, видео, онлайн-досок и т.д.);
2. необходимость наличия связи с личным опытом: ассоциации должны соотноситься с жизненным опытом обучающихся для сохранения и повышения их вовлеченности в учебный процесс;
3. непредвзятость: необходимо создать среду, в которой студенты будут не бояться ошибиться при выражении своих мыслей[273].

Исследователь выделяет четыре этапа внедрения метода свободных ассоциаций в учебный процесс. На подготовительном этапе происходит выявление тематики урока и подбор ключевых слов по ней. Далее на

---

[272] Astriani, D. Mind mapping in learning models: A tool to improve student metacognitive skills / D. Astriani, H. Susilo, H. Suwono et al. // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2020. – Vol. 15, № 6. – P. 4-17. – DOI 10.3991/ijet.v15i06.12657.

[273] Фризоргер, Е. А. Метод свободных ассоциаций в обучении иностранному языку в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Фризоргер // Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал». – 2025. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/9493 (дата обращения: 18.05.2026).

ассоциативном этапе обучающимся необходимо вспомнить и записать все ассоциации. На третьем этапе обсуждений у обучающихся происходит обмен этими ассоциациями и формируется общее поле знаний. На заключительном этапе студенты интегрируют выработанные ассоциации как в активную устную, так и в письменную речь.

Как и в случае с другими эвристическими средствами, метод свободных ассоциаций оказывает положительное влияние на когнитивные процессы у студентов-экономистов, способствуя углублению понимания языка и исследуемого материала. Помимо этого, при применении метода можно наблюдать устранение языкового барьера и развитие креативности. Благодаря свободному выражению мыслей в форме ассоциаций, обучающиеся становятся более уверенными коммуникаторами с развитым в ходе работы с ассоциациями мышлением. Видя ассоциативную структуру экономически-содержательного текста, студенту-экономисту проще формулировать собственные языковые высказывания на иностранном языке. При работе с методом свободных ассоциаций эффективно задействовать известный принцип «от простого к сложному» и, соответственно, постепенно вводить его в программу, начиная с простых ассоциативных упражнений. Каждый набор ассоциаций необходимо анализировать и делать основой дальнейших занятий.

В случае с исследовательскими компетенциями студентов-экономистов поиск ассоциаций схож с процессом поиска информации, их отбор захватывает такие процессы, как анализ, синтез, сравнение, аналогию, конкретизацию, являющиеся составной частью исследовательских компетенций и научно-исследовательской деятельности студентов-экономистов. Значит, применение метода свободных ассоциаций на занятиях иностранным языком может способствовать формированию таких компетенций. Как и при применении метода «мозгового штурма», происходит генерирование целого набора идей, взаимообмен мнениями, изучаемый материал рассматривается с разных сторон, что может способствовать

развитию у начинающего исследователя не только навыков эффективной коммуникации, но и ассоциативного и критического мышления.

Эвристическое средство, которое, подобно синектике, позволяет студентам-экономистам развить способность системно подходить к поиску решений и структурность мышления наравне с критическим мышлением и креативностью – *«морфологический ящик» или метод многомерных матриц*. Это эвристическое средство было предложено швейцарским астрономом Фрицом Цвикки в 1942 году, в его основе лежит предположение о возможности генерации новой идеи посредством комбинации уже известных решений. Строится матрица (ящик, таблица), в которой перечислены все составляющие элементы объекта исследования и указаны все возможные варианты реализации этих элементов[274].

При применении метода многомерных матриц, помимо развития когнитивного компонента в виде работы с системным, критическим мышлением, со способностью к анализу и синтезу, развивается и теоретико-информационный компонент, поскольку данное эвристическое средство требует от студентов-экономистов знания параметров и характеристик изучаемого объекта или процесса[275]. Совершенствуются и коммуникативные способности в результате взаимодействия, которое предполагает использование данного эвристического средства. Для эффективного применения многомерных матриц у обучающихся должна наблюдаться высокая вовлеченность и мотивация (в противном случае предложенная комбинация идей будет поверхностной и недостаточно проработанной), а значит, будет развиваться и мотивационно-организационный компонент.

---

[274] Ветохин, С. С. Повышение эффективности проблемного подхода в обучении с применением морфологического анализа / С. С. Ветохин // Высшее техническое образование. – 2016. – № 8 (190). – С. 40-43.

[275] Малышева, С. А. Роль эвристических средств в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы / Е. Н. Махмутова, С. А. Малышева // Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 05–08 июля 2025 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. – С. 126-130.

В иноязычной языковой подготовке студентов-экономистов «морфологический ящик» используется для анализа экономических ситуаций, явлений и процессов, которые могут принимать самые разные формы. Все параметры матрицы формулируются на иностранном языке, студенты должны предложить и обосновать на изучаемом языке оптимальную комбинацию для конкретного экономического явления, процесса или ситуации. Логическая основа рассматриваемого эвристического средства, которая заключается в систематизации альтернатив и выявлении связей между параметрами, оказывается созвучной задачам экономического анализа и, соответственно, может быть перенесена в практику обучения иностранному языку студентов-экономистов. Параметры анализа могут иметь экономическое содержание и опираться на профессионально значимые категории, к примеру, тип рынка или инструмент денежно-кредитной политики. Комбинации значений должны создавать проблемную ситуацию, требующую аргументированного высказывания. Студенту необходимо не просто перечислить варианты, а обосновать их реалистичность или же возможное отсутствие практической применимости. Обсуждения должны проводиться на иностранном языке. В зависимости от степени самостоятельности студентов и характера экономического содержания задания с применением метода многомерных матриц могут иметь фиксированные параметры, открытые параметры или же ограниченное число комбинаций. При отборе экономического содержания для заданий стоит учитывать профессиональную значимость тем, наличие альтернатив, возможность сопоставления, доступность аутентичных источников и соответствие уровню языковой подготовки. В таком случае становится возможным обеспечить баланс между содержательной глубиной задания и его посильностью для студентов.

Следующее из рассматриваемых эвристических средств – *метод личной аналогии* (вживания, эмпатии). Суть подобного эмоционально-когнитивного отождествления заключается в том, что обучающиеся на время «превращаются» в другие предметы, других людей, явления и т.д. Н. Д.

Афанасьева убеждена, что таким образом преподаватель позволяет студентам научиться получать знания через мысленные и чувственно-образные представления о выбранном объекте[276]. В момент вживания обучающийся задается рядом вопросов, пытаясь представить себя в роли выбранного объекта и предположить присущие ему манеру поведения и образ мыслей. Результатом подобного вживания становятся мысли, чувства и ощущения, которые студент затем выражает в устной форме. Это и формирует его образовательный продукт при применении данного эвристического средства.

По мнению исследователя, метод личной аналогии способствует, во-первых, развитию креативных способностей, позволяя студентам самостоятельно добывать знания, применять их в соответствии с имеющимся опытом, что является основой исследовательских компетенций. Во-вторых, благодаря данному эвристическому средству обучающиеся учатся формировать свою позицию и точку зрения, поскольку при вовлечении в интерактивное взаимодействие они становятся субъектами обучения, а учебный процесс приобретает практико-ориентированный характер. Начинающие исследователи учатся представлять свою позицию четко и убедительно, принимая во внимание восприятие слушателей и предлагая понятные им идеи. Вновь можно наблюдать благоприятное влияние на развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде благодаря межличностной коммуникации, на формирование критического мышления. Благодаря эмпатии, студенты могут взглянуть на проблему с другой перспективы, увидеть ее через призму восприятия, убеждений и опыта другого человека. Это развивает у студентов способность к анализу различных подходов к решению проблемы, сравнению стратегий и выбору наиболее оптимальных решений. Аналогично, зная и понимая чужие точки зрения, культурные особенности, менталитет, мышление, обучающиеся учатся абстрагироваться от стереотипов и предвзятости в собственных суждениях.

---

[276] Афанасьева, Н. Д. Взаимосвязь эмпатии и обучения студентов в вузе / Н. Д. Афанасьева // Концепт: философия, религия, культура. – 2019. – № 2 (10). – С. 135-143.

Н. И. Ченцова отмечает, что в контексте обучения иностранному языку эмпатия выходит за рамки психологической категории сочувствия или эмоционального резонанса. Под эмпатией в таком случае следует понимать «способность интерпретировать и учитывать эмоционально-культурную окраску высказывания, чувствительность к иным способам выражения эмоций, интенций, а также готовность к принятию иных семиотических норм»[277]. С точки зрения взаимосвязи метода личной аналогии (эмпатии) с компонентами исследовательских компетенций, способность распознавать и соотносить чужие эмоции, выражать сочувствие или понимание, интерпретировать реакции собеседника усиливает точность восприятия эмоций другого, позволяет регулировать коммуникативную стратегию. Способность принять перспективы другого и проводить рефлексию способствует когнитивной эмпатии. Желание понять других усиливает внутреннюю мотивацию и стремление обратиться к социально ориентированным установкам[278].

Т. А. Дмитренко и Е. Н. Махмутова утверждают, что соотнесенность речевой ситуации на занятиях иностранным языком с опытом студента дает больший эффект, чем стимулирующие реплики преподавателя. По мнению исследователей, подлинным достоянием студента становится лишь тот речевой материал, который при освоении коснулся его опыта, вошел в сферу его непосредственного общения. В таком случае усваиваемый языковой материал при учете преподавателем сферы интересов его студентов становится жизненно необходимым и личностно значимым для каждого и усваивается студентами более глубоко и прочно[279].

---

[277] Ченцова, Н. И. Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка / Н. И. Ченцова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 154.

[278] Там же.

[279] Дмитренко, Т. А. Овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении иностранному языку как психолого-педагогическая проблема / Т. А. Дмитренко, Е. Н. Махмутова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2021. – № 42. – С. 40-67.

Применение метода личной аналогии на занятиях иностранным языком вновь позволяет развивать когнитивный компонент исследовательских компетенций студентов-экономистов через нестандартное мышление, коммуникативный компонент через взаимодействие и проявление эмпатии и толерантности, мотивационно-организационный компонент за счет развития эмоционального интеллекта. Все эти качества необходимы будущему экономисту для эффективного взаимодействия в международной деловой среде. Развивается и рефлексивно-прогностический компонент исследовательских компетенций студентов-экономистов. Когда студент «вживается» в роль, к примеру, центрального банка, он не просто описывает свое состояние, а проецирует роль на будущее и анализирует, к каким последствиям могут привести принятые сейчас действия. На основе понимания внутреннего устройства и логики объекта студенты-экономисты вырабатывают суждения о будущем. По окончании выполнения задания студенты сравнивают свои прогнозы, построенные исходя из роли, в которую они «вживались», с реальными экономическими данными, моделями, анализируют, почему те или иные ощущения совпали или не совпали с реальными действиями (например, с курсом политики центрального банка). В этом и заключается самоанализ и рефлексия при применении метода личной аналогии (эмпатии). С точки зрения языковой подготовки необходимость описания ощущений, переживаний и соответствующих выводов на иностранном языке требует от студентов применения обширного набора языковых средств.

Кейс-анализ выступает средством активной формы обучения на основе реальных ситуаций. Ю. В. Макаренко и И. В. Осадчая отмечают, что его суть заключается в «формировании проблемы, задачи и возможных, потенциальных решений на основе предоставленных или подготовленных в процессе индивидуальной работы материалов с разнообразным описанием ситуации, полученной из научно-методической или специальной литературы,

публицистических или научно-популярных изданий»[280]. Кейсы в письменной или печатной форме создаются на основе достоверных фактов. Затем студенты читают и обсуждают эти тексты под руководством преподавателя или куратора учебной группы. Благодаря наличию исследовательского компонента в содержании данного эвристического средства, а именно необходимости изучить тот или иной феномен или личность, связанные с рассматриваемой ситуацией, обучающиеся могут познать «специфические характеристики деятельности реальных организаций и целесообразности принятия управленческих решений, выяснить варианты индивидуального жизненного цикла»[281]. Несмотря на отсутствие некой общепринятой, формальной схемы применения данного эвристического средства, существует ряд принципов его применения. Так, обучающиеся должны самостоятельно изучать практические ситуации, формировать свое собственное видение решения проблемы, развивать коммуникативные навыки и дискуссионные умения при решении задач.

Таким образом, кейс-анализ помогает сформировать интерес к исследовательской работе в профессиональной области. У этого эвристического средства есть и другие преимущества. Оно развивает мышление, когнитивные способности, умение работать в команде, навыки эффективной коммуникации, умение анализировать, синтезировать и доказывать применимость идей, умение здраво оценивать эти доказательства и аргументы, а также готовить выступления, создавать презентации и доклады. Ценное преимущество при решении кейсов - возможность решать проблему и работать с заданной ситуацией в междисциплинарном направлении, анализируя возможные варианты решений с точки зрения других дисциплин. Это способствует, в том числе, развитию способности быстро

---

[280] Макаренко, Ю. В. Кейс-метод в процессе формирования исследовательских компетенций студентов вуза / Ю. В. Макаренко, И. В. Осадчая // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 260.
[281] Там же. – С. 61.

приспосабливаться к меняющимся в процессе обсуждений условиям работы с информацией.

Отметим, что кейс-анализ является одним из наиболее комплексных эвристических средств и позволяет задействовать в процессе иноязычной языковой подготовки все компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов:

– теоретико-информационный: поиск, систематизацию, анализ, критическую оценку экономически-содержательной информации, представленной в кейсе, на иностранном языке;

– когнитивный: выявление причинно-следственных связей и противоречий между рассматриваемыми экономическими категориями, их сопоставление, интерпретацию экономических данных из кейса;

– коммуникативный: обсуждение и аргументацию экономически-содержательных решений, предлагаемых в процессе работы с кейсом; взаимодействие с другими участниками;

– операционно-деятельностный: поиск и обоснование экономически-содержательных решений;

– мотивационно-организационный: самоорганизацию при работе над кейсом, представляющим собой многоэтапное задание;

– рефлексивно-прогностический: оценку возможных последствий предложенных экономически-содержательных решений и формулирование рекомендаций.

При применении кейс-анализа в иноязычной языковой подготовке студентов-экономистов используют либо аутентичные, либо адаптированные кейсы на иностранном языке, которые задействуют реальные экономические ситуации. Это может быть анализ финансовой отчетности компании, выбор инвестиционной стратегии, разработка антикризисных мер, разработка курса денежно-кредитной и налогово-бюджетной политики, оценка последствий изменения ключевой ставки и т.д. Студенты-экономисты учатся применять профессиональную экономическую терминологию, читать и

интерпретировать иноязычную финансовую документацию, отчеты, представлять свои выводы на изучаемом языке в тех форматах, которые приняты в международной деловой среде. Такими форматами может выступать, к примеру, презентация или аналитическая записка.

Метод «Если бы», по мнению С. А. Радионовой, заключается в умении обучающихся представить и описать ситуацию, которая произошла бы в заданных преподавателем условиях[282]. Метод может быть реализован как в устной форме, так и в письменной, существует также возможность графического изображения. Данный метод способствует формированию навыка творческого видения ситуации, предложенной преподавателем, развивает креативное и логическое мышление обучающихся. Главное, чему учатся студенты-экономисты при применении метода «Если бы» помимо развития критического мышления и коммуникативных навыков, заключается в способности рассматривать альтернативные сценарии изучаемых экономических явлений, а значит, студенты-экономисты развивают рефлексивно-прогностический компонент своих исследовательских компетенций. С точки зрения иноязычной языковой подготовки от студентов-экономистов требуется активное использование профессиональной экономической лексики и соответствующих грамматических конструкций для выражения гипотетических суждений, а именно условных предложений и сослагательного наклонения. Как и в случае уже рассмотренных эвристических средств, все обсуждения ведутся на иностранном языке.

Схожие умения развивает эвристическое средство *«Прогнозирование».* Н. Г. Кизрина утверждает, что данный метод развивает способность к содержательному прогнозированию текста с опорой на творческое мышление

[282] Радионова, С. А. Применение эвристических методов в обучении английскому языку / С. А. Радионова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 4. – С. 267-271.

и может быть использован на занятиях иностранным языком тремя способами[283]:

1. преподаватель представляет обучающимся начало литературного произведения (в нашем случае текста экономического содержания) и предлагает на выбор 4 варианта развития сюжета (в нашем случае развития позиции и аргументации автора текста);

2. преподаватель представляет обучающимся начало рассказа (в нашем случае текста экономического содержания), но не предлагает на выбор никаких вариантов его развития (в нашем случае развития позиции и аргументации автора);

3. преподаватель представляет обучающимся рассказ (в нашем случае текст экономического содержания) из разрезанных частей, задача обучающихся – соединить эти части в единый текст и сравнить получившийся вариант с оригиналом (в нашем случае с оригиналом текста).

Ю. А. Макарова, рассматривая вопрос обучения иноязычной творческой письменной речи путем применения эвристического подхода, считает целесообразным выполнение заданий с применением метода прогнозирования в малых группах (по 3 человека)[284]. Подобное объединение обучающихся позволяет снять ряд психологических барьеров, например, страх ошибки благодаря тому, что ответственность за итоговый результат лежит на всех членах группы.

Уже в самом названии эвристического средства «прогнозирование» заложен его потенциал для формирования у студентов-экономистов в первую очередь рефлексивно-прогностического компонента исследовательских компетенций через развитие умения строить прогнозы, анализировать возможные альтернативные сценарии, оценивать риски и последствия

---

[283] Кизрина, Н. Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе / Н. Г. Кизрина // Известия ВГПУ. – 2023. – № 6 (179). – С. 98-104.

[284] Макарова, Ю. А. Эвристический подход к обучению иноязычной творческой письменной речи / Ю. А. Макарова [и др.] // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 88-91.

экономически-содержательных решений. Безусловно, происходит развитие как когнитивного компонента в виде критического, системного мышления, способности видеть взаимосвязи между микроэкономическими и макроэкономическими категориями, так и операционально-деятельностного компонента через освоение студентами-экономистами конкретных техник построения прогнозов (экстраполяции, построения сценариев, сбора и анализа трендов, экспертных оценок). На занятиях иностранным языком задания с применением эвристического средства «прогнозирование» можно выполнять с опорой на аутентичные иноязычные данные: статистику Всемирного банка, ОЭСР, Европейского центрального банка, аналитические доклады Bloomberg, Reuters и т.п.

Игровое обучение в методической литературе описывается как средство, стимулирующее говорение и действие, как проявление деятельностного подхода к обучению[285]. П. Н. Афонин и Ю. Н. Афонина отмечают, что «коммуникативные игры обеспечивают разнообразие используемых языковых средств, что обусловлено самой ситуацией общения, вынуждающей обучающихся вступать в контакт, поддерживать беседу, реагировать на высказывания собеседника, выражать свою точку зрения, обсуждая при этом доминирующую тему разговора»[286]. Авторы считают, что качество языковой подготовки при использовании игр повышается благодаря тому, что обучающиеся используют языковую форму не механически, а осмысленно. Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности, помогает закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала.

---

[285] Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2008. – 179 с.

[286] Афонин, П. Н. Использование деловых игр в обучении иностранным языкам / П. Н. Афонин, Ю. Н. Афонина // Ученые записки Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии имени В. Б. Бобкова. – 2009. – № 1 (33). – С. 230.

С точки зрения формирования исследовательских компетенций, игровое обучение эффективно для развития коммуникативных навыков, активизации мыслительной деятельности ее участников, развития умения прогнозировать, выдвигать гипотезы и проверять их правильность. В методической литературе убедительно доказывается необходимость использовать игры как стимулирующее средство говорения и действия, как проявление деятельностного подхода к обучению[287]. П. Н. Афонин и Ю. Н. Афонина отдельно отмечают эмоциональное воздействие на обучаемых, которое оказывают такие игры, активизируя резервные возможности личности[288].

В контексте профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов на занятиях иностранным языком распространено проведение *ролевых игр*. В ролевых играх моделируются профессиональные ситуации, которые во многом схожи по ключевым характеристикам с реальной обстановкой в деловой среде, что позволяет объединять учебный и профессиональный элементы. Л. Н. Горелова и Н. В. Калашникова отмечают, что в качестве ролевой игры студентам-экономистам можно предложить смоделировать переговоры, совещания или выступления с презентацией с обязательным употреблением профессиональной лексики[289]. Важным преимуществом ролевой игры в контексте развития составляющих исследовательских компетенций исследователи считают необходимость использовать профессиональную терминологию, что возможно только при наличии ее должного понимания и усвоения. Через участие в ролевых играх студенты постепенно расширяют свой словарный запас, осваивают профессиональный жаргон и учатся применять его в соответствующих

---

[287] Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2008. – 179 с.

[288] Афонин, П. Н. Использование деловых игр в обучении иностранным языкам / П. Н. Афонин, Ю. Н. Афонина // Ученые записки Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии имени В.Б. Бобкова. – 2009. – №. 1 (33). – С. 229-235.

[289] Горелова, Л. Н. Эффективные методы обучения иностранному профессионально-ориентированному языку студентов-экономистов [Электронный ресурс] / Л. Н. Горелова, Н. В. Калашникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 4. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN425.pdf (дата обращения: 15.05.2026).

ситуациях. Авторы также отмечают, что ролевые игры могут применяться в рамках рассмотренного ранее кейс-анализа в качестве способа усиления взаимодействия участников в смоделированной реальной ситуации.

Ю. Г. Андрианова[290] приводит ряд характеристик ролевых игр, которые удалось выделить на основе анализа имеющихся определений:

– импровизационный характер работы с языком;

– целенаправленность деятельности, в процессе которой активизируются когнитивно-познавательные функции сознания, проявляются творческие способности обучающихся применять полученные навыки и знания;

– обучение как лексико-грамматическим знаниям, так и «гибким навыкам» в процессе речевой коммуникации[291].

На занятиях со студентами-экономистами, по мнению Г. М. Чудайкиной, Н. Ю. Логиновой и В. В. Костоваровой, можно применять как конвергентные ролевые игры, то есть игры с четко приписанным сценарием, так и дивергентные формы ролевых игр, в которых существует больше возможностей для участников проявить свою креативность и фантазию в рамках заданной проблемной ситуации[292].

Игровой метод способствует формированию в первую очередь коммуникативного компонента исследовательских компетенций студентов-экономистов (участники игры должны уметь производить иноязычную речь спонтанно в профессиональных экономически-ориентированных ситуациях), мотивационно-организационного компонента (в ходе игры повышается

---

[290] Андрианова, Ю. Г. Ролевые игры на занятиях по иностранному языку как средство совершенствования лингвистической подготовки, социализации в иной лингвокультуре и способ психологической релаксации / Ю. Г. Андрианова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3 (112). – С. 41-44.

[291] Waters, B. A part to play: The value of role-play simulation in undergraduate legal education / B. Waters // Law Teacher. – 2016. – Vol. 50, № 2. – P. 172-194. – DOI 10.1080/03069400.2016.1162404.

[292] Чудайкина, Г. М. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика / Г. М. Чудайкина, Н. Ю. Логинова, В. В. Костоварова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11, № 4. – С. 82-92.

познавательная мотивация, участники ограничены во времени), когнитивного компонента (необходим быстрый анализ ситуации и оперативное принятие решений), рефлексивно-прогностического компонента (участники обсуждают итоги игры и соответствующие выводы), а также операционно-деятельностного компонента (применение в ходе игры методов экономического анализа и исследовательского инструментария в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной среде). Что касается операционно-деятельностного компонента, отметим, что ввиду ограниченного времени проведения игры в ходе занятий иностранным языком провести полноценный факторный анализ или же SWOT анализ в классическом виде не представляется возможным. Однако студенты-экономисты могут применять готовые аналитические результаты или быстрые техники анализа. Например, студентам-экономистам может быть предложена карточка с готовыми аналитическими данными, подготовленными на основе реальных иноязычных профессионально-ориентированных источников. Чтобы применить эти данные в аргументации, студент-экономист должен владеть ими и понимать область и особенности использования, он может проанализировать и оперативно прикинуть возможные изменения этих данных в ходе обсуждений (к примеру, насколько возрастут издержки компании и снизится EBITDA при падении курса национальной валюты) и оперировать профессиональными терминами и показателями в речи. Здесь проявляется взаимосвязь с теоретико-информационным компонентом исследовательских компетенций студентов-экономистов в части владения экономической терминологией.

Заключительный из рассматриваемых эвристических средств – *метод проектов*. По мнению Г. Соломона, основная отличительная черта метода проектов заключается в том, что при такой форме обучения акцент делается на интегрированном, ориентированном на учащихся обучении[293]. Джон В.

[293] Solomon, G. Project-based learning: A primer / G. Solomon // Technology & Learning. – 2003. – Vol. 23, № 6. – P. 20-27.

Томас определяет проект как комплексную задачу, в основе которой лежит задание или проблема, которую учащиеся должны решить, при этом эта задача должна быть выполнена в определенный период времени, и результатом должен стать реалистичный продукт в форме презентации, видео, выставки, публикации и т.д.[294]. Применение метода проектов предполагает сотрудничество в рамках групповой деятельности, самостоятельное управление процессом, использование навыка решения проблем и принятие на себя ответственности за обучение и выполнение заданий[295]. С. Белл выделяет 4 основных этапа внедрения проектного обучения на занятиях иностранным языком: обдумывание и выбор идеи проекта; разработка проекта; реализация проекта и оценка проекта[296].

Д. Л. Фрид-Бут считает, что метод проектов фокусируется на изучении контента, нежели чем на конкретных языковых моделях; ориентирован на обучающихся, преподаватель выступает в роли координатора; поощряет сотрудничество между обучающимися; позволяет интегрировать языковые навыки и навыки обработки информации из разных источников; позволяет обучающимся продемонстрировать свои знания и видение проблемы с помощью конечного продукта (к примеру, устной презентации)[297].

Т. В. Ле и др., исследуя влияние обучения с помощью метода проектов на трудоустройство студентов-экономистов, отмечают, что такое обучение не только напрямую повышает шансы на трудоустройство, но и косвенно воздействует на них, формируя карьерную адаптивность – ключевой навык

---

[294] Thomas, J. W. A Review of Research on Project-based Learning [Электронный ресурс] / J. W. Thomas // San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. – 2000. – 45 p. – URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (дата обращения 20.05.2026).

[295] Simpson, J. Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university [Электронный ресурс] / J. Simpson // Australian Catholic University. – URL: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/3b2a4e91aed4fc2fc60c732cee0755cab56d531b892edb14d9f318dd2b424d65/1045234/02whole.pdf (дата обращения: 20.05.2026).

[296] Bell, S. Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future / S. Bell // The Clearing House. – 2010. – Vol. 83, № 2. – P. 39-43. – DOI 10.1080/00098650903505415.

[297] Fried-Booth, D. L. Project work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 127 p.

XXI века, необходимый для ориентации в сложных и динамично меняющихся условиях рынка труда[298]. Обучение иностранному языку с применением метода проектов выступает средством устойчивого развития навыков и подготовки к профессиональной карьере. Использование такого метода способствует социальному обучению, улучшая навыки совместной работы и создавая наиболее благоприятные условия для улучшения языковых навыков и умений обучающихся (коммуникативный компонент); повышает у студентов интерес, способствует формированию ответственности и самостоятельности обучающихся (мотивационно-организационный компонент).

Отметим, что в языковой подготовке студентов-экономистов метод проектов позволяет смоделировать полный цикл экономического исследования – от формулировки проблемы до представления результатов; все этапы выполняются на иностранном языке с использованием аутентичных источников. Работая над проектом, студенты-экономисты учатся использовать и развивать не только языковые навыки, но и навыки, необходимые для дальнейшей работы, например, способность находить решение экономически-содержательных проблем, работать в команде, проявлять креативность. Помимо выделенных исследователями компонентов развитие получают и другие:

– теоретико-информационный: поиск и систематизация иноязычных источников и самой информации, полученной из них;

– когнитивный: анализ исследуемой проблемы; выявление причинно-следственных связей в исследуемых экономических процессах; синтез решения;

[298] Le, Thi Tuong Vi. The Impact of Project-based Learning on Employability of Danang University of Economics Students / Le Thi Tuong Vi, Pham Anh Tu, Phan Nguyen Dieu Hang, Quynh Nguyen Thi Nhu // Proceedings of International Academia. – 2026. – Vol. 1, № 1. – P. 1-21. – DOI 10.65956/procia.2026.91.

– операционно-деятельностный: применение методов экономического анализа и соответствующего исследовательского инструментария для создания конечного продукта проекта;

– рефлексивно-прогностический: самооценка, верификация полученных результатов, прогнозирование применимости конечного продукта и результатов проекта.

Метод проектов, использованный О. В. Лопатиной[299], включал некоторые эвристические приемы (мозговой штурм, прогнозирование), которые могли спонтанно возникать внутри проектной работы. Однако у О. В. Лопатиной эвристические приемы применялись несистемно и в рамках одной организационной формы (метода проектов): они не были классифицированы по направленности (когнитивной, эмоциональной, поведенческой), не соотносились адресно с конкретными компонентами формируемых компетенций и не имели операциональной фиксации. Именно превращение разрозненных, эпизодически применяемых приемов в дифференцированную, классифицированную и измеримую систему, адресно направленную на каждый из шести компонентов исследовательских компетенций, и составляет новизну настоящего исследования: наличие элементов в предшествующей работе не равнозначно системе.

Таким образом, проведенный в настоящем параграфе анализ позволил обосновать целесообразность применения эвристических средств как инструмента формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку. Под эвристическими средствами в настоящем исследовании было решено понимать совокупность эвристических методов и приемов, с помощью которых возможно организовать такой учебный процесс, в котором студент становится в позицию исследователя и самостоятельно проходит путь от постановки проблемы до

---

[299] Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

открытия нового знания и создания собственного образовательного продукта. На основе анализа научно-педагогической литературы и с учетом специфики языковой подготовки будущих экономистов был выделен комплекс из 11 эвристических средств: метод «мозгового штурма», синектика, агглютинация, метод свободных ассоциаций, «морфологический ящик» или метод многомерных матриц, метод личной аналогии, кейс-анализ, метод «Если бы», прогнозирование, игровое обучение (ролевые игры), а также метод проектов. Каждое эвристическое средство было кратко охарактеризовано и представлено с позиции дидактического потенциала для формирования компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов на занятиях иностранным языком. Все 11 отобранных эвристических средств в совокупности позволяют целенаправленно формировать компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов. Для наибольшей эффективности применения эвристических средств в процессе обучения иностранному языку студентов-экономистов необходимо обеспечивать профессионально-ориентированное, экономическое содержание заданий, их проблемный и открытый характер, сочетать различные формы работы (индивидуальную, парную и групповую), а также предусматривать рефлексию образовательного процесса и результатов исследовательской деятельности. Эвристические средства позволяют интегрировать языковую подготовку студентов-экономистов и развитие у них исследовательских компетенций в едином образовательном процессе[300].

[300] Малышева, С. А. Применение эвристических средств при обучении английскому языку в высшей школе / С. А. Малышева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 264-275.

1.4. Педагогические условия эффективного применения комплекса эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку

Эффективность любой педагогической модели определяется не только наличием внутренней логики, но и обстоятельствами, в которых происходит ее реализация, а именно педагогическими условиями. Понятие «педагогические условия» было изучено многими исследователями. В. И. Андреев[301], А. Я. Найн[302], Н. М. Яковлева[303] под педагогическими условиями понимают совокупность мер педагогического воздействия и возможностей, которые дает материально-пространственная среда.

Другие исследователи считают, что педагогические условия связаны с выстраиванием педагогической системы, становясь ее частью. Так, по мнению Н. В. Ипполитовой, педагогические условия отражают как внутренние, так и внешние элементы педагогической системы, благодаря которым она может эффективно функционировать и развиваться[304]. Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова дают следующее определение педагогическим условиям: «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие»[305].

---

[301] Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

[302] Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

[303] Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Наталья Михайловна. – Челябинск, 1992. – 403 с.

[304] Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ипполитова Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 380 с.

[305] Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

М. В. Зверева убеждена, что педагогические условия составляют содержание, организационные формы, характер взаимоотношений между преподавателем и обучающимися, а также средства обучения[306]. С. А. Дынина и Б. В. Куприянов придерживаются мнения о том, что педагогические условия представляют собой планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, благодаря которым становится возможным проверить результаты научно-педагогического исследования[307].

Ч. И. Низамова и С. Г. Добротворская предложили следующее определение педагогическим условиям: «среда, в детерминированных связях с которой объект обучения всесторонне развивается и формирует свою индивидуальную личность, с характерными ей свойствами: физическими, психическими, умственными, нравственными»[308]. Согласно современной классификации педагогических условий, они делятся на три группы: организационно-педагогическую; психолого-педагогическую; дидактическую. Все три группы педагогических условий могут быть преобразованы в зависимости от педагогических целей и задач, поскольку относятся к внутренней группе педагогических условий, которые, по мнению Ч. И. Низамовой и С. Г. Добротворской, являются динамичными.

Т. Ф. Орехова и Т. В. Кружилина определяют педагогические условия как «проект комплексной деятельности учителя (педагога) по организации образовательной (учебной) деятельности обучающихся, эффективность реализации которого (проекта) в реальном протекающем педагогическом процессе определяется двумя взаимосвязанными факторами»[309]. К таким

---

[306] Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29-32.

[307] Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

[308] Низамова, Ч. И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч. И. Низамова, С. Г. Добротворская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 626.

[309] Орехова, Т. Ф., Кружилина, Т. В. Педагогические условия как предмет творчества и профессиональной деятельности педагога-исследователя / Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 2 (1). – С. 50.

факторам ученые относят уровень педагогической компетентности педагога и уровень субъектной активности учащихся.

Е. А. Котлярова, описывая педагогические условия формирования исследовательских компетенций студентов вуза, делит их на две основные группы: объективные и субъективные[310]. К объективным педагогическим условиям автор относит внутренний настрой педагога, организацию педагогического процесса и дидактические системы, направленные на творческий научный поиск. Субъективными педагогическими условиями считаются персональные способности, воля, мотивация, любознательность и саморефлексия. В то время как объективные педагогические условия обеспечивают функционирование педагогической системы, субъективные педагогические условия побуждают участников образовательного процесса проявляться. Сочетание объективных и субъективных педагогических условий обеспечивает формирование личности выпускника вуза, обладающего инновационным мышлением.

В результате анализа ряда теоретических источников и практического опыта были выявлены и обоснованы восемь основных педагогических условий, обеспечивающих эффективность рассматриваемого процесса, с их последующим разделением на внутренние и внешние[311]. В нашем исследовании внутренние педагогические условия связаны как с личностной, так и с профессиональной готовностью педагогов и студентов-экономистов, выступающих двумя ключевыми субъектами образовательного процесса. Внешние педагогические условия отражают совокупность целенаправленно создаваемых обстоятельств, задающих содержательную, технологическую, диагностическую и средовую рамки образовательного процесса. Внешние

---

[310] Котлярова, Е. А. Педагогические условия формирования исследовательских компетенций студентов вуза / Е. А. Котлярова // Вестник педагогических наук. – 2026. – № 4. – С. 118-124.

[311] Баженова, Н. Г., Хлудеева, И. В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н. Г. Баженова, И. В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217-223.

педагогические условия в нашем исследовании определяют материал, последовательность и инструменты, с помощью которых происходит формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку. Соответственно, к внутренним педагогическим условиям можно отнести:

– исследовательскую и фасилитационную позиция педагога;

– становление субъектной исследовательской позиции студентов-экономистов, включающей познавательную мотивацию, позитивное восприятие эвристики и эвристических средств, готовность к самостоятельной работе;

Внешние педагогические условия включают в себя:

– интеграцию профессионального экономического контента и профессиональной языковой подготовки в исследовательских задачах;

– комплексное и системное применение эвристических средств в процессе обучения иностранному языку;

– обеспечение возможности проявлять индивидуальную исследовательскую инициативу при применении комплекса эвристических средств;

– регулярную оценку динамики уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов с применением соответствующего критериально-оценочного аппарата;

– осуществление рефлексии и получение обратной связи на всех этапах применения комплекса эвристических средств;

– организацию развивающей исследовательской образовательной среды как пространства применения комплекса эвристических средств.

Остановимся на характеристике каждого педагогического условия.

Исследовательская и фасилитационная позиция педагога.

Для того, чтобы применение эвристических средств и принципов эвристического обучения при формировании исследовательских компетенций

студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку прошло успешно, необходимо, чтобы преподаватель иностранного языка не только свободно владел языком и методикой преподавания, но и был способен занимать исследовательскую и фасилитационную позицию. Если в традиционной модели обучения преподаватель чаще всего транслирует готовое знание и контролирует его усвоение, то обучение с применением эвристических средств требует иного подхода. Преподаватель иностранного языка в таком случае является прежде всего носителем исследовательской культуры, направляет обучающихся, облегчает им исследовательский поиск, создает условия для осуществления обучающимися самостоятельных открытий, сопровождает их на этом пути. По мнению Т. С. Путиловской, сегодня исследовательская компетентность преподавателя иностранного языка может быть реализована как в виде собственной научно-исследовательской работы, так и в виде руководства проведением студенческих научных исследований[312]. Научно-исследовательскую работу со студентами возможно вести только при наличии у самого преподавателя иностранного языка навыков проведения исследования, академического письма и знаний в сфере профессиональной подготовки студентов. Таким образом, исследовательская и фасилитационная позиция педагога может проявляться в следующих характеристиках:

– педагог выступает не источником готовых ответов, а модератором эвристического поиска;

– владеет инструментарием эвристического обучения и знакомит с ним обучающихся;

– создает иноязычную исследовательскую среду;

– организует и проводит рефлексию.

---

[312] Путиловская, Т. С. Деятельность преподавателя иностранного языка как предмет междисциплинарного исследования / Т. С. Путиловская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2026. – № 1 (858). – С. 57-65.

Ключевая особенность эвристических заданий заключается в их открытости; такие задания не предполагают единственного правильного ответа, в связи с чем педагог должен быть готов принять незапланированный, неожиданный, но при этом обоснованный и аргументированный ответ. В таком случае педагог становится модератором, управляющим обсуждением, фиксирующим и поощряющим высказываемые идеи, помогающим студентам оценить их реалистичность. Подобная роль педагога может проявляться в:

– готовности отойти от четких и жестких алгоритмов в пользу гибкого реагирования на инициативы студентов в исследовательском поиске: помимо имеющегося плана преподаватель может импровизировать и развивать те направления мысли, которые студенты предлагают в ходе занятия;

– умении создавать проблемные ситуации, которые провоцируют у обучающихся языковую и исследовательскую догадки: перед обучающимися ставится проблемный вопрос, ответ на который требует от них использования как профессиональных знаний, так и иноязычных средств.

Преподаватель должен владеть методологией исследовательской деятельности, стремиться и быть готовым транслировать ее обучающимся. Педагог должен не просто номинально знать о существовании тех или иных методов, а применять их осознанно, понимать, какие именно компоненты исследовательских компетенций развиваются на каждом этапе обучения. Педагог должен обладать способностью показывать оригинальные подходы к профессиональным задачам на иностранном языке, интегрируя при этом экономическую составляющую и профессиональную языковую подготовку. Задача педагога заключается в том, чтобы показать студентам-экономистам, как можно мыслить нешаблонно при анализе экономических явлений, находить аналогии между ними, производить подобные размышления и работать с соответствующими источниками на иностранном языке.

Другой важнейшей характеристикой эвристических заданий является рефлексия по итогам выполнения, такие задания не завершаются получением

ответа. Педагог организует процесс рефлексии, задавая студентам целенаправленные вопросы, например, «Почему сделанный вами прогноз относительно содержания экономической статьи не совпал с ее реальным содержанием?» или «Какую из предложенных аналогий было вывести сложнее всего и почему?». Важно отметить, что, если педагог требует рефлексии от студентов, он сам должен быть готов к ней, анализировать успешность проведенного занятия и примененных эвристических средств, при необходимости корректировать свою методику и показывать студентам таким образом модель исследовательского поведения. Педагог должен быть готов к непрерывному саморазвитию и саморефлексии.

Фасилитационная позиция педагога проявляется также в его способности поддерживать и стимулировать иноязычную коммуникацию на всех этапах эвристического поиска и выполнения эвристических заданий. Необходима постоянная практика для того, чтобы студенты могли научиться формулировать гипотезы, выстраивать и представлять аргументацию, участвовать в обсуждениях и рефлексировать на изучаемом иностранном языке.

Становление субъектной исследовательской позиции студентов-экономистов, включающей познавательную мотивацию, позитивное восприятие эвристики и эвристических средств, готовность к самостоятельной работе.

Если исследовательская и фасилитационная позиция педагога запускает работу по применению эвристических средств в процессе обучения иностранному языку для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов, то исследовательская позиция самих студентов выступает неким двигателем, без которого модель не может быть реализована в полной мере. Такую позицию у студентов формируют три главных составляющих: познавательная мотивация, позитивное восприятие эвристики и эвристических средств, готовность к самостоятельной работе. Важно отметить, что эти составляющие исследовательской позиции студентов-

экономистов проходят становление в процессе обучения иностранному языку. Обучающиеся не обязаны приходить на занятия иностранным языком, имея уже сформированную исследовательскую позицию, задача при применении эвристических средств заключается в том, чтобы создать условия, в которых такая позиция появится, оформится и укрепится.

Применение эвристических средств напрямую связано с познавательной мотивацией, возникающей в момент, когда студент сталкивается с задачей, содержание и решение которой вызывает у него интерес. Реальная практика показывает, что далеко не все обучающиеся изначально обладают такой мотивацией. Многие начинают обучение с привычным ожиданием получения готовых знаний, алгоритмов, ответов, воспроизведения изученного материала. По этой причине в формулировке второго педагогического условия использовали слово «становление», а не «наличие», подразумевая, что не предполагаем познавательную мотивацию со стороны студентов-экономистов как данность. Считаем, что она должна появиться в процессе обучения иностранному языку благодаря применению эвристических средств, и без нее формирование рассматриваемых компетенций затруднено. Т. С. Лихачева с соавторами отмечают, что мотивированные студенты чаще проявляют инициативу, стремятся к внеаудиторному самостоятельному изучению языка, смелее преодолевают возникающие трудности и сохраняют интерес к обучению[313]. Выполняя эвристические задания, в которых отсутствуют готовые ответы и появляется простор для самовыражения, демонстрации навыков и обмена идеями, студенты-экономисты попадают в условия, близкие к реальной профессиональной среде. Познавательный интерес возникает тогда, когда обучающиеся осознают ценность подобных заданий, применяемых на занятиях иностранным языком комплексно и системно, и понимают, что у них появляется возможность проявлять себя и отстаивать

[313] Лихачева, Т. С. Мотивация изучения английского языка студентами неязыковых специальностей / Т. С. Лихачева, О. В. Топоркова, Н. В. Стрепетова, Н. В. Алексеенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5. – 23 с.

собственную позицию. Таким образом, методика сама создает мотивацию, на которую впоследствии опирается.

Вторая важная составляющая – позитивное восприятие эвристики и эвристических средств. Эффективность применения эвристических средств в процессе обучения иностранному языку для формирования исследовательских компетенций будет низкой, если студенты воспринимают их как нечто сложно устроенное, непонятное или же, наоборот, несерьезное. Как и в случае с познавательной мотивацией, позитивное восприятие может формироваться в процессе обучения и обеспечиваться самой методикой. Для формирования и поддержания такого восприятия студенты должны четко понимать, что они делают, как, для чего и какие результаты получают на каждом этапе[314].

Третья составляющая субъектной исследовательской позиции студентов-экономистов представлена готовностью к самостоятельной работе. Такая готовность вытекает из сочетания познавательной мотивации и позитивного восприятия эвристики и эвристических средств. Если вновь обратиться к характеристикам эвристических заданий, можно обнаружить, что они предполагают автономные действия со стороны студентов, при этом по мере освоения комплекса эвристических средств степень автономии становится более выраженной.

Таким образом, становление субъектной исследовательской позиции студента рассматривается нами в качестве непрерывного внутреннего процесса, который необходимо поддерживать на протяжении всего обучения иностранному языку. Применение эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов будет неэффективным, если студенты не вовлекаются в активную познавательную деятельность, не проявляют инициативу. Рассмотренное условие не требует от обучающихся наличия заранее сформированных качеств, а обозначает

---

[314] Малышева, С. А. Эвристический компонент в развитии исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // ЦИТИСЭ. – 2026. – № 1. – С. 213-223.

необходимость выстраивания такого образовательного процесса, в котором их становление будет регулярно поддерживаться и повышать эффективность применяемых эвристических средств.

Интеграция профессионального экономического контента и профессиональной языковой подготовки в исследовательских задачах.

Языковая подготовка должна стать частью профессионального становления студента-экономиста и органично в него вписаться. Наиболее выраженной эффективности в формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов можно добиться в том случае, когда учебные материалы и задания отражают существующие в реальности экономические проблемы и вызовы. Данное педагогическое условие предполагает отбор и систематическое использование аутентичных, профессионально ориентированных материалов на изучаемом иностранном языке. Подобными материалами могут служить аналитические обзоры, отчеты международных организаций, статьи деловых изданий, статистические данные соответствующих международных агентств. Содержательная основа обучения представлена экономической составляющей, а инструмент познания и коммуникации – изучаемым иностранным языком. Исследовательские задачи должны формулироваться таким образом, чтобы их решение требовало использования знаний как в области экономики, так и языка. Такой подход позволяет студенту как обогащать свои профессиональные знания через погружение в реальный экономический дискурс, так и осваивать профессионально-ориентированную лексику в естественном контексте, а не в искусственно созданном. А. Д. Зубков отмечает, что в современном мире специалисту в области экономики и финансов уже недостаточно владеть лишь узким набором лексики, ему необходимо свободно оперировать сложными терминологическими пластами, разбираться в специализированной документации и уметь вести профессиональный диалог с иностранными коллегами. Согласно теории контекстуализированного языкового обучения, эффективное усвоение профессиональной лексики и дискурсивных моделей

обеспечивается погружением в аутентичную предметную среду[315]. Обучение иностранному языку выполняет двойную функцию: с одной стороны, расширяет знания и повышает уровень владения языком, а с другой стороны, служит тренировкой профессионального мышления.

Комплексное и системное применение эвристических средств в процессе обучения иностранному языку.

Добиться эффективного формирования исследовательских компетенций эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку можно лишь при условии целенаправленного, логически выстроенного сочетания таких средств, а не эпизодического использования 1-2 из них. На протяжении обучения должны быть задействованы все заранее отобранные эвристические средства, их сочетание обеспечивает сбалансированное воздействие на все компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов. В исследовании исходя из ключевых характеристик и особенностей применения каждого эвристического средства, описанных в параграфе 1.3., разделили их на три группы:

1. *эвристики когнитивной направленности* (метод «Если бы», прогнозирование, агглютинация, кейс-анализ, метод «морфологического ящика», синектика): такие эвристики направлены, в первую очередь, на развитие аналитического мышления, умения находить неочевидные связи, выявлять противоречия, строить гипотезы и прогнозы;

2. *эвристики эмоциональной направленности* (метод свободных ассоциаций, метод личной аналогии (эмпатии)): такие эвристики помогают студентам включиться и погрузиться в занятие, снимают языковый барьер, способствуют становлению позитивного восприятия эвристических заданий и готовности к дальнейшей работе;

---

[315] Зубков, А. Д. Оценка уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции у студентов-экономистов на основе обучения через МООК / А. Д. Зубков // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2 (102). – С. 137-147.

3. *эвристики поведенческой направленности* (игровое обучение (ролевые игры), мозговой штурм, метод проектов): такие эвристики нацелены прежде всего на вовлечение студентов в структурированное профессиональное взаимодействие друг с другом на изучаемом иностранном языке.

Цифровая среда, в которой сегодня осуществляется исследовательская деятельность, требует от экономиста умения пользоваться профессиональными базами данных, аналитическими и новостными платформами, инструментами для визуализации данных и совместной работы, платформами для публичных выступлений и обсуждений, а также с корпусными менеджерами и онлайн-словарями. О. В. Мишуненкова считает, что обращение к электронным образовательным ресурсам при организации образовательной деятельности на занятиях иностранным языком способствует профессиональной социализации и самоорганизации студентов в профессиональном образовании[316]. Соответственно, информационно-коммуникативные технологии дополняют применение выделенных эвристических средств в современных условиях.

Системное применение эвристических средств предполагает обучение, при котором сложность и степень самостоятельности студентов при работе с эвристическими заданиями постепенно увеличиваются. Общая последовательность может быть представлена движением от применения эвристик эмоциональной направленности к эвристикам поведенческой направленности, при этом такая последовательность не является жесткой. К примеру, мозговой штурм, который относится к эвристикам поведенческой направленности, может применяться с первого занятия в целях запуска процесса свободного обмена идеями и создания соответствующей атмосферы. Вопросы для проведения мозгового штурма подбираются более простые, роль

---

316 Мишуненкова, О. В. Информационно-коммуникационные технологии обучения иностранному языку в профессиональной подготовке кадров для цифровой экономики / О. В. Мишуненкова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1. – С. 397-401.

преподавателя остается значительной. На последующих же занятиях курса, когда студенты уже познакомятся и освоят другие эвристические средства, мозговой штурм можно применять для решения более сложных профессионально-ориентированных проблем, студенты начинают более активно проводить модерацию и аналитический отбор идей, за которые ранее в большей степени отвечал преподаватель. В результате эвристическое средство применяется не разово, а системно с постепенным повышением уровня сложности предлагаемых заданий. Происходит рециркуляция эвристических средств, в результате которой студенты постоянно закрепляют и углубляют формируемые компетенции. Благодаря рециркуляции применяемые в процессе обучения иностранному языку эвристические средства формируют целостную, устойчивую систему, способную обеспечить непрерывное формирование исследовательских компетенций.

Обеспечение возможности проявлять индивидуальную исследовательскую инициативу при применении комплекса эвристических средств.

Пятое педагогическое условие имеет особую важность, так как позволяет перенести внутреннюю готовность ключевых субъектов образовательного процесса (педагога и студентов-экономистов) в деятельностную, практическую плоскость. Выделенное условие уточняет, с помощью каких инструментов и механизмов у обучающихся появляется возможность проявить индивидуальную исследовательскую инициативу при применении преподавателем иностранного языка комплекса эвристических средств. Предлагаемая методика должна не просто допускать, а целенаправленно побуждать и поддерживать инициативу, активность и самостоятельность со стороны студентов-экономистов при решении профессионально-ориентированных задач на иностранном языке. Помимо открытого характера самих заданий с применением эвристических средств, при решении которых не предполагается получение единственно верного ответа, и особую ценность представляет сам ход мысли обучающегося, задача

педагога состоит в том, чтобы предложенные для выполнения задания содержали как можно больше возможностей для проявления себя. Преподаватель может целенаправленно поощрять студентов за попытку выйти за рамки формальных инструкций к заданиям: например, за предложение дополнительных тем и проблемных вопросов для обсуждения, за дополнительные материалы, найденные самими студентами, за нетривиальные примеры и т.д. Так студенты будут понимать, что их индивидуальный вклад в выполняемые задания и в сам процесс обучения иностранному языку важен и несет ценность, за счет чего будет повышаться познавательная мотивация[317]. Открытая профессионально-ориентированная дискуссия будет побуждать обучающихся неоднократно отстаивать свою позицию по различным вопросам на иностранном языке.

Регулярная оценка динамики уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов с применением соответствующего критериально-оценочного аппарата.

Традиционная система оценивания в обучении иностранному языку чаще всего подразумевает проверку и оценку языковых знаний и речевых умений, проводится контроль усвоения лексико-грамматического материала, оцениваются навыки перевода, работы с текстом и аудиоматериалом. Однако сформированность исследовательских компетенций невозможно в полной мере оценить результатами выполнения стандартного теста, контрольной работы, поскольку они проявляются не столько в знании определенных фактов или же профессионально-ориентированной лексики, сколько в способности осуществлять с их помощью самостоятельный анализ, выдвигать гипотезы, строить прогнозы, проводить рефлексию. Соответственно, для оценки уровня сформированности исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку необходим более многомерный критериально-

[317] Фролова, Т. П., Кропоткина О. Д. Исследовательская деятельность на занятиях по иностранному языку как способ повышения мотивации / Т. П. Фролова, О. Д. Кропоткина // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 6. – С. 135-139.

оценочный аппарат, который бы учитывал специфику таких компетенций. Одним из способов, предлагаемых некоторыми исследователями для определения и оценки уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов, служит опрос[318].

В настоящем исследовании описанное педагогическое условие реализуется через разработанный *авторский диагностический инструментарий, представленный чек-листами* для оценки результатов учебной деятельности и *листом стандартизированного наблюдения*. Подробное описание авторского диагностического инструментария представлено во второй главе диссертационного исследования. Важно, чтобы оценка уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов производилась преподавателем регулярно для того, чтобы получать промежуточные результаты в процессе обучения и иметь возможность сравнивать их с итоговыми показателями, отслеживая динамику. Такой подход позволяет при необходимости корректировать учебный процесс: вносить изменения в учебный план, последовательность, комбинацию и содержание предлагаемых эвристических заданий. Более того, благодаря наличию критериально-оценочного аппарата процесс формирования исследовательских компетенций эвристическими средствами при обучении иностранному языку становится для студентов-экономистов прозрачным, они могут видеть, по каким критериям и параметрам оценивается их работа на занятиях, осознавать сильные и слабые стороны в своей работе, чувствовать бо́льшую ответственность за свой результат обучения.

Осуществление рефлексии и получение обратной связи на всех этапах применения комплекса эвристических средств.

Данное педагогическое условие позволяет ответить на вопрос, каким образом опыт, который студенты-экономисты получают при выполнении

---

[318] Магомедова, Ф. Г. Уровень сформированности исследовательских компетенций у студентов педагогической магистратуры / Ф. Г. Магомедова // Школа Науки. – 2021. – № 3. – С. 33-36.

эвристических заданий, приводит к формированию устойчивых знаний и навыков. Если подобное осознание не происходит, даже самые оригинальные, вовлекающие и содержательные задания могут остаться лишь воспоминанием и не привести к формированию рассматриваемых компетенций. В то время как в общепринятой модели обучения рефлексия обычно представлена кратким итоговым обсуждением в конце занятия или же отсутствует в принципе, в случае применения эвристических средств она носит обязательный, целенаправленный, организованный характер и позволяет студентам-экономистам анализировать результаты своего обучения, способы их достижения, свою исследовательскую позицию, развивать критическое мышление, повышать концентрацию, снижать тревожность и эмоциональное напряжение[319]. Рефлексия может быть осуществлена, во-первых, путем ее включения как обязательного элемента самих эвристических заданий наравне с этапами генерации идей и поиска решений. Во-вторых, рефлексия может затрагивать не только личное отношение студентов к заданиям, но и содержательный анализ собственной учебно-исследовательской деятельности с выделением конкретных предложений по улучшению. В-третьих, рефлексия может приобретать как устную, так и письменную формы. Если устную рефлексию можно проводить в форме структурированного обсуждения по итогам выполнения того или иного задания, то письменная рефлексия может осуществляться в форме написания краткого эссе, отчета, заметок или заполнения рефлексивной карты. Как и в случае с критериально-оценочным аппаратом, информация, полученная преподавателем в результате рефлексии, может служить основной для внесения соответствующих корректировок в учебный процесс.

[319] Саковец, М. С., Матвеева, Е. Е. Рефлексия как важный элемент в обучении иностранному языку / М. С. Саковец, Е. Е. Матвеева // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы Междунар. научн.-практ. конф. – Минск: Белорусский государственный университет (БГУ), 2025. – С. 262-268.

Организация развивающей исследовательской образовательной среды как пространства применения комплекса эвристических средств.

Развивающая исследовательская образовательная среда представляет собой целостное пространство, в котором применение комплекса эвристических средств становится для студентов-экономистов естественной составляющей обучения. Описанные ранее педагогические условия представляют собой необходимые компоненты для эффективного применения эвристических средств в процессе обучения иностранному языку, данное же педагогическое условие является интегративным и отражает то, что все эти компоненты создают при совместной реализации. Развивающая исследовательская образовательная среда предполагает переход от модели, в которой преподаватель транслирует знание, а студент его воспроизводит, к модели, где исследовательский поиск осуществляется студентами при модерации и фасилитации со стороны преподавателя. Такой характер взаимодействия субъектов образовательного процесса формирует психологически более комфортное и безопасное пространство, в котором ошибки воспринимаются в качестве естественного этапа на пути к достижению поставленных целей и получению решения[320].

В. А. Ясвин выделяет три компонента образовательной среды, которые необходимо учитывать при ее проектировании:

– пространственно-предметный (комплекс различных развивающих стимулов, влияющих на личность и значимых для нее);

– социальный (межличностное взаимодействие, в ходе которого возможно воздействовать на личность с помощью соответствующих стимулов и включать ее в соответствующую деятельность при осуществлении образовательного процесса; присутствует понимание и поддержка вне зависимости от специфических личностных особенностей);

---

[320] Malysheva, S. A. The use of heuristic approach in teaching English to ESL university students / S. A. Malysheva // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, April 09, 2025. – Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. – P. 100-104. – DOI 10.34660/INF.2025.30.42.020.

– организационно-технологический (организация развивающей деятельности субъектов образовательного процесса, соответствующей специфическим особенностям личности)[321].

В развивающей исследовательской образовательной среде, формируемой на занятиях иностранным языком со студентами-экономистами, целесообразно присутствие выраженной профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, иностранный язык должен выступать инструментом обсуждений и анализа различных экономических явлений и вопросов[322]. Подобная среда призвана дать студентам-экономистам возможность регулярно осмыслять свою исследовательскую позицию, готовность, опыт, стратегии в обучении. Более того, такая среда в перспективе может включать не только аудиторные формы работы, но и внеаудиторные и включать в себя:

– информационную насыщенность: доступ к профессиональным базам данных, экономическим изданиям, электронным библиотекам с ресурсами на иностранном языке;

– событийность: регулярное проведение студенческих конференций, конкурсов, встреч с привлеченными экспертами на иностранном языке;

– коммуникативные пространства: наличие и функционирование клубов, дискуссионных площадок, онлайн-сообществ, в которые студенты могут вступить и обсуждать актуальные вопросы в области экономики на иностранном языке во внеурочное время;

---

[321] Ясвин, В. А. Технология средового проектирования в образовании / В. А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1 (6). – С. 74-93.

[322] Солдатов, Б. Г., Солдатова Н. В. Образовательная среда в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: комплекс компонентов / Б. Г. Солдатов, Н. В. Солдатова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 3. – С. 47-56.

– стимулирующую атмосферу: поддержку, поощрение инициатив в ведении исследовательской деятельности, принятие разных точек зрения и их уважение.

Соответственно, развивающую исследовательскую образовательную среду можно рассматривать в качестве закономерного итога системной реализации вышеописанных педагогических условий, который будет способствовать формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Выводы по Главе 1

В первой главе диссертационного исследования был проведен теоретический анализ проблемы формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Подготовка специалистов в области экономики, способных осуществлять самостоятельную исследовательскую деятельность, анализировать сложные экономические процессы и принимать обоснованные решения, руководствуясь критическим анализом информации, становится приоритетной образовательной задачей высшей школы в подготовке экономистов.

Методологическую основу настоящей диссертации задает комплексное, уточненное определение исследовательских компетенций студентов-экономистов. В настоящей работе мы понимаем исследовательские компетенции студентов-экономистов, формируемые эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, как комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке.

Теоретический анализ научной литературы позволил выделить и обосновать ключевые компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов, которые будут положены в основу разрабатываемой

модели и являются наиболее важными в системе профессиональной подготовки будущих специалистов данного профиля: теоретико-информационный, когнитивный, коммуникативный, мотивационно-организационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-прогностический компоненты.

Чтобы сформировать обозначенные компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов, необходимо подобрать соответствующие педагогические средства. Анализ научной литературы подтверждает, что эвристические средства обучения в данном случае демонстрируют потенциал, отвечающий задачам исследования.

В первой главе были рассмотрены и охарактеризованы 11 наиболее часто используемых в обучении иностранным языкам и теоретически обоснованных эвристических средств: метод «мозгового штурма», синектика, агглютинация, метод свободных ассоциаций, метод «морфологического ящика» или метод многомерных матриц, метод личной аналогии, кейс-анализ, метод «Если бы», прогнозирование, игровое обучение (ролевые игры), а также метод проектов. Выделенные эвристические средства способствуют развитию критического и логического мышления, навыков коммуникации, а также умения выдвигать и проверять гипотезы, строить прогнозы; стимулируют поиск и выработку самостоятельных решений в условиях неопределенности и отсутствия готовых ответов, иными словами, позволяют целенаправленно формировать все шесть компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Применение эвристических средств в обучении иностранному языку имеет свою специфику: с одной стороны, занятия иностранным языком направлены в первую очередь на формирование языковых умений, с другой стороны, иностранный язык является инструментом профессиональной коммуникации и исследовательской деятельности. В контексте обучения иностранному языку применение эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов можно считать

эффективным, если создаются проблемные экономико-содержательные ситуации, требующие как языковой догадки, так и исследовательского поиска, используются аутентичные материалы из профессиональных экономических источников, ведется рефлексия на изучаемом иностранным языке. Для эффективного формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку необходима интеграция языковой и профессиональной составляющих. Предлагаемые студентам-экономистам задания должны моделировать реальные профессиональные экономические ситуации.

Были также выделены и описаны восемь педагогических условий, благодаря которым становится возможным эффективно применять эвристические средства для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку. Внутренние условия представлены исследовательской и фасилитационной позицией педагога, а также становлением субъектной исследовательской позиции студентов-экономистов, включающей познавательную мотивацию, позитивное восприятие эвристики и эвристических средств, готовность к самостоятельной работе. Внешние педагогические условия составили интеграция профессионального экономического контента и профессиональной языковой подготовки в исследовательских задачах; комплексное и системное применение эвристических средств в процессе обучения иностранному языку; обеспечение возможности проявлять индивидуальную исследовательскую инициативу при применении комплекса эвристических средств; регулярная оценка динамики уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов с применением соответствующего критериально-оценочного аппарата; осуществление рефлексии и получение обратной связи на всех этапах применения комплекса эвристических средств; организация развивающей исследовательской образовательной среды как пространства применения комплекса эвристических средств.

Каждое из описанных педагогических условий играет свою роль в формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов. Если преподаватель не занимает исследовательскую и фасилитационную позицию, студенты не получают должной поддержки в ситуациях неопределенности и не видят образца исследовательского поведения. Если не обеспечивается становление субъектной исследовательской позиции студента, эвристические задания воспринимаются как формальные упражнения, а не как пространство для самостоятельного поиска. В случае отсутствия интеграции профессионального и языкового содержания, задания теряют связь с будущей профессиональной деятельностью, что снижает мотивацию. При бессистемном применении эвристических средств на занятиях иностранным языком их развивающий потенциал остается нереализованным. Без рефлексии и регулярной оценки динамики уровня сформированности исследовательских компетенций невозможно своевременно корректировать применяемую методику и отслеживать результаты.

Таким образом, проведенный теоретический анализ исследуемой проблемы позволил определить ее актуальность, ключевые для дальнейшего построения и развития исследования понятия, обосновать выбор эвристических средств, а также создать теоретическую основу для разработки модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку и проведения опытно-экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ЭВРИСТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Моделирование формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку

Построение модели изучаемого процесса приобретает особое значение в опытно-экспериментальных педагогических исследованиях. О. В. Галустян и Цзинвэй Чжан считают, что основной целью процесса моделирования выступает схематическое изображение изучаемых объектов. По мнению исследователей, применение педагогического моделирования особенно актуально ввиду сложности измерительных процессов в исследованиях по педагогике высшей школы, что объясняется отсутствием объективных критериев и соответствующих средств определения уровня эффективности ряда педагогических феноменов[323]. Предпосылкой изучения педагогических процессов, явлений и систем выступает отсутствие объективных возможностей их полноценного и детального описания. Изучение в таком случае возможно благодаря формализации, схематизации и упрощению в форме моделей. Для успешного применения метода моделирования в педагогических исследованиях важно обеспечить его приспособление к особенностям гуманитарных наук. С. И. Архангельский, С. А. Машников, В.

[323] Галустян, О. В. Педагогическое моделирование в исследованиях по педагогике высшей школы: теоретический аспект / О. В. Галустян, Чжан Цзинвэй, С. С. Гамисония // Вестник ВГУ. – 2024. – № 1. – С. 29-32.

И. Михеев[324] и Н. Н. Нечаев[325] отмечают, что благодаря применению метода моделирования у субъекта появляется возможность совершать эксперименты с моделью. Представляя собой совокупную систему входящих взаимосвязанных элементов, модель может быть изучена на всех уровнях, может быть рассмотрена внутренняя организация психического или педагогического явления, проверена правильность выдвинутой ранее гипотезы. В целом, метод моделирования способствует появлению новых понятий и уточнению прежних.

В диссертации предлагаем модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Модель представлена в двух формах – описательной и графически-рисованной. В рамках настоящего диссертационного исследования формирование исследовательских компетенций у студентов-экономистов трактуется как неотъемлемая часть их профессионального становления, неразрывно связанная с совершенствованием ключевых навыков, присущих высококвалифицированному специалисту и реализуемая через целенаправленное использование комплекса эвристических средств. При этом обучение иностранному языку рассматривается в качестве особым образом выстроенного процесса, в котором эвристические средства системно применяются с основной целью – активизировать и регулировать происходящие изменения. *Исследовательские компетенции студентов-экономистов,* формируемые эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, представляют собой комплекс знаний, умений и способностей к поиску, обработке и анализу экономической информации,

---

[324] Архангельский, С. И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С. А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.

[325] Нечаев, Н. Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности / Н. Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 563. – С. 9-34.

формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке. *Эвристические средств*а выступают совокупностью эвристических методов и приемов, с помощью которых возможно организовать такой учебный процесс, в котором студент становится в позицию исследователя и самостоятельно проходит путь от постановки проблемы до открытия нового знания и создания собственного образовательного продукта. Эвристическое средство следует отличать от активного метода обучения по трем взаимосвязанным признакам, опирающимся на концепцию эвристического обучения А. В. Хуторского. Первый признак — субъективная новизна образовательного продукта: студент порождает гипотезу, модель или объяснение, не заданные условием задания и не сводимые к комбинации заранее известных фактов. Второй признак — непредсказуемость конкретного результата для преподавателя: правильный ответ заранее не известен ни студенту, ни преподавателю, который проектирует условия «управляемого открытия», а не процедуру с известным решением. Третий признак — обязательная рефлексия самого процесса: студент осознает и фиксирует, каким способом он пришел к результату. Если задание не отвечает этим признакам, оно остается активным методом; их одновременное выполнение и переводит прием в разряд эвристических (см. также сравнительную таблицу в Приложении 12).

На основе проведенного анализа сущности и компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов, особенностей эвристического обучения и эвристических средств, а также профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов на примере МГИМО МИД России, нами была построена модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку (Рисунок 6).

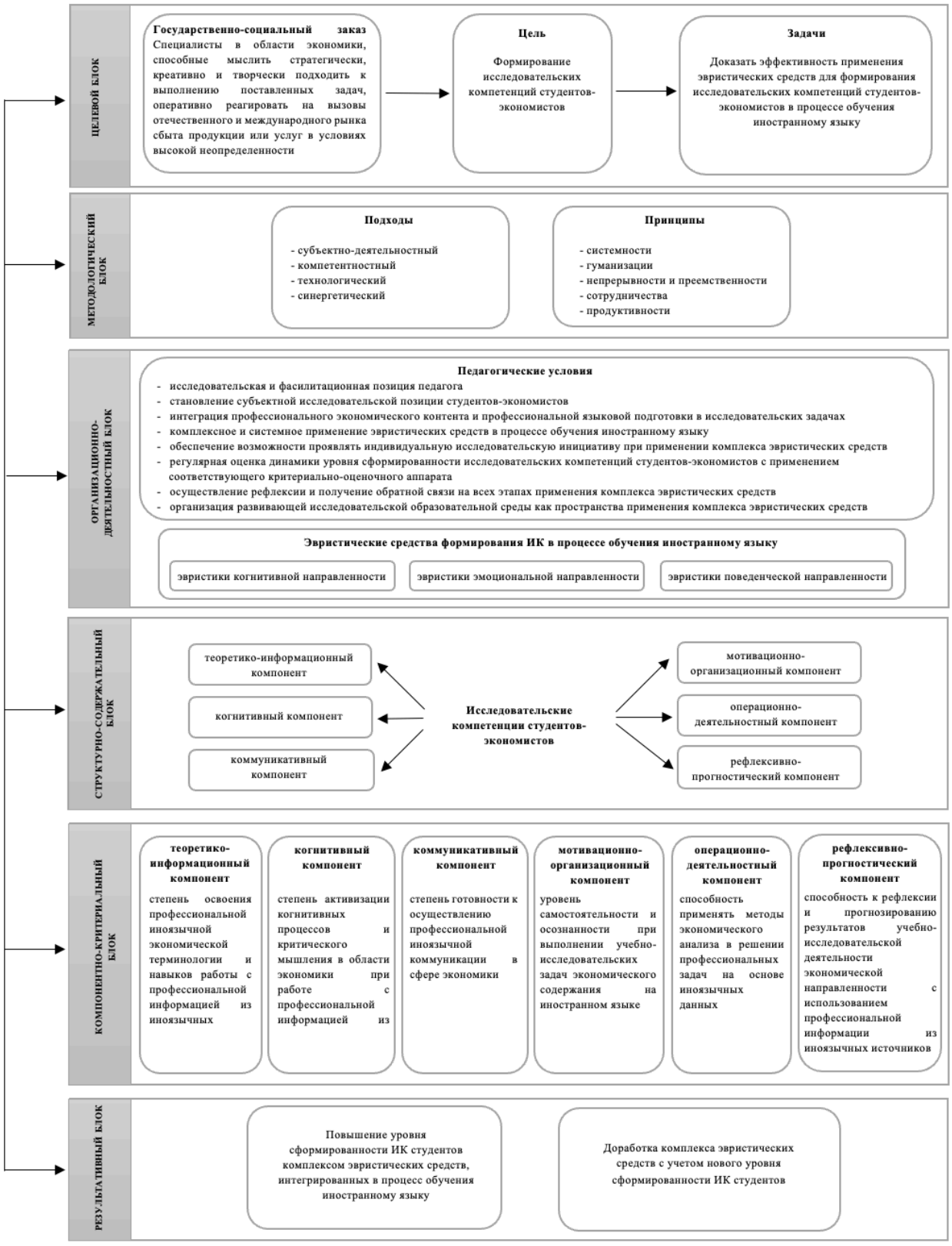


Рисунок 6 – Модель формирования исследовательских компетенций (ИК) студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку

Составлено автором

Модель представлена *совокупностью шести структурно-функциональных блоков*: *целевого, методологического, организационно-деятельностного, структурно-содержательного, компонентно-критериального и результативного*. Конкретизировав содержание исследуемого процесса и обосновав приоритетность эвристических принципов в обучении в целом, перейдем к описанию смысловых частей (блоков) модели.

Целевой блок является системообразующим и определяет содержание всех последующих блоков. Во-первых, в нем зафиксирована *конкретная цель* – формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Цель конкретизируется следующими *задачами*:

1. развить у студентов устойчивую мотивацию к научному поиску в экономической сфере на занятиях по иностранному языку;
2. обеспечить усвоение обучающимися базовых принципов, методического инструментария и норм научной этики, регулирующих исследовательскую работу, а также обучить грамотному использованию специальной (в нашем исследовании экономической) и академической лексики изучаемого иностранного языка;
3. развить умения и навыки самостоятельного поиска, критического анализа, систематизации и представления информации экономического профиля на иностранном языке;
4. сформировать навык самостоятельной критической оценки и своевременной корректировки индивидуальной исследовательской траектории в сфере экономики.

Во-вторых, целевой блок отражает *государственно-социальный заказ* на подготовку специалистов в области экономики, способных мыслить стратегически, креативно и творчески подходить к выполнению поставленных задач, а также оперативно реагировать на вызовы отечественного и международного рынков сбыта продукции или услуг в условиях высокой

неопределенности[326]. Государство ставит задачу повысить научный потенциал специалистов разных отраслей, благодаря которому расширятся возможности обеспечивать и укреплять технологический суверенитет и конкурентоспособность экономики страны. В этой связи ключевой упор делается на развитии исследовательской составляющей в подготовке будущих специалистов.

Методологический блок определяет теоретические основания и принципы реализации модели. Охарактеризуем *принципы*, положенные в его основу. *Принцип системности* подразумевает целостный подход к обучению и формированию соответствующих компетенций, предусматривает интеграцию иноязычных навыков с профессиональными знаниями, а также последовательное и продуманное усложнение задач и применение эвристических средств. Обязательным условием для достижения системности является включение и использование педагогами элементов эвристики и исследовательской деятельности на всех этапах обучения.

Принцип гуманизации отражает постановку личности студента в центр образовательного процесса, развитие его исследовательского потенциала. Такое отношение стимулирует всестороннее развитие личности будущего исследователя, способного совершенствовать критическое мышление, аналитические способности, навык самостоятельного поиска, развивать свой потенциал и интерес к исследовательской деятельности. Применение эвристических средств делает возможным индивидуализацию образовательного процесса, позволяя перейти от традиционной передачи готовых знаний к самостоятельному открытию студентом новых смыслов и областей познания.

Принцип непрерывности и преемственности напрямую коррелирует с концепцией непрерывного образования. Включение данного принципа в

---

[326] Карцева, Н. С. Государственный заказ на подготовку кадров как инструмент формирования образовательного потенциала региональной экономики / Н. С. Карцева // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2020. – № 3. – С. 90-100.

модель необходимо, поскольку эффективность формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов напрямую зависит от регулярного влияния преподавателей, в данном случае иностранных языков.

Принцип сотрудничества предполагает, что работа над формированием исследовательских компетенций студентов-экономистов должна происходить во взаимодействии преподавателей и студентов. Преподаватели могут на собственном примере через свои научные публикации демонстрировать студентам важность ведения исследовательской деятельности и ее результаты.

Принцип продуктивности неразрывно связан с предыдущими принципами, но акцентирует внимание на результативности взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе. В условиях постоянной трансформации реальности и условий на рынке труда наличие развитого критического, гибкого мышления, способности видеть отрасль и рассматриваемую проблему глубже, а также предлагать инновационные идеи служат выпускникам конкурентным преимуществом.

В данном блоке также отражены *подходы*, обеспечивающие повышение эффективности и результативности изучаемого процесса. Модель была разработана на основании *компетентностного, субъектно-деятельностного, технологического и синергетического подходов.* Отметим, что в настоящем исследовании каждый из обозначенных подходов отвечает за свой блок модели и выполняет свою функцию, что позволяет подходам дополнять друг друга, а не конкурировать. В Таблице 1 представлено распределение методологических подходов по структурным блокам модели, а далее следует описание каждого из них применительно к настоящему исследованию.

Таблица 1 – Распределение методологических подходов по структурным блокам модели

Блок модели	**Ведущий подход**	**Обоснование**
целевой	компетентностный	определяет результат (исследовательские компетенции студентов-экономистов)
методологический	синергетический	задает принципы (открытость, нелинейность)
организационно-деятельностный	технологический	описывает используемые инструменты (эвристические средства)
структурно-содержательный	компетентностный	раскрывает структуру исследовательских компетенций студентов-экономистов
компонентно-критериальный	технологический	задает критерии оценки уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов
результативный	компетентностный; субъектно-деятельностный	фиксирует приращение в уровне сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов

Составлено автором

Субъектно-деятельностный подход представляет студента-экономиста как активного участника учебного процесса и позволяет формировать исследовательские компетенции студентов-экономистов эвристическими средствами. Положения субъектно-деятельностного подхода описаны множеством отечественных ученых (А. Л. Журавлев[327], К. А. Абульханова-

[327] Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.

Славская[328], А. В. Брушлинский[329], А. К. Осницкий[330] и др.). И. Ю. Крутова отмечает, что понятие «субъект» можно рассматривать с двух сторон: в качестве субъекта познавательной деятельности, которую субъект способен освоить и творчески преобразовать, и в качестве субъекта жизни, способного разрабатывать стратегию своей жизнедеятельности[331]. Непосредственно в ходе деятельности и через нее человек учится управлять собственными усилиями и деятельностью, активность изменяется вместе с самой личностью субъекта и средой, в которой его личность формируется и развивается.

К. А. Абульханова-Славская подчеркивает, что для того, чтобы познавательная активность стала личным качеством, студент должен выступать субъектом собственной деятельности[332]. Это объясняется тем, что поисковая деятельность воздействует на его волю, эмоции, ум, чувства, желания и действия. Таким образом, познавательная активность формируется у обучающегося в процессе становления им субъектом своей познавательной деятельности и накопления соответствующего опыта. Учитывая тенденцию к гуманизации, становление человека, формирование его осознанной, целостной личности, стремящейся к непрерывному развитию и самосовершенствованию, становится главной целью образования. При обучении иностранному языку формирование познавательной активности выступает периодом, в течение которого личность сосредотачивает внимание на себе, активно занимается самопознанием, саморегуляцией и самооценкой. Необходимо наличие педагогического сопровождения, которое будет способствовать поддержанию и стимулированию познавательной активности, формированию у студента как

---

[328] Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.

[329] Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

[330] Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.

[331] Крутова, И. Ю. Субъектно-деятельностный подход к формированию познавательной активности студентов / И. Ю. Крутова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 1 (12). – С. 27-34.

[332] Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.

профессиональной, так и личной стратегии. Познавательная активность напрямую связана с профессиональной самореализацией и самоактуализацией личности. Субъектно-деятельностный подход отвечает на вопрос «Кто действует и как именно для достижения желаемого результата?».

Положения *субъектно-деятельностного подхода* посчитали важным включить в нашу модель, поскольку обучающийся превращается в активного деятеля (субъекта). Это необходимо для формирования исследовательской компетенции, ведь она не может быть передана студентам в виде готового знания, студент должен пройти свой собственный путь исследователя. Он может самостоятельно ставить исследовательские цели, выбирать эвристические средства и получать результат. Например, преподаватель предлагает студентам на занятии иностранным языком проблемную ситуацию по изучению устройства того или иного рынка. Студенты-экономисты сами ищут пути ее решения, выдвигают свои гипотезы, ищут источники на изучаемом иностранном языке, другими словами, действуют, а не исполняют некий стандартный алгоритм действий. Эффективное формирование исследовательской компетенции происходит именно через деятельность, так как студент должен не просто узнать о существующих методах исследования, а самостоятельно их опробовать и применить. Сами по себе эвристические средства не имеют никакого значения, если не используются в качестве инструментов деятельности. К примеру, студенты не просто читают текст об инфляции на изучаемом иностранном языке, а действуют как исследователи, участвуя в «мозговом штурме» и стремясь сформулировать как можно больше характеристик инфляции на основе прочитанного, своих собственных представлений и обсуждения в группе.

Помимо вышеперечисленных компонентов, должно прослеживаться единство в сознании и деятельности. Иностранный язык – инструмент профессиональной деятельности, реальные задачи и проблемные ситуации – основа для развития сознания будущего экономиста. Студент, готовя проект по мировому рынку ценных бумаг, должен по-настоящему быть

заинтересованным данной темой и готовым действовать, а именно искать информацию на изучаемом иностранном языке, проводить анализ полученной информации, представить результаты своих поисков. Без личной заинтересованности все эти этапы с большой вероятностью будут выполняться студентами неохотно, что приведет к снижению качества усвоения материала.

Субъектно-деятельностный подход требует, чтобы студент не получал знание в готовом виде, а сам его открывал, что полностью соответствует представлениям эвристического обучения. При работе с источниками на изучаемом иностранном языке студент-экономист открывает для себя экономические закономерности, культурные особенности ведения бизнеса, тонкости, связанные с применением соответствующей терминологии. Роль преподавателя при этом – быть организатором среды и консультантом, основное действие же исходит от студента. Именно таким образом возможно сформировать у обучающихся готовность к самообразованию в будущем.

Поскольку одним из самых важных компонентов исследовательской компетенции является умение оценить свои действия и корректировать их в зависимости от ситуации и получаемых результатов в освоении нового знания, субъекту деятельности крайне важно не только делать, но и осознавать суть, ход и приемы этой деятельности. После выполнения задания с применением эвристических средств обучающийся анализирует, какие способы его выполнения оказались наиболее рабочими и эффективными, а какие нет. В результате получаем не просто способность выполнять те или иные действия, а целостную компетенцию, готовую к применению в различных условиях.

Внешние действия (например, поиск информации, работа с текстом, участие в дискуссии на изучаемом языке) постепенно в результате деятельности превращаются из действий в мыслительные навыки. Если студент-экономист неоднократно производит действие, он развивает способность мыслить экономическими категориями на иностранном языке, находить аналоги, выдвигать гипотезы. В результате включения субъектно-

деятельностного подхода в нашу модель получаем следующее: эвристические средства становятся методом деятельности, иностранный язык – средством деятельности, а исследовательские компетенции - целью и результатом деятельности. При этом деятельность строится на инициативе, представлениях и стремлениях студента.

Согласно положениям *компетентностного подхода*, современная система высшего образования максимально направлена на обучение студентов способам поиска, структурирования и переработки информации путем ведения самостоятельной исследовательской деятельности. Д. А. Иванов отмечает, что компетентностный подход может быть определен как попытка приведения в соответствие массовой школы и потребностей рынка труда, главный акцент – на результате обучения[333]. При этом результатом выступает не объем усвоенной информации, а способность выпускника действовать в различных ситуациях уверенно на основе открытых и усвоенных в процессе обучения знаний. В. А. Болотов и В. В. Сериков определяют компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и ситуаций[334].

В нашей модели компетентностный подход позволяет перейти из теоретической плоскости в практическую, то есть служит системообразующим фактором. Главный вопрос заключается в том, что сумеет делать студент после обучения. Компетентностный подход представляет целевые ориентиры в виде исследовательских компетенций и их компонентов, которые должны формироваться у обучающихся в процессе обучения иностранному языку при применении эвристических средств. Вместо того, чтобы продемонстрировать знание изученной экономической лексики в виде количества терминов и понятий, которые удалось запомнить, компетентностный подход требует демонстрации комплексного умения

---

[333] Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

[334] Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

применять изученную экономическую лексику. Например, обучающийся должен уметь не только перевести текст о тенденциях в мировой экономике, но и использовать материал текста для прогноза, написания аналитической записки или же участия в дискуссии. Благодаря включению положений компетентностного подхода в разрабатываемую модель, можем обеспечить ориентацию профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов на практический результат. Содержание учебной программы и результаты ее освоения должны в обязательном порядке соответствовать актуальным требованиям рынка труда.

Эвристические средства, которые предлагается применять для формирования исследовательских компетенций, по множеству параметров, описанных в первой главе, подходят для имитации подобных профессиональных задач. Результат применения эвристических средств – создание конкретного образовательного продукта. Одной из главных ценностей исследовательских компетенций выступает способность к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни. Компетентностный подход уделяет особое внимание данной способности.

Поскольку исследование носит опытно-экспериментальный характер, это дает основание включить в число рассматриваемых подходов *технологический подход,* предполагающий получение гарантированного результата с наименьшими ресурсами, корректирование педагогического процесса для достижения образовательных целей, систематизацию образовательного опыта, оперативное решение образовательных задач, организацию комфортных условий для формирования личности, рациональное использование имеющихся образовательных инструментов, а также выбор эффективных педагогических технологий для обучения студентов.

Для разрабатываемой модели технологический подход приобретает важное значение с точки зрения способов, с помощью которых можно гарантированно получить запланированный результат в условиях реального

учебного процесса, а также критериев оценки уровня сформированности рассматриваемых компетенций. Результат должен быть воспроизводим: эвристические средства обладают ярко выраженной творческой составляющей, поэтому необходима технологическая основа для того, чтобы их применение было максимально скоординированным и структурированным. Применяемая технология должна описывать точную последовательность шагов: от постановки исследовательской задачи на иностранном языке до представления с помощью применения эвристических средств полученного знания. Студенты должны иметь четкое представление и понимание о построении учебного процесса и о том, что они получат на выходе (в данном случае овладеют тем или иным исследовательским приемом, уровнем изучаемого иностранного языка и сформируют соответствующие исследовательские компетенции).

Цели в процессе формирования исследовательских компетенций при обучении иностранному языку также должны быть сформулированы максимально конкретно, чтобы обеспечить их измеримость. Например, при выполнении задания вместо довольно расплывчатой формулировки цели в виде «студент научится лучше понимать статьи по экономической тематике на иностранном языке» можно предложить эту же цель, но сформулированную в более конкретном виде – «студент научится выделять ключевые факторы изменения описанного в статье явления за *n* количество минут и составлять прогноз дальнейшего развития ситуации с точностью *n*% по критериям, разработанным экспертами». При этом важно отметить, что такой подход не минимизирует творческую составляющую эвристических средств, он лишь задает работе студента нужное направление. Студент знает, что результаты его работы будут оценены по конкретным параметрам.

Технологический подход позволяет разделить сложный процесс формирования исследовательских компетенций эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку на управляемые этапы, что особенно важно для обучающихся, которые только начинают погружение в

исследовательскую деятельность на иностранном языке. Структура применения эвристических средств для формирования рассматриваемых компетенций может быть представлена в следующем виде:

1. создание проблемной ситуации на иностранном языке;
2. поиск информации в иноязычных источниках;
3. выдвижение гипотез с использованием активной лексики;
4. верификация полученных данных;
5. рефлексия, обсуждение и оценка полученных результатов.

Преподаватель, благодаря наличию подобной структуры на занятии может лучше понимать, на каком этапе (или этапах) у студентов возникают сложности и с большей точностью корректировать учебный процесс. Благодаря возможности осуществления мониторинга каждого из этапов могут быть внесены соответствующие изменения в учебный процесс. Например, если преподаватель отмечает, что студенты не справляются с пониманием аутентичных текстов определенного уровня сложности, технологический подход позволяет дополнять учебный процесс дополнительным глоссарием, опорными схемами, предтекстовыми заданиями для облегчения усвоения материала.

Следующее существенное преимущество включения технологического подхода в нашу модель – возможность минимизировать затраты времени и усилий для достижения результата. Технологический подход позволяет из всего разнообразия эвристических средств выбрать только те, которые максимально соответствуют и эффективны для той или иной задачи. Соответственно, разрозненные эвристические средства можно выстроить в единую систему, где каждое эвристическое средство нацелено на определенные составляющие исследовательских компетенций.

В современную эпоху стремительного развития различных цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ) необходимо продумать и эту составляющую учебного процесса при формировании исследовательских компетенций эвристическими средствами в процессе обучения иностранному

языку. Выработанная технология должна описывать, как именно студентам следует использовать онлайн-словари, экономические базы данных, корпус текстов для своих мини-исследований. Некоторая часть более рутинных задач может быть передана цифровым платформам и ИИ, чтобы уделить больше времени и внимания эвристическому поиску и дискуссии.

Синергетический подход позволяет обеспечить согласованный процесс развития личностно-профессиональных качеств и компетенций; таким образом, по мнению А. В. Лыткина, С. Х. Мироновой и М. Л. Романовой, результаты формирования компетенций на предыдущих этапах личностно-профессионального развития обучающегося служат основой для ещё более интенсивного их развития на последующих[335]. Н. А. Тарасов характеризирует синергетику как науку, связанную с совместными действиями подсистем в открытой системе[336]. Синергетический подход рассматривает область педагогики как сложную и самоорганизующуюся систему, устойчивость которой обеспечивают методы обучения и педагогические условия, и позволяет объединить две разнонаправленные тенденции: сохранения традиций, с одной стороны, и динамических преобразований, с другой стороны.

Решение включить синергетический подход в разрабатываемую модель было продиктовано пониманием того, что формирование исследовательских компетенций эвристическими средствами есть сложноорганизованная система, поэтому ее развитие может происходить непредсказуемо. Принцип традиционной педагогики, заключающийся в том, что за стимулом должна следовать реакция (если преподаватель дает задание, студент его непременно выполняет и получает планируемый результат), работает не всегда.

---

[335] Лыткин, А. В. Синергетический подход к диагностике формирования компетенций / А. В. Лыткин, С. Х. Миронова, М. Л. Романова // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2016. - № 3 (133). – С. 145-150.

[336] Тарасов, Н. А. Использование синергетического подхода при подготовке специалистов в области информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н. А. Тарасов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26835 (дата обращения: 17.05.2026).

Эвристические средства, которые предлагается применять для формирования исследовательских компетенций, отличаются тем, что намеренно привносят в учебный процесс ситуацию интеллектуального хаоса и неопределенности. Студенты сталкиваются с отсутствием готовых решений и ответов, вследствие чего их мышление, сама организация обучения выходят за рамки привычных подходов. В процессе работы над заданием, например, переводом иноязычной экономической статьи, у студентов возникает вопрос – пойти по легкому пути, то есть воспользоваться переводчиком и представить готовый перевод, или по более сложному, а именно применить языковую догадку, выдвинуть гипотезы относительно возможных вариантов перевода и т.п.

Поскольку главная цель нашей модели заключается в том, чтобы сформировать исследовательские компетенции, которые позволят студентам-экономистам в дальнейшем развиваться самостоятельно, синергетический подход соответствует данному стремлению, описывая переход от управления системой обучения к ее самоуправлению и самоорганизации. Если на начальных этапах преподаватель выстраивает среду и подбирает соответствующие эвристические средства, то в дальнейшем система начинает самоорганизовываться, соединяя в нашем случае три компонента – язык, экономику и исследовательскую деятельность. Студенты уже способны сами ставить исследовательские вопросы, находить иностранные источники, оценивать их достоверность, а внешнее управление в лице преподавателя сменяется внутренним, то есть происходящим в виде самоконтроля непосредственно от самого студента. Постепенно формируется профессиональное исследовательское мышление. При этом все элементы модели должны работать в одном темпе и усиливать друг друга. Синергетический эффект, который образуется в результате применения на занятиях иностранным языком эвристических средств, позволяет обучающимся приумножать опыт и знания друг друга.

Благодаря включению синергетического подхода в модель можно также обеспечить принятие возможного отклонения от планируемых результатов

при формировании исследовательских компетенций. Например, в процессе осуществления эвристического поиска на иностранном языке студенты могут обнаружить не то, что было ими намечено или запланировано. Это не должно означать, что подобное открытие не имеет смысла и не важно, а наоборот, важно уделить его оценке внимание. Возможно, оно окажется еще более ценным. Преподавателю не стоит опасаться подобного развития ситуации, модель будет позволять ему использовать такие отклонения как дополнительные точки роста и области исследования. В синергетической модели рост происходит у всех участников учебного процесса, то есть как у студентов, так и у преподавателей. Чем более сложные задачи решают обучающиеся, тем больше преподавателю необходимо обновлять свои знания (в нашем случае как иностранного языка, так и экономики) и развивать навыки в преподавании. Соответственно, и сама учебная среда становится более наполненной и сложноорганизованной.

На первый взгляд может показаться, что между технологическим и синергетическим подходами наблюдается содержательное противоречие: в то время, как синергетический подход подчеркивает открытость и нелинейность процесса формирования рассматриваемых компетенций, технологический подход указывает на алгоритмичность и воспроизводимость данного процесса. Однако это не так, и снимается отмеченное противоречие разделением сфер действия подходов. Если синергетический подход описывает то, как должна выглядеть внутренняя логика формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов (открытая система, самоорганизация, порождение субъективно нового знания), то технологический подход сосредоточен на внешней организации образовательного процесса, которая должна обеспечить ему этапность, системность и воспроизводимость. Основанием для сочетания данных подходов служит компенсаторный принцип, описанный в работе И. Г. Фомичевой, согласно которому сочетание методов и технологий производится не с целью усиления их действия, а с целью компенсации возможных

недостатков, ограничений методов и технологий, вытекающих из особенностей модели, к которой принадлежит применяемый метод или технология. Их совмещение и сочетание возможно, но не одномоментно, а разделенно[337].

Модель должна также предусматривать вариативность путей достижения планируемых результатов: в то время, как одним учащимся удобно развивать исследовательские компетенции через работу с текстами и их анализ, другим могут в большей степени помочь групповые обсуждения и т.д.

Анализ всех рассмотренных подходов позволяет утверждать, что наибольшая эффективность при практическом формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку достигается именно при совместном применении таких подходов.

Организационно-деятельностный блок объединяет две важнейшие части: комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность и эффективность исследуемого процесса, и комплекс эвристических средств, используемых для формирования исследовательских компетенций и наиболее применимых в рамках курса иностранного языка для студентов-экономистов. Педагогические условия были подробно описаны в параграфе 1.4. настоящего исследования. Выделенные восемь педагогических условий не являлись декларативными: они выступали обязательными параметрами организации формирующего этапа в экспериментальной группе. Исследовательская позиция педагога и использование педагогических технологий эвристического типа реализовывались через систематический перевод заданий в режим управляемого открытия; интеграция профессионального экономического контента и языковой подготовки обеспечивалась отбором аутентичных источников (The Economist, Financial Times, отчеты международных

[337] Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

организаций и т.д.); создание развивающей исследовательской среды поддерживались мини-исследовательскими проектами и их публичной презентацией. Соблюдение данных условий в экспериментальной группе (ЭГ) при их эпизодическом характере в контрольной группе (КГ) выступает содержательным объяснением статистически значимого межгруппового различия итоговых результатов.

Остановимся на второй части организационно-деятельностного блока, которая представлена перечнем технологий, задействованных в формировании исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку. В настоящем исследовании такими технологиями выступали эвристические средства. При описании педагогического условия «комплексное и системное применение эвристических средств в процессе обучения иностранному языку» уже было представлено разделение эвристических средств на три основные группы. Теперь опишем конкретные задачи, которые они могут выполнять в структуре исследовательской деятельности, и воздействие, оказываемое ими на обучающихся. Подробное описание каждой группы эвристик представлено ниже в виде таблиц, а операциональные карты приведены в Приложении 18 «Операциональные карты эвристических средств формирования исследовательских компетенций». Под операционализацией эвристического средства в настоящем исследовании понимается развертывание каждого приема в последовательность фиксируемых учебных действий, за которыми закреплены определенные мыслительные операции и формы рефлексии. Операционализация позволяет отличить эвристическое средство от внешне сходного активного метода и сделать эвристический компонент деятельности наблюдаемым и измеримым. В основу положена триада «алгоритм действий – мыслительные операции – рефлексия»: алгоритм задает пошаговую структуру работы студента; мыслительные операции (выдвижение и проверка гипотез, аналогия, инверсия, агглютинация, комбинирование) раскрывают познавательное содержание каждого шага; рефлексия фиксирует осознание

студентом собственного способа действия и субъективную новизну полученного продукта. Авторские задания, составленные на основе выделенных эвристических средств, будут приведены в параграфе 2.2. настоящего исследования при описании обучения в экспериментальной группе на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Эвристики когнитивной направленности в большей степени ориентированы на развитие мыслительных процессов, логики, способности к анализу, синтезу, преобразованию исходной информации (Таблица 2).

Таблица 2 – Эвристики когнитивной направленности

Эвристическое средство	Сущность
метод «Если бы»	Предполагает построение гипотетических сценариев за счет изменения параметров исходно заданной ситуации. Развивает способность моделировать, прогностические умения.
прогнозирование	Подразумевает выдвижение предположений о возможном содержании материалов, развитии предполагаемой ситуации, значении термина на основе имеющихся данных.
агглютинация	Позволяет соединить несоединимые в реальности качества, свойства и части объекта с целью создания новой идеи, открытия нового знания. Данное эвристическое средство развивает комбинаторное мышление и способность к выработке нестандартных решений.
кейс-анализ	Происходит анализ смоделированной или реальной ситуации, которая требует определения и выявления проблемы, поиска информации, выработки и обоснования решения. Благодаря применению данного эвристического средства удается усилить развитие критического и системного мышления, сформировать целый комплекс исследовательских умений.

метод «морфологического ящика»	Происходит систематизированный перебор вариантов благодаря построению многомерной матрицы. Оси матрицы представлены ключевыми характеристиками исследуемого объекта и параметрами решений. Развивает способность генерировать новые комбинации и находить нестандартные решения.
синектика	Предполагает поиск идей посредством применения различных аналогий. С помощью проведения аналогий студенты могут научиться видеть как знакомые им свойства и характеристики в незнакомом, так и наоборот, незнакомые в уже известном.

Составлено автором

Эвристики эмоциональной направленности преимущественно ориентированы на эмоциональную составляющую, личностные смыслы, воображение, интуицию (Таблица 3).

Таблица 3 – Эвристики эмоциональной направленности

Эвристическое средство	Сущность
метод свободных ассоциаций	Спонтанная генерация слов, образов, идей, связанных с рассматриваемым понятием или проблемной ситуацией, при этом ограничения отсутствуют. Помимо возможности выявить скрытые связи и закономерности, появляется возможность определить эмоциональное отношение и наличие тех или иных убеждений.
метод личной аналогии (эмпатии)	Происходит отождествление себя с исследуемым объектом или участником процесса, задача заключается в том, чтобы выявить и понять его мотивы, состояние, интересы. Способствует развитию глубинного понимания и эмпатии.

Составлено автором

Эвристики поведенческой направленности главным образом ориентированы на организацию и ведение активного взаимодействия и коммуникации, поиска совместных решений (Таблица 4).

Таблица 4 – Эвристики поведенческой направленности

Эвристическое средство	Сущность
Игровое обучение (ролевые игры)	Реальные профессиональные ситуации воспроизводятся в игровом формате с распределением ролей. Благодаря взаимодействию в ходе игры участники процесса могут отработать определенные модели поведения, развить коммуникативные навыки, научиться принимать решения и аргументировать в условиях, приближенных к реально существующим.
Мозговой штурм	Предполагает генерацию идей в группе, на первом этапе критика предлагаемых идей отсутствует, в последующем же подключается элемент анализа. Становится возможным выработать целый ряд решений за относительно короткий срок.
Метод проектов	Самостоятельная разработка исследовательского проекта (в индивидуальном, парном или групповом формате) с публичным представлением результатов.

Составлено автором

При разработке заданий в комплексе инструментов формирования исследовательских компетенций учитывалась теоретически обоснованная структура исследуемых компетенций. Такой подход позволил оказывать воздействие на каждую составляющую компетенций как по отдельности, так и в совокупности. Приведенные эвристические средства апробируются в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента.

Структурно-содержательный блок выстроен с ориентацией на компетентностную модель, которая во многом служит базой образовательного процесса в высшей школе. Сущностный элемент блока представлен совокупностью исследовательских компетенций будущего экономиста, которые могут быть сформированы и развиты в процессе обучения иностранному языку с применением эвристических средств. В первой главе диссертационного исследования нами было представлено теоретическое обоснование выбора ключевых исследовательских компетенций, релевантных для профессиональной подготовки студентов-экономистов. В структуру данных компетенций включены: теоретико-информационный, когнитивный,

коммуникативный, мотивационно-организационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-прогностический компоненты. Важно еще раз подчеркнуть существенную роль процесса обучения иностранному языку в общей системе профессиональной подготовки студентов-экономистов.

Компонентно-критериальный блок чрезвычайно важен, поскольку позволяет наглядно показать, оценка каких критериев сформированности изучаемых компетенций производится в работе. В нашем исследовании определение критериев сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов осуществлялось на основе теоретического анализа компонентной структуры исследовательских компетенций студентов-экономистов, а также эмпирических данных, полученных при помощи трех взаимодополняемых методов – *методики «Личностный дифференциал»*[338]*, методики семантического дифференциала понятия «эвристика» и анкетирования преподавателей (экспертный опрос).* Методика «Личностный дифференциал» и методика семантического дифференциала понятия «эвристика» применялись в настоящем исследовании как вспомогательный диагностический инструмент подготовительного этапа. Их функция носила ориентировочный характер: выявление субъективных личностно-коммуникативных характеристик студентов-экономистов и их отношения к эвристической деятельности использовалось для уточнения и содержательного наполнения мотивационно-организационного и рефлексивно-прогностического компонентов исследовательских компетенций, а также для калибровки системы критериев. Полученная факторная структура не отождествлялась с измерением уровня сформированности компетенций и не служила основанием для выводов об эффективности обучения; она рассматривалась как дополнительный источник, позволяющий учесть профессиональную субъектность обучающихся при

---

[338] Методика «Личностный дифференциал» [Электронный ресурс] // Энциклопедия психодиагностики Psylab.info. – URL: https://psylab.info/Методика_«Личностный_Дифференциал» (дата обращения: 30.05.2026).

проектировании диагностики. Экспертный опрос преподавателей проводился с целью валидации системы критериев и показателей, а не с целью статистической генерализации: его задачей было содержательное уточнение и подтверждение наблюдаемости выделенных критериев профильными специалистами. В силу этого объем экспертной группы определялся требованиями качественной валидации инструментария и соответствует принятой в педагогических исследованиях практике экспертного оценивания; выводы об эффективности модели опираются не на данные экспертного опроса, а на анализ продуктов деятельности студентов и результаты статистической обработки.

На основе интеграции теоретической модели и данных, полученных по результатам опроса, были выделены следующие критерии сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов применительно к процессу обучения иностранному языку (Таблица 5).

Таблица 5 – Критерии сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов

Компонент исследовательской компетенции	Критерий	Содержание
теоретико-информационный	степень освоения профессиональной иноязычной экономической терминологии и умений работы с профессиональной информацией из иноязычных источников	• точность и уместность употребления экономических терминов на изучаемом иностранном языке; • знание основных источников профессиональной информации экономического содержания на иностранном языке (базы данных, издания, сайты); • понимание и знание особенностей

		иноязычных профессиональных текстов экономического содержания (статей, аннотаций, отчетов и т.д.) • знание теоретических основ экономических исследований
когнитивный	степень активизации когнитивных процессов и критического мышления в области экономики при работе с профессиональной информацией из иноязычных источников	• умение проводить анализ, сравнение, сопоставление и обобщение информации и экономических данных из нескольких источников на иностранном языке; • способность выделять противоречия и проблемные вопросы; • способность выявлять и устанавливать причинно-следственные связи в экономических явлениях; • владение приемами логической и критической обработки информации
коммуникативный	степень готовности к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в сфере экономики	• использование профессиональной лексики для выражения исследовательских мыслей; • умение участвовать в дискуссии на профессиональные темы на иностранном языке; • способность представлять результаты исследования как в устной, так и в письменной формах (в

		виде доклада, презентации, отчета, аналитической записки или эссе, например)
мотивационно-организационный	уровень самостоятельности и осознанности при выполнении исследовательских задач экономического содержания на иностранном языке	• устойчивый интерес к исследовательской деятельности на иностранном языке, предполагающий проявление инициативы и постановку собственных вопросов; • осознание практической ценности получаемых результатов; • способность к целеполаганию и планированию исследования, предполагающая формулировку целей, задач и этапов работы; • проявление самостоятельности и настойчивости в преодолении возникающих трудностей
операционно-деятельностный	способность применять методы экономического анализа в решении профессиональных задач на основе иноязычных данных	• умение выбирать методы экономического анализа, адекватные поставленной задаче, и применять их к данным, полученным из иноязычных профессиональных источников; • способность выдвигать гипотезы и предлагать собственные варианты экономически-содержательных решений

		на основе анализа полученной информации; • владение методами поиска, обработки и критического отбора информации из иноязычных профессиональных источников
рефлексивно-прогностический	способность к рефлексии и прогнозированию результатов исследовательской деятельности экономической направленности с использованием профессиональной информации из иноязычных источников	• способность критически оценивать достоверность и надежность как материала из иноязычных профессиональных источников, так и сами источники; • умение анализировать собственную исследовательскую деятельность; • адекватность самооценки, а именно соответствие самооценки внешней экспертной оценке; • способность прогнозировать дальнейшие направления исследования и видеть перспективы

Составлено автором

Завершающий блок модели – ***результативный блок***, представляющий собой уровень сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку благодаря применению эвристических средств.

Таким образом, предложенная модель процесса формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими

средствами в процессе обучения иностранному языку представляет собой искусственно созданное наглядное представление главных составных элементов данного процесса с учетом содействующих этому педагогических условий. Разработанная модель представляет собой целостную, теоретически обоснованную и структурно завершенную систему, органично объединяющую целевой, методологический, организационно-деятельностный, структурно-содержательный, компонентно-критериальный и результативный блоки. Модель предполагает применение конкретного инструментария в виде комплекса эвристических средств когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленностей для достижения желаемого результата. Благодаря этому модель можно воспроизводить на занятиях иностранным языком, а также использовать ее как основу для проведения опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности модели. Полученные результаты детально описаны и представлены в последующих разделах диссертационного исследования.

2.2. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку

Разработав и теоретически обосновав модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, переходим к решению практических задач.

Опытно-экспериментальная работа имела своей целью экспериментальную проверку эффективности предложенной модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

Задачи опытно-экспериментальной работы следующие:

1. разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов, включающий в себя соответствующие критерии и показатели;

2. экспериментально проверить и обосновать эффективность применения комплекса эвристических средств (когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленностей) в процессе обучения иностранному языку студентов-экономистов;

3. провести сравнительный анализ динамики сформированности исследовательских компетенций в экспериментальной и контрольной группах, подтвердив результаты данными, полученными в ходе статистической обработки.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся факультет Международных экономических отношений (МЭО) Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. Всего в подготовке и реализации опытно-экспериментальной работы (2023-2026 гг.) приняли участие 73 студента и 20 преподавателей. Выборка формирующего эксперимента, который проводился в течение 2024-2025 гг., составила 70 студентов (3 студента выбыли по уважительным причинам), по 35 студентов в экспериментальной и контрольной группах. Нормативную основу эксперимента составили ФГОС ВО (3++) и ОС МГИМО. Опытно-экспериментальная работа проходила в четыре этапа: *подготовительный, констатирующий, формирующий и заключительный*. Каждый этап имел свои задачи.

В ходе *подготовительного этапа* (2023-2024 гг.) был разработан план опытно-экспериментальной работы, определены параметры, критерии, показатели и уровни сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов, подобраны инструменты диагностики. Для эксперимента были выбраны такие изучаемые в рамках учебной программы аспекты иностранного языка как общий язык, экономический перевод и коммерческая корреспонденция. На подготовительном этапе был проведен

анализ и подбор эвристических средств, наиболее подходящих для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов в рамках выбранных аспектов и специфики профессиональной языковой подготовки; разрабатывались и тестировались пробные задания с использованием комплекса эвристических средств формирования исследовательских компетенций на основе отобранных материалов выбранных языковых аспектов.

Важной частью подготовительного этапа явилось тестирование студентов по методике «Личностный дифференциал», в котором приняли участие 73 студента. В основе обработки ответов студентов был использован факторный анализ для выявления основных измерений личности, по которым человек оценивает себя и других. Статистический анализ данных был проведен с помощью программы Statistica 10.0 по двум изучаемым явлениям: личностная оценка (21 шкала, Приложение 7) и оценка слова «Эвристика» (17 шкал, Приложение 8). Инструкция была сформулирована следующим образом: «Уважаемые студенты! Приглашаем вас принять участие в исследовании, в котором будут предложены опросники и задания. Вначале заполните некоторые данные о себе. Имя. Возраст. Пол. Вы должны будете сделать только одну отметку, соответствующую интенсивности выбранного свойства:

– 3 - максимальная интенсивность;
– 2 - средняя интенсивность;
– 1 - минимальная интенсивность;
– 0 - нейтральная интенсивность».

Использовался факторный анализ по методу максимального правдоподобия с реализацией процедуры вращения Varimax. Обработка результатов происходила с помощью ключа-банка, в котором:

– 17-21 - высокий уровень;
– 8-16 - средний уровень;

– 7 и менее - низкий уровень[339].

Результаты эмпирического эксплораторного исследования, проведенного на основе факторизации оценочных баллов по каждой из 21 переменной опросника, представляют собой выявление факторной структуры личностных характеристик студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка. В полученных данных были выявлены следующие шесть факторов, объясняющих 70% дисперсии (Таблица 6). Использовался метод главных компонент и матрица корреляций между шкалами (Приложение 9):

– фактор 1 - волевая активность и уверенность;
– фактор 2 - коммуникативная открытость;
– фактор 3 - социальное взаимодействие;
– фактор 4 - эмоционально-поведенческая гибкость;
– фактор 5 - психоэмоциональная напряженность;
– фактор 6 - автономность.

Таблица 6 – Собственные значения. Метод главных компонент

Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	5,913198	28,15809	5,91320	28,15809
2	2,622746	12,48927	8,53594	40,64735
3	2,455950	11,69500	10,99189	52,34235
4	1,395711	6,64624	12,38760	58,98859
5	1,285262	6,12030	13,67287	65,10889
6	1,049243	4,99640	14,72211	70,10529

Составлено автором

Компонентный состав каждого из факторов включал от одной до четырех переменных (шкалы опросника) со значимым показателем факторной

[339] Малышева, С. А. Коммуникативная составляющая исследовательских компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 5. – С. 45-51.

нагрузки. Отметим, что содержательное наполнение факторов отличается. В Таблице 7 отражены входящие в каждый фактор характеристики, а также описаны связи каждого фактора с компонентами исследовательских компетенций. В Таблице 7 не указана связь факторов с теоретико-информационным и когнитивным компонентами исследовательских компетенций. Это объясняется тем, что методика «Личностный дифференциал» позволяет измерить личностные и коммуникативные характеристики респондентов; объем теоретических знаний, степень осведомленности и развитости критического мышления не могут быть охарактеризованы при помощи данной методики. Данные компоненты были подробно рассмотрены и обоснованы в ходе теоретического анализа, а также в результате анкетирования преподавателей, результаты которого подтвердили значимость и наблюдаемость соответствующих критериев.

Таблица 7 – Факторная структура компонентов исследовательских компетенций студентов-экономистов

Фактор	Название фактора	Входящие характеристики	Связь с компонентами ИК
1	Волевая активность и уверенность	сильный, деятельный, решительный, уверенный	операционно-деятельностный компонент (способность действовать и принимать решения)
2	Коммуникативная открытость	разговорчивый, открытый, общительный	коммуникативный компонент (готовность к обмену информацией, общению, взаимодействию, дискуссии)
3	Социальное взаимодействие	добрый, отзывчивый, дружелюбный	коммуникативный компонент (положительное отношение к сотрудничеству,

			работе в команде, готовность к взаимопомощи)
4	Эмоционально-поведенческая гибкость	уступчивый, невозмутимый	рефлексивно-прогностический компонент (готовность к принятию иной точки зрения, адекватная реакция на критику, способность к самоконтролю)
5	Психоэмоциональная напряженность	напряженный	отсутствует прямая связь с каким-либо компонентом ИК
6	Автономность	самостоятельный	мотивационно-организационный компонент (независимость и самостоятельность в планировании и ведении исследовательской деятельности)

Составлено автором

Во второй части опроса респондентам был предложен опросник, представлявший наиболее распространенные характеристики отношения человека к тому или иному понятию (17 психосемантических шкал). В данном опросе таким понятием выступала «эвристика». Результаты эмпирического эксплораторного исследования, проведенного на основе факторизации оценочных баллов по каждому из 17 переменных опросника, представляют собой 6 факторов, объясняющих 69% дисперсии (Таблица 8). Использовался метод главных компонент и матрица корреляций между шкалами (Приложение 10):

- фактор 1 – коммуникативная привлекательность;
- фактор 2 – структурированность;
- фактор 3 – основательность;
- фактор 4 – доступность;

– фактор 5 – когнитивная фундаментальность;

– фактор 6 – эмоциональная открытость.

Таблица 8 – Собственные значения. Метод главных компонент

Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	3,625781	21,32813	3,62578	21,32813
2	2,482047	14,60028	6,10783	35,92840
3	1,820231	10,70724	7,92806	46,63565
4	1,594338	9,37846	9,52240	56,01410
5	1,137548	6,69146	10,65995	62,70556
6	1,026451	6,03795	11,68640	68,74351

Составлено автором

Компонентный состав каждого из факторов включал от одной до четырех переменных (шкалы опросника) со значимым показателем факторной нагрузки. Содержательное наполнение факторов отличается. В Таблице 9 указаны входящие в каждый фактор характеристики и их содержание.

Таблица 9 – Факторная структура отношения респондентов к понятию «эвристика»

Фактор	Название фактора	Входящие характеристики	Содержание
1	Коммуникативная привлекательность	приятное, дружелюбное, доброе, симпатичное	студенты воспринимают эвристику как что-то приятное и не вызывающее сопротивления; психологический барьер и стереотипы относительно нестандартных методов обучения отсутствуют

2	Структурированность	ритмичное	студенты видят в эвристике четкую логику и порядок, понимают принцип и организацию работы с применением эвристических средств
3	Основательность	прочное	студенты воспринимают эвристику как нечто серьезное и стабильное, считают результаты, полученные с применением эвристических средств, значимыми и надежными
4	Доступность	маленькое, легкое	студенты воспринимают эвристику как нечто быстро реализуемое
5	Когнитивная фундаментальность	медленное	студенты считают эвристику областью, требующей глубокого, а не поверхностного погружения
6	Эмоциональная открытость	искреннее	студенты уверены в объективности и достоверности знаний, полученных с помощью применения эвристических средств

Составлено автором

Таким образом, удалось определить, что студенты-экономисты в целом позитивно воспринимают понятие «эвристика». Исходя из интерпретации вышеописанных факторов можно сделать вывод, что эвристика как метод мышления или обучения не вызывает у них отторжения, а наоборот — ассоциируется с ясностью, эффективностью и позитивным опытом. Это послужило дополнительным обоснованием целесообразности внедрения предложенной модели в процесс обучения иностранному языку.

Методологическим обоснованием для использования вышеприведенных методик с обработкой результатов методом факторного анализа послужили положения поведенческой экономики. На сегодняшний день экономическая теория испытывает влияние усиливающейся информатизации. По мнению А. Г. Авакян-Форер, сегодня чем больше у экономического субъекта информации, тем легче ему выстраивать рациональное поведение[340]. Однако в реальности, как пишет М. Бэддели, «если мы сталкиваемся с информационной перегрузкой (информационной избыточностью), принять решение быстро очень трудно»[341]. В современном мире проблема перегрузки выбором представляет серьезную проблему и осложняется информационной перегрузкой. Наличие широкого выбора не всегда результативно. В экономической области появляются междисциплинарные направления исследований, которые стремятся объяснить мотивы деятельности экономических субъектов, и одним из них выступает поведенческая экономика.

Д. Канеман, А. Тверски и Р. Талер, основоположники поведенческой экономической науки, определили, что принятие решений экономическими агентами находится под влиянием когнитивных искажений, мотивационных факторов и личностных установок. В своей знаменитой статье «Теория перспектив: анализ принятия решений в условиях риска» Д. Канеман и А. Тверски доказали, что зачастую поступки людей отличаются от предсказаний экономической теории. В рамках предложенных концепций «теория перспектив» и «фрейминг-эффекты» ученые обнаруживают несклонность к потерям (loss aversion), точку отсчета (reference point) и ментальный учет

---

[340] Авакян-Форер, А. Г. Проблема поведения экономического субъекта в теориях Д. Канемана, А. Тверски, Р. Талера: социально-философский анализ / А. Г. Авакян-Форер // Философия и культура. – 2019. – № 11. – С. 46-53.

[341] Бэддели, М. Поведенческая экономика: очень краткое введение: монография / М. Бэддели; перевод с англ. Н. В. Шиловой и И. М. Агеевой; под науч. ред. М. И. Левина. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2022. – С. 61.

(mental accounting)[342]. «Фрейминг-эффект» или эффект обрамления заключается в следующем: когда человек стоит перед выбором между идентичными проблемами, но одна из них описана в позитивном ключе, а другая в негативном, решение может приобретать противоположный характер. Это означает, что подача информации влияет на решение экономических субъектов и итоговый выбор больше, чем сама суть проблемы. Р. Талер, лауреат Нобелевской премии по экономике за 2017 г. «за вклад в исследование поведенческой экономики», стремился найти способы компенсации нерационального поведения и разработал «Теорию подталкивания», согласно которой людей можно мягко направлять к принятию более рациональных и полезных решений, при этом не ограничивая их свободу[343].

Применительно к настоящему исследованию положения поведенческой экономики означают, что формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов не может ограничиваться лишь усвоением алгоритмов проведения исследований. Необходимо учитывать становление профессиональной субъектности, что возможно сделать с помощью диагностики личностных компонентов. Факторный анализ позволил выявить неочевидные, субъективные характеристики и оценить их взаимосвязь со структурой исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Следующим шагом на подготовительном этапе явилось проведение анкетирования преподавателей иностранных языков с целью оценки предварительно определенных показателей сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов и успешности преподавания иностранного языка в высшей школе с применением

---

[342] Kahneman, D., Tversky, A. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979. – Vol. 47, № 2. – P. 263–291. – DOI 10.2307/1914185.

[343] Талер, Р. Nudge. Архитектура выбора: как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье: перевод с английского / Р. Талер, К. Санстейн. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 240 с.

эвристических средств. В опросе приняли участие 20 преподавателей английского языка, обучающих студентов бакалавриата (1-4 курсы), магистратуры и аспирантуры. Опрос включал 9 вопросов, 7 из которых (№ 2-8) были нацелены на оценку предполагаемых показателей. Респондентам нужно было оценить каждый из показателей по шкале от 1 до 10:

1. Применяете ли Вы эвристические средства на своих занятиях? (да/нет)

2. Считаете ли Вы процент самостоятельных решений показателем измерения уровня активизации когнитивных процессов у студента-экономиста? (да/нет)

3. Считаете ли Вы баллы словарных диктантов/опросов/контрольных срезов показателей измерения глубины освоения материала студентом-экономистом? (да/нет)

4. Считаете ли Вы длительность устных содержательных выступлений показателем измерения уровня развития коммуникативных компетенций студента-экономиста? (да/нет)

5. Считаете ли Вы количество содержательных по теме вопросов, заданных студентом-экономистом, показателем измерения уровня внутренней познавательной мотивации студента-экономиста? (да/нет)

6. Считаете ли Вы процент успешно завершенных практических заданий показателем формирования у студента-экономиста способности переносить полученные знания в практические ситуации? (да/нет)

7. Считаете ли Вы количество посещений онлайн-ресурсов, предлагаемых в рамках преподаваемых курсов (например, платформы Stepik), показателем измерения уровня самостоятельности студента-экономиста? (да/нет)

8. Считаете ли Вы результаты анкетирования студентов-экономистов с целью получения обратной связи по итогам обучения показателем измерения их уровня удовлетворенности и рефлексии? (да/нет)

9. Считаете ли Вы, что возможно предложить другие критерии и показатели измерения сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов? Если да, то укажите критерий/критерии и показатель/показатели.

Объясним, почему именно вышеуказанные показатели были выбраны для анкетирования преподавателей. Считаем нецелесообразным выносить все выделенные количественные показатели в опрос, поскольку часть из них являются общепринятыми и не нуждаются в дополнительной оценке. Перед проведением опроса мы разделили все выделенные показатели на традиционные и дискуссионные. К дискуссионным показателям были отнесены те, которые встречаются в научной литературе и педагогической практике реже, имеют менее очевидную связь с измеряемым качеством и являются менее однозначными с точки зрения интерпретации.

Результаты опроса были следующими. Все 20 опрошенных преподавателей (100%) применяют эвристические средства на своих занятиях. Согласно оценкам показателя «*процент самостоятельных решений»,* 90% преподавателей оценили его в 7 и более баллов, что свидетельствует о признании значимости данного показателя для измерения уровня активизации когнитивных процессов. Средняя оценка в 8,2 баллов демонстрирует общую склонность респондентов к положительной оценке данного показателя, однако при этом респонденты не считают его универсальным, так как максимальную оценку поставили только 30% опрошенных. Исходя из подобных оценок показателя, посчитали целесообразным включить его в систему количественных показателей когнитивного компонента исследовательских компетенций.

Согласно оценкам показателя «*баллы словарных диктантов/опросов/контрольных срезов»,* 60% преподавателей оценили его в 7 и более баллов, средняя оценка составила 7 баллов, что свидетельствует об умеренном признании значимости данного показателя. В отличие от процента самостоятельных решений, где средняя оценка составляла 8,2 балла, такие

общепринятые формы контроля знаний как словарные диктанты, опросы и контрольные срезы получили меньшее одобрение и поддержку со стороны опрошенных преподавателей. Соответственно, в предложенной модели были использованы баллы за словарные диктанты, опросы и контрольные срезы, скорее, в качестве вспомогательных показателей в оценке теоретико-информационного компонента.

В оценке преподавателями показателя *«длительность устных содержательных выступлений»* было выявлено, что 65% респондентов оценили его в 7 и более баллов. Средняя оценка составила 8,45 баллов, что указывает на высокую степень признания значимости данного показателя для диагностики уровня сформированности исследовательских компетенций, а именно для оценки их коммуникативного компонента. Поскольку только 5% опрошенных преподавателей поставили рассматриваемому показателю наивысшую оценку, а 35% оценили его умеренно, поставив баллы от 4 до 6, в предложенной модели указана важность его применения в сочетании с такими качественными параметрами как терминологическая точность, логическая связность, аргументированность.

Высокую оценку среди опрошенных преподавателей получил показатель *«количество содержательных по теме вопросов, заданных студентом»*: 85% респондентов оценили его в 7 и более баллов, средняя оценка составила 8,25 баллов, 35% опрошенных оценили показатель в максимальное количество баллов. Это означает, что данный показатель преподаватели воспринимают в качестве значимого и информативного, а значит, его целесообразно включить в ряд показателей, отвечающих за диагностику мотивационно-организационного компонента исследовательских компетенций.

90% опрошенных преподавателей оценили показатель *«процент успешно завершенных практических заданий»* на 7 и более баллов, средняя оценка показателя составила 8,25 балла, максимальную оценку поставили 35% респондентов. Соответственно, данный показатель воспринимается

преподавателями в большей мере как значимый индикатор сформированности исследовательских компетенций. В случае с данным показателем речь идет об операционно-деятельностном компоненте, рассматриваемый показатель отражает способность решать профессионально ориентированные задачи, применяя методы экономического анализа. Данный показатель был включен в диагностический инструментарий операционно-деятельностного компонента и совмещен с другими качественными критериями.

В случае с показателем *«количество посещений онлайн-ресурсов, предлагаемых в рамках преподаваемых курсов (например, платформы «Stepik»)»* среди преподавателей наблюдалось довольно скептическое отношение: только 50% респондентов оценили его на 7 и более баллов, средняя оценка составила 6,1 баллов, максимальную оценку поставили 10% опрошенных. Подобные низкие оценки в сравнении с другими показателями, которые подвергались оценке в ходе опроса, могут объясняться отсутствием прямой связи между частотой посещений онлайн-ресурсов и качеством обучения с их использованием. Высокое число посещений онлайн-ресурсов, предлагаемых в рамках преподаваемых курсов, не обязательно означает, что обучающийся таким образом проявляет выраженную степень мотивации и самостоятельности. Поэтому было решено не включать данный показатель в систему оценки сформированности исследовательских компетенций по предложенным критериям. В итоговой системе критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов данный показатель не был учтен.

Показатель *«результаты анкетирования студентов с целью получения обратной связи по итогам обучения»* получил умеренно высокую оценку со стороны опрошенных преподавателей: 65% респондентов поставили показателю баллы от 7 и выше, 20% оценили показатель на максимально возможный балл по шкале, средний балл составил 7,2 баллов. Соответственно, преподаватели считают обратную связь по итогам обучения значимым показателем для диагностики сформированности исследовательских

компетенций. В разработанной модели данный показатель был включен в диагностический инструментарий в качестве дополнительного показателя для оценки мотивационно-организационного и рефлексивно-прогностического компонентов.

Ответы респондентов на заключительный вопрос (*«Считаете ли Вы, что возможно предложить другие критерии и показатели измерения сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов? Если да, то укажите критерий/критерии и показатель/показатели»*) были следующими. Более половины опрошенных преподавателей (50,3%) посчитали предложенные показатели весьма исчерпывающими и не предложили альтернативные показатели. 16,7% опрошенных преподавателей предположили, что альтернативные показатели могут быть предложены, но не указали их. 33% опрошенных преподавателей предложили альтернативные показатели и критерии, среди них:

– 5,6% респондентов предложили добавить в систему показателей и критериев умение студентов делать прогнозы по поводу развития рассматриваемой ситуации;

– 11,2% респондентов указали на целесообразность добавления в систему показателей и критериев умения студентов вести диалог с преподавателем на свободную тему с аргументацией и риторическими средствами; умение спонтанно и бегло поддерживать дискуссию на иностранном языке;

– 5,6% опрошенных преподавателей считают, что нужно принимать во внимание количество и содержание предложенных студентами тем для обсуждения; количество уточнений значений узкоспециализированных терминов; умение критически оценивать точки зрения (например, точки зрения по изучаемому вопросу, представленные в СМИ);

– 5,6% респондентов указали частоту участия студента в различных круглых столах и открытых семинарах в дополнение к основному учебному

процессу изучения иностранного языка, при этом была указана частота участия с фасилитацией со стороны самого студента;

– 5,6% опрошенных преподавателей отметили, что показателем может служить итоговый средний балл за 2-4 ключевых оцениваемых видов деятельности в рамках изучаемого курса.

Проведя анализ показателей, предложенных преподавателями самостоятельно, мы пришли к выводу, что они по большей части содержательно дублируют показатели, включенные в таблицу в качестве индикаторов уровня сформированности исследовательских компетенций. Например, количество и содержание предложенных студентами тем для обсуждения, а также количество уточнений значений узкоспециализированных терминов коррелируют с количеством содержательных по теме вопросов, заданных студентом – показателем, который можно использовать для диагностики мотивационно-организационного компонента исследовательских компетенций.

Для удобства дальнейшего использования и анализа представим результаты опроса преподавателей и выявленные по нему показатели уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в виде таблицы (Таблица 10), указав сначала основные показатели, а затем все остальные:

Таблица 10 – Отбор показателей по результатам анкетирования преподавателей

Показатель	Доля оценок ≥ 7	Средний балл	Положение показателя в системе диагностики
процент (%) самостоятельных решений	90%	8,2	основной в оценке когнитивного компонента ИК
процент (%) успешно завершенных практических заданий	90%	8,25	основной в оценке операционно-деятельностного компонента ИК

количество содержательных по теме вопросов, заданных студентом	85%	8,25	основной в оценке мотивационно-организационного компонента ИК
длительность устных содержательных выступлений	65%	8,45	дополнительный в оценке коммуникативного компонента ИК
результаты анкетирования студентов с целью получения обратной связи по итогам обучения	65%	7,2	дополнительный в оценке мотивационно-организационного и рефлексивно-прогностического компонентов (был включен в систему диагностики, но не использован, так как в рамках описываемого эксперимента подобное анкетирование не проводилось)
баллы словарных диктантов/опросов/контрольных срезов	60%	7,0	дополнительный в оценке теоретико-информационного компонента ИК
количество посещений онлайн-ресурсов, предлагаемых в рамках преподаваемых курсов	50%	6,1	исключен

Составлено автором

Главным итогом подготовительного этапа эксперимента стало выведение итоговой системы критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций, которая стала основой дальнейшей диагностики на констатирующем, формирующем и заключительном этапах (Таблица 11).

Таблица 11 – Итоговая система критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций

Компонент ИК	Критерий	Показатели
теоретико-информационный	степень освоения профессиональной иноязычной экономической терминологии и умений работы с профессиональной информацией из иноязычных источников	• количество правильно употребленных студентом терминов (в % от общего числа); • количество названных студентом профессиональных иноязычных источников; • баллы словарных диктантов/опросов/срезов; • баллы за представление плана текста
когнитивный	степень активизации когнитивных процессов и критического мышления в области экономики при работе с профессиональной информацией из иноязычных источников	• количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов; • количество использованных логических операций (сравнений, обобщений, причинно-следственных связей); • процент (%) самостоятельных решений
коммуникативный	степень готовности к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в сфере экономики	• балл за письменные академические тексты; • балл за устное выступление с презентацией/докладом; • количество содержательных реплик в ходе дискуссии на изучаемом иностранном языке; • длительность устных содержательных выступлений
мотивационно-организационный	уровень самостоятельности и осознанности при выполнении исследовательских задач экономического	• количество содержательных по теме вопросов, заданных студентом; • количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения;

	содержания на иностранном языке	• количество самостоятельно выделенных этапов работы без помощи преподавателя; • результаты анкетирования студентов с целью выявления осознанности мотивов учебно-исследовательской деятельности и понимания практической значимости выполняемых заданий
операционно-деятельностный	способность применять методы экономического анализа в решении профессиональных задач на основе иноязычных данных	• количество грамотно примененных методов экономического анализа в рамках предложенных заданий; • количество выдвинутых гипотез в рамках предложенных заданий; • время нахождения нужных данных и их релевантность; • процент (%) успешно завершенных практических заданий
рефлексивно-прогностический	способность к рефлексии и прогнозированию результатов исследовательской деятельности экономической направленности с использованием профессиональной информации из иноязычных источников	• количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности; • отношение самооценки к экспертной оценке со стороны преподавателя; • количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы; • результаты анкетирования студентов с целью получения обратной связи по итогам обучения

Составлено автором

На *констатирующем этапе* главной целью являлось определение исходного уровня сформированности исследовательских компетенций у

студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до начала формирующего этапа. Задачи были следующими:

1. сформировать ЭГ и КГ;
2. установить начальный уровень сформированности исследовательских компетенций студентов обеих групп по выработанным критериям и показателям;
3. сопоставить результаты ЭГ и КГ.

В констатирующем этапе приняли участие 70 студентов вторых, третьих и четвертых курсов (по 35 студентов в ЭГ и КГ). Группы формировались исходя из состава групп, определенного учебным отделом. Все 70 студентов ранее принимали участие в опросе по методике «Личностный дифференциал» и семантический дифференциал слова «эвристика», что позволило обеспечить выборке однородный характер, 3 студента выбыли по уважительным причинам. Основные методы сбора данных включали:

1. анализ продуктов деятельности: оценка письменных и устных работ, выполненных студентами. Для констатирующего этапа были выбраны решение кейса, устный ответ на проблемный вопрос и эссе на заданную тему (Приложение 1);
2. наблюдение: ведение учета активности студентов на аудиторных занятиях с использованием листа стандартизированного наблюдения (Приложение 6).

Каждый показатель, входящий в оценку предложенных в целях диагностики заданий и лист стандартизированного наблюдения, оценивался по 5-балльной шкале, в которой 0 - минимальный уровень, 5 – максимальный (Приложения 2,3,4). Итоговый балл по компоненту вычислялся как среднее арифметическое баллов по всем показателям, связанным с ним (Приложения 13,14,15,16). Таблица 12 и Рисунок 7 содержат средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на констатирующем этапе.

Таблица 12 – Средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на констатирующем этапе

Компонент	КГ	ЭГ	t-критерий	p-уровень
теоретико-информационный	2,70 ± 0,552	2,77 ± 0,689	0,47	> 0,05
когнитивный	2,60 ± 0,534	2,69 ± 0,504	0,73	> 0,05
коммуникативный	2,53 ± 0,797	2,67 ± 0,719	0,77	> 0,05
мотивационно-организационный	2,44 ± 0,546	2,64 ± 0,438	1,69	> 0,05
операционно-деятельностный	2,17 ± 1,294	2,40 ± 0,811	0,89	> 0,05
рефлексивно-прогностический	2,21 ± 0,901	2,23 ± 0,934	0,09	> 0,05
интегральный средний балл	2,44	2,57	1,11	> 0,05

Составлено автором

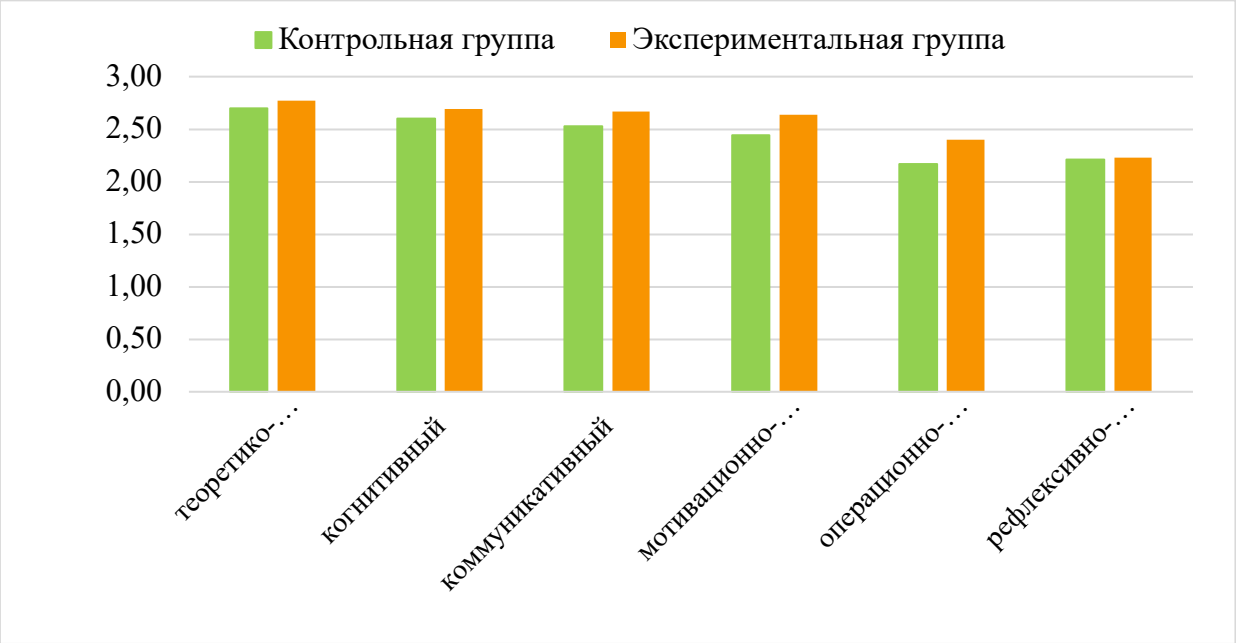


Рисунок 7 – Средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на констатирующем этапе
Составлено автором

Исходя из полученных результатов видно, что статистически значимые различия между ЭГ и КГ отсутствовали, о чем свидетельствуют значения t-критерия Стьюдента. Значит, группы являлись сопоставимыми по исходному уровню сформированности исследовательских компетенций. Получив данные по интегральному показателю для каждого студента, представляющему

среднее арифметическое баллов по шести компонентам исследовательских компетенций, удалось распределить студентов по уровням сформированности исследовательских компетенций (базовый, средний, высокий), результаты отражены в Таблице 13 и на Рисунке 8. Ключ к определению уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов следующий:

- 0-2,50 – базовый;
- 2,51-3,5 – средний;
- 3,51-5,0 – высокий.

Таблица 13 – Распределение студентов-экономистов по уровням сформированности исследовательских компетенций на констатирующем этапе

Уровень	КГ (%)	ЭГ (%)
базовый	54,28 %	60,00 %
средний	42,86 %	31,43 %
высокий	2,86 %	8,57 %

Составлено автором

В ЭГ наблюдается больше студентов с базовым и высоким уровнями сформированности исследовательских компетенций, в то время как в КГ доля студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций превышает долю студентов с таким уровнем в экспериментальной группе.

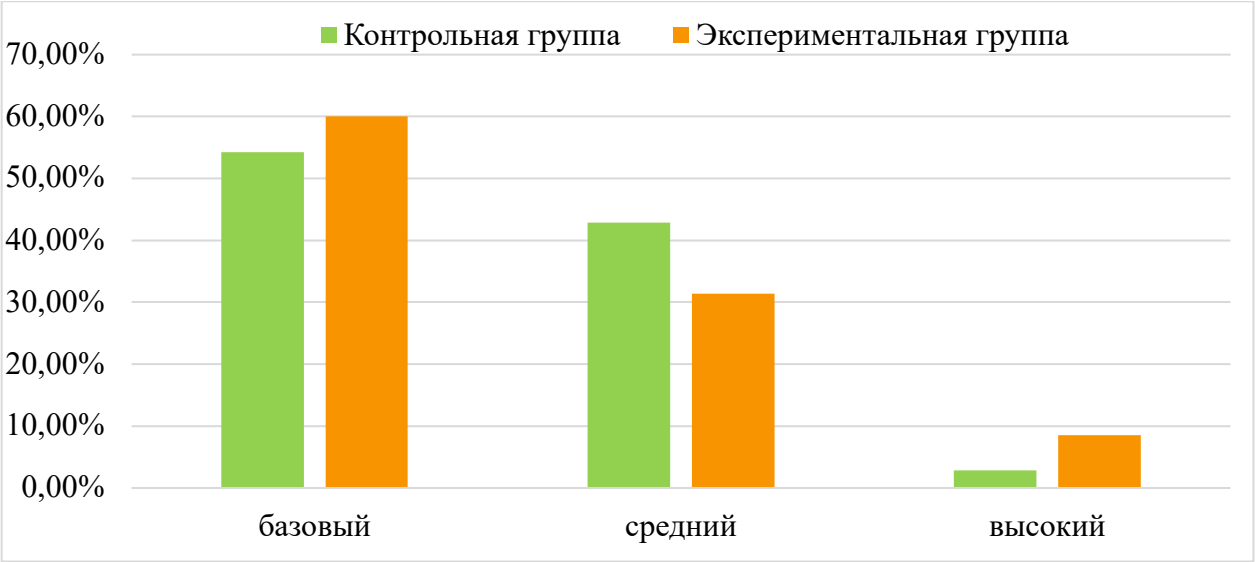


Рисунок 8 – Уровни сформированности исследовательских компетенций студентов в ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Составлено автором

На *формирующем этапе* главной целью было апробировать разработанную модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку и проверить ее эффективность на практике в учебном процессе. Для достижения данной цели решались следующие задачи:

– организовать обучение в ЭГ на основе положений разработанной модели с применением эвристических средств, предварительно разделенных на три группы (когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности);

– сохранить традиционный процесс обучения иностранному языку в КГ для последующего сравнения результатов;

– обеспечить соблюдение педагогических условий, необходимых для эффективного внедрения модели.

В ЭГ обучение проводилось согласно разработанной модели, в КГ – по общепринятой методике. Принципиальное отличие экспериментальной группы от контрольной состоит не в наличии или отсутствии активных форм работы как таковых: отдельные проектные и кейсовые задания используются

в профессиональной языковой подготовке и в традиционном обучении. Различие заключается в системности и целенаправленности эвристического воздействия. В контрольной группе активные формы применялись эпизодически и были подчинены преимущественно коммуникативным и лексико-грамматическим целям, тогда как в экспериментальной группе комплекс из одиннадцати эвристических средств применялся не изолированно, а скоординированно, в логике разработанной модели, с целенаправленным распределением средств по трем направленностям (когнитивной, эмоциональной, поведенческой) и систематическим переводом каждого задания в режим управляемого открытия с обязательным выдвижением и обоснованием гипотез. Именно системность и адресность воздействия на каждый из шести компонентов исследовательских компетенций, а не сам факт активности обучающихся, выступает содержательным отличием экспериментального обучения.

Опишем, как строилось обучение в ЭГ. Оно заключалось в комплексном применении эвристических средств когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности, а также сопровождалось работой над исследовательским проектом, результаты которого студенты презентовали в конце обучения. Выбор эвристических средств для применения во время того или иного занятия производился в зависимости от его целей и задач, учебного плана и учебных материалов. За время обучения ЭГ были применены эвристические средства всех трех направленностей. При этом отметим, что они применялись не изолированно, а в комплексе и дополняли друг друга. В начале обучения необходимо было познакомить студентов с эвристикой и эвристическими средствами, научить студентов применять их для работы с информацией экономического содержания на английском языке. Ниже представлены примеры авторских заданий, иллюстрирующие способ применения каждого рассматриваемого в исследовании эвристического средства. Приведенные примеры авторских заданий не исчерпывают комплекса разработанных заданий: остальные задания основывались на той же

операциональной структуре, но отличались по тематическому содержанию в зависимости от изучаемых тем.

Существенное внимание было уделено эвристическим средствам когнитивной направленности: методу «Если бы», прогнозированию, агглютинации, кейс-анализу, методу «морфологического ящика», синектике:

– **метод «Если бы»**

Название и формулировка задания на английском языке:

Analysis of the consequences of the Central Bank's alternative decision on the key interest rate

The Central Bank has recently raised the key interest rate. Imagine an alternative scenario: what if it had done the opposite and cut the rate instead? Predict the consequences for commercial banks and households. Find at least one real-world example of a country that actually cut rates when faced with similar macroeconomic challenges, such as rising inflation or an overheated economy, and then use this example to support your forecast. Present your ideas in 2-3 minutes.

Перевод задания на русский язык:

Анализ последствий альтернативного решения Центрального Банка по ключевой ставке

Центральный банк недавно повысил ключевую ставку. Представьте альтернативный сценарий: что было бы, если бы он, напротив, понизил ее? Спрогнозируйте возможные последствия для коммерческих банков и домохозяйств. Приведите хотя бы один реальный пример страны, центральный банк которой понижал ключевую ставку, столкнувшись с похожими макроэкономическими вызовами, например, с ростом инфляции или перегревом экономики. Используйте этот пример для обоснования своего прогноза. Представьте свои идеи в течение 2-3 минут.

Описание задания и ход работы:

Студенты получают к рассмотрению реальное экономическое событие – решение центрального банка по ключевой ставке – и моделируют противоположный сценарий его развития. Работа над заданием содержит

несколько последовательных этапов. На первом этапе студент индивидуально продумывает возможные последствия гипотетического снижения ключевой ставки для коммерческих банков и домохозяйств. На втором этапе студенты объединяются в пары, обмениваются прогнозами и обсуждают, насколько эти предположения обоснованы с экономической точки зрения. Далее студенты обращаются к доступным англоязычным источникам (материалы курса, аналитические обзоры, новостные сообщения) и находят один реальный пример страны, центральный банк которой уже понижал ключевую ставку в аналогичной ситуации. Студент может использовать найденный пример в качестве аргумента для подтверждения или уточнения ранее сделанного прогноза. На завершающем этапе студент выступает с устным высказыванием на изучаемом языке продолжительностью 2-3 минуты, в котором излагает свой прогноз, объясняет причинно-следственные связи и опирается на найденный пример. Задание нацелено на развитие прогностического мышления, умения строить гипотезы касательно последствий макроэкономических решений, а также способности подкреплять собственные выводы фактическим материалом.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания заключается в том, что студент осуществляет контрфактуальное рассуждение, другими словами, ментальную имитацию различных вариантов того, что могло бы произойти в прошлом: представляет и моделирует альтернативный макроэкономический сценарий, прогнозирует его последствия, проверяет свои предположения, опираясь на реальный фактический материал. Происходит развитие умения анализировать причинно-следственные связи и аргументированно представлять выводы на иностранном языке.

- **прогнозирование**

Название и формулировка задания на английском языке:

From prediction to reflection: a headline analysis task using The Economist

You will be shown only the headline and subheading of an article published in The Economist. Based on them, make several predictions about the likely content of the article: the author's position and conclusions, the key data the article may include, the main arguments it might present. After reading the full article, compare your predictions with its actual content. If your expectations differ from the text, analyse the possible reasons for these discrepancies.

Перевод задания на русский язык:

От прогноза к рефлексии: анализ заголовка статьи из журнала The Economist

Вам будет показан только заголовок и подзаголовок статьи из журнала The Economist. На их основе сделайте несколько прогнозов о вероятном содержании статьи: позиции автора и его потенциальных выводах, ключевых данных, которые могут быть приведены, основных аргументах. После чтения полного текста статьи сравните свои прогнозы с ее реальным содержанием. Если ваши ожидания разошлись с текстом, проанализируйте причины этих расхождений.

Описание задания и ход работы:

При обучении студентов ЭГ данное задание выполнялось на материале нескольких аутентичных статей журнала The Economist. Например, среди них использовалась статья с заголовком "The new gold" (Новое золото) и подзаголовком "Coal is meant to be on the way out. Yet it remains a disturbingly safe investment"[344] (Уголь, казалось бы, пора списывать со счетов. Однако инвестировать в него по-прежнему настолько надежно, что это пугает). Задание направлено на развитие прогностического мышления и рефлексивных умений при работе с аутентичным иноязычным текстом экономического содержания. Студенты видят только заголовок и подзаголовок статьи, само содержание на этом этапе им недоступно. На первом этапе каждый студент обдумывает возможное содержание статьи и формулирует несколько

[344] Is coal the new gold? [Электронный ресурс] // The Economist. – 2024. – URL: https://www.economist.com/finance-and-economics/2024/06/27/is-coal-the-new-gold (дата обращения 20.06.2026).

прогнозов относительно позиции автора, данных, выводов. Далее преподаватель предлагает студентам озвучить свои предположения. После этого студенты читают полный текст статьи и сопоставляют собственные прогнозы с ее реальным содержанием. На завершающем этапе происходит устное обсуждение на изучаемом языке, в ходе которого студенты объясняют, в чем их ожидания совпали с текстом статьи, в чем разошлись, анализируют возможные причины расхождений. К примеру, студент мог неверно интерпретировать определенные языковые и содержательные сигналы заголовка, ему могло не хватить фоновых знаний, возможно, он руководствовался стереотипами в своих суждениях.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания заключается в том, что студент проходит полный цикл работы с гипотезой: выдвигает предположение о содержании текста статьи на основе ограниченной информации, проверяет его в процессе чтения статьи и рефлексирует на предмет причин возможных расхождений. Таким образом удается тренировать не только языковую догадку, но и способность к прогнозированию, проверке собственных предположений и анализу их обоснованности.

– **агглютинация**

Название и формулировка задания на английском языке:

Synergy or chaos? Modeling a cross-industry merger

Choose two real companies from completely different industries. Imagine that they decide to merge into one business. Study basic information about both companies using publicly available sources. Then develop a concept for the merger: what products or services it could offer, how its business model would look, what potential synergies and risks might arise, and how the merger might affect the market. Propose a name for the merged company and briefly explain why it reflects the new business concept. Present your ideas in 3-4 minutes, explaining why this merger is strategically sound or, on the contrary, why it is likely to fail.

Перевод задания на русский язык:

Синергия или хаос? Моделирование кросс-отраслевого слияния компаний

Выберите две реальные компании из разных отраслей. Представьте, что они решают совершить слияние. Изучите основную информацию об обеих компаниях, используя общедоступные источники. Затем разработайте концепцию слияния: какие товары или услуги могла бы предлагать компания, образовавшаяся в результате слияния, как бы выглядела ее бизнес-модель, какие потенциальные положительные эффекты от слияния могут возникнуть, какие риски оно несет, и как слияние может повлиять на рынок. Предложите название для объединенной компании и кратко объясните, почему оно отражает концепцию нового бизнеса. Представьте свои идеи в течение 3-4 минут, объяснив, почему данное слияние стратегически обосновано или, наоборот, почему оно, вероятно, потерпит неудачу.

Описание задания и ход работы:

Задание можно выполнять как индивидуально, так и в парах или мини-группах до 3 человек в зависимости от задач конкретного занятия и уровня подготовки обучающихся. На первом этапе студенты самостоятельно выбирают две реально существующие компании из разных отраслей и узнают основную информацию об их деятельности, используя общедоступные источники, что позволяет им опираться на реальные характеристики рынка, финансовые показатели и особенности бизнес-моделей. На втором этапе студенты проводят саму агглютинацию: думают, как можно объединить выбранные компании и какой может быть концепция нового бизнеса, определяют возможные товары или услуги, бизнес-модель, выявляют потенциальные выгоды от слияния и сопряженные с ним риски, оценивают возможное влияние на рынок. Далее студенты предлагают название для объединенной компании и обосновывают, каким образом оно отражает сущность нового бизнеса. Таким образом агглютинация проявляется не только на содержательном, но и на языковом уровне. Выполнение задания завершается устной презентацией на изучаемом языке продолжительностью 3-4 минуты, во

время которого студенты представляют концепцию слияния и аргументируют, является ли оно стратегически обоснованным или же не имеет шансов на успех. Студенты могут задавать друг другу уточняющие вопросы, что позволяет дополнительно развивать навыки спонтанной профессиональной коммуникации и рефлексии.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания проявляется в том, что студент строит гипотезы касательно возможного слияния, опираясь на информацию о двух реально существующих компаниях, которую нашел сам. Ему приходится анализировать исходные характеристики компаний, выделять факторы их возможной совместимости или же несовместимости, прогнозировать положительные и отрицательные эффекты слияния, представлять свою концепцию на изучаемом языке. Задание не сводится только к творческому конструированию, оно приближает студента к логике аналитического исследования в области стратегического менеджмента и корпоративных финансов. Языковое оформление в виде названия объединенной компании вносит дополнительный исследовательский элемент, поскольку студенту необходимо осознанно отобрать языковые средства и аргументировать свой выбор.

- **кейс-анализ**

Название и формулировка задания на английском языке:

Green shift or bottom line? The sustainability dilemma

Company A is a medium-sized Russian steel producer. The company sells its products both on the domestic market and to international customers. It also plans to attract international financing for its future development. For these reasons, Company A must report not only to Russian regulators but also to foreign investors and banks, which increasingly assess companies according to ESG criteria. The company currently uses traditional raw materials, which are relatively cheap but produce substantial carbon emissions. The Russian government has been tightening environmental regulation in recent years. Industrial companies are now required to

reduce emissions and comply with stricter standards based on the Best Available Technologies (BAT). Companies that exceed emission limits must pay increased pollution charges and may face fines. Meanwhile, major customers – pipe manufacturers, construction companies, and automotive suppliers – are beginning to require suppliers to reduce their carbon footprint.

The management of Company A must choose between two options:

- Option A: continue using traditional raw materials with lower direct costs but higher emissions;
- Option B: switch to greener raw materials and upgrade production to reduce emissions.

Data for analysis

Table 1. Comparison of raw material options (per tonne of steel)

Parameter	Option A	Option B
Raw material cost (RUB/tonne)	28,000	45,000
Carbon footprint, tonnes CO_2/tonne of steel	2.1	0.8
Transport cost, RUB/tonne	3,000	3,800
Compliance with BAT	Not compliant	Fully compliant
Risk of extra fines	Moderate	Low

Table 2. Annual production volume and costs (million RUB)

Parameter	Option A	Option B
Annual production volume, thousand tonnes	200	200
Total raw material cost, million RUB	5,600	9,000

Total transport cost, million RUB	600	760
Expected extra fines, million RUB	150-300	0

Table 3. Demand forecast (thousand tonnes)

Year	Demand for traditional steel (Option A)	Demand for green steel (Option B)
1	170	90
2	150	160
3	120	210

Additional information:

- the simplified carbon emission charge rate is 2,500 RUB per tonne of CO_2 equivalent;
- switching to green raw materials requires a one-time 600 million RUB investment to modernize the furnace and install dust and gas treatment systems;
- the government offers a 20% subsidy on the cost of modernization if the company demonstrates a significant reduction in emissions;
- according to a customer survey, 35% of current clients are willing to pay 5-7% more for low-carbon steel, while 30% refuse to accept any price increase;
- 4 out of 8 main competitors have already started environmental modernization or announced plans to do so.

Tasks:

1. Examine the case information and the data in Tables 1-3. Identify the central problem that Company A must solve. Then formulate 2 hypotheses about the possible consequences of choosing Option A or Option B. Hypotheses may be related to financial results, market position, reputational risks, long-term

sustainability. State which hypothesis seems the most plausible and briefly explain why.

2. Select a method that could help test or challenge the formulated hypotheses (comparative analysis, SWOT analysis, cost-benefit analysis, simplified factor analysis, sensitivity analysis) and explain why it is appropriate for this case. Naming the method is not enough, explain how it contributes to examining the hypotheses.
3. Use the selected methods to analyze the case data and test the hypotheses. Before testing, decide how the financial impact of carbon emission charges will be assessed. Which data from the case should be used? What assumptions should be made? Show reasoning and calculations where possible. To test or strengthen the hypotheses, use authentic professional sources which may include ESG or sustainability reports of steel producers, industry reports and market analyses, publications on environmental regulation in the steel industry, recent news about environmental modernization in the steel sector. State the sources and briefly explain how they influenced your conclusions.
4. Based on the analysis, prepare a recommendation for the Board of Directors stating which option you support, providing evidence from the data and analysis and explaining under what conditions the recommendation could change.
5. What information is missing in the case? Which additional data should be requested from the company to make a more confident decision? How did the initial hypotheses change during the analysis?

Перевод задания на русский язык:

Зеленый переход или чистая прибыль? Дилемма устойчивого развития

Компания А – средний российский производитель стали. Компания реализует продукцию как на внутреннем рынке, так и за рубежом, а также планирует привлекать международное финансирование для своего дальнейшего развития. В связи с этим компания обязана отчитываться не только перед российскими регулирующими органами, но и перед иностранными

инвесторами и банками, которые все чаще оценивают предприятия по критериям ESG. На данный момент компания использует традиционное сырье, которое относительно дешевое, но приводит к высоким выбросам парниковых газов. В последнее время российское правительство ужесточает экологическое регулирование. Промышленные предприятия обязаны сокращать количество выбросов и соответствовать более строгим стандартам, основанным на наилучших доступных технологиях (НДТ). Компании, выходящие за пределы установленных лимитов, обязаны вносить дополнительные платежи и могут быть оштрафованы. Одновременно с этим крупные заказчики – трубные, строительные и автомобильные предприятия – начинают требовать от поставщиков снижения углеродного следа.

Руководству Компании А необходимо выбрать один из двух вариантов:

- Вариант А: продолжить использовать традиционное сырье, которое дешевле, но приводит к более высоким выбросам;
- Вариант Б: перейти на использование более экологичного сырья и провести модернизацию производства для сокращения выбросов.

Данные для анализа

Таблица 1. Сравнение вариантов сырья (на тонну стали)

Показатель	Вариант А	Вариант Б
Стоимость сырья, руб./т	28 000	45 000
Углеродный след, т CO_2/т стали	2,1	0,8
Транспортные расходы, руб./т	3 000	3 800
Соответствие НДТ	Не соответствует	Полностью соответствует
Риск дополнительных штрафов	Умеренный	Низкий

Таблица 2. Годовой объем производства и затраты (млн. руб.)

Параметр	Вариант А	Вариант Б
Годовой объем производства, тыс. т	200	200
Общая стоимость сырья, млн руб.	5 600	9 000
Общие транспортные расходы, млн руб.	600	760
Ожидаемые дополнительные штрафы, млн руб.	150-300	0

Таблица 3. Прогноз спроса (тыс. тонн)

Год	Спрос на традиционную сталь (Вариант А)	Спрос на «зеленую» сталь (Вариант Б)
1	170	90
2	150	160
3	120	210

Дополнительная информация:

- упрощенная ставка платы за выбросы составляет 2500 рублей за тонну CO_2-эквивалента;
- переход на экологичное сырье требует единовременных инвестиций в размере 600 млн рублей на модернизацию печи и установку систем очистки газов;
- государство предоставляет субсидию в размере 20% от стоимости модернизации в случае подтверждения существенного сокращения выбросов;
- согласно результатам опроса клиентов, 35% текущих покупателей готовы платить на 5-7% больше за низкоуглеродную сталь; 30% не приемлют повышения цены;

- 4 из 8 основных конкурентов уже либо начали экологическую модернизацию, либо объявили о таких планах.

Задания:

1. Изучите кейс и данные, представленные в Таблицах 1-3. Определите центральную проблему, которую должна решить Компания А. Затем сформулируйте две гипотезы о возможных последствиях выбора Варианта А или Варианта Б. Гипотезы могут касаться финансовых результатов, позиций на рынке, репутационных рисков, долгосрочной устойчивости. Какая из гипотез представляется наиболее вероятной и почему?
2. Выберите метод, который мог бы помочь проверить или опровергнуть сформулированные гипотезы (сравнительный анализ, SWOT-анализ, анализ затрат и выгод, упрощенный факторный анализ, анализ чувствительности) и объясните, почему они подходят для решения данного кейса. Просто назвать методы недостаточно, объясните, каким образом каждый из них помогает в проверке гипотез.
3. Используйте выбранный метод для анализа данных кейса и проверки гипотез. Перед проверкой гипотез необходимо определить, каким образом будет оцениваться финансовое влияние платежей за выбросы. Какие данные из кейса следует использовать? Какие допущения необходимо сделать? Покажите рассуждения и расчеты, где это возможно. Для проверки или усиления гипотез используйте аутентичные профессиональные источники, которые могут включать ESG-отчеты или отчеты об устойчивом развитии реальных производителей стали; отраслевые отчеты и рыночные аналитические обзоры; публикации о регулировании выбросов в сталелитейной отрасли; актуальные новости об экологической модернизации в металлургическом секторе. Укажите, какие источники использовали, и объясните, как они повлияли на сделанные вами выводы.

4. На основе проведенного анализа подготовьте рекомендацию для совета директоров, указав, какой из вариантов предпочтителен, приводя обоснования, основанные на данных кейса и анализе, объясняя, при каких условиях рекомендация может измениться.
5. Какая информация отсутствует в кейсе? Какие дополнительные сведения и данные следует запросить у компании для принятия более взвешенного решения? Как изменились первоначальные гипотезы в ходе анализа?

Описание задания и ход работы:

В основе задания лежит открытая профессионально-ориентированная проблема, не имеющая единственно правильного решения. Задание предполагает выдвижение и проверку гипотез, выбор и применение методов экономического анализа, использование аутентичных иноязычных профессиональных источников. Таким образом удается добиться приближения учебной задачи к реальной деятельности экономиста-аналитика, который зачастую принимает решения в условиях неполноты информации и при этом должен выработать обоснованную позицию. Основной акцент при выполнении данного задания делается не на точность арифметических расчетов, а на способность интерпретировать данные, устанавливать причинно-следственные связи, аргументированно представлять выводы, рефлексировать по поводу собственных мыслительных действий. Основную работу по кейсу можно выполнять в мини-группах по 3-4 человека, что позволяет распределить задачи и организовать обсуждение. Для экономии аудиторного времени можно попросить студентов до занятия самостоятельно найти 2-3 аутентичных иноязычных источника, связанных с ESG-повесткой и сталелитейной отраслью. Сам текст кейса студенты получают только на занятии. Это позволяет сохранить самостоятельность и непредсказуемость исследовательского поиска. Преподаватель может порекомендовать надежные профессионально-ориентированные источники. Студенты знакомятся с информацией о компании и данными, характеризующими реальную деловую

ситуацию. Преподаватель кратко поясняет отдельные термины при необходимости. Далее каждая группа приступает к выполнению заданий и следует требованиям, содержащимся в каждом из них. В процессе кратких устных выступлений с аргументацией выбранного варианта студенты могут задавать уточняющие вопросы, что развивает навыки спонтанной иноязычной коммуникации. Благодаря включению отдельного задания, нацеленного на рефлексию (задание № 5), студенты учатся переводить полученный опыт в осознаваемое знание.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания состоит в том, что студент проходит полный цикл учебно-исследовательской деятельности: формулирует проблему, выдвигает гипотезы, выбирает и применяет методы анализа, проверяет предположения на основе данных и аутентичных источников, обосновывает решение и рефлексирует по поводу собственных мыслительных действий. Таким образом, задание комплексное и способствует формированию всех ключевых компонентов исследовательских компетенций в их взаимосвязи.

– **метод «морфологического ящика» (метод многомерных матриц)**

Название и формулировка задания на английском языке:

Morphological Box: scenario analysis and countermeasures

Using the morphological box method, construct a matrix of possible anti-crisis measures for an economy facing recession. A morphological box is a table in which each parameter is a row and possible options are columns. To create a scenario, one option from each row is selected and combined with the others. The parameters may include fiscal policy, monetary policy, structural reforms and external support (foreign investment, trade agreements etc.). For each parameter, provide at least two options. Combine the options into one strategic scenario. Formulate a hypothesis about potential consequences for businesses and households. Explain why the chosen combination seems the most justified. You may use authentic professional

sources to strengthen your reasoning. Below is an empty morphological box that should be filled with your own options. If necessary, the structure of the matrix may be modified or expanded.

Parameter	Option 1	Option 2	…
Fiscal policy			
Monetary policy			
Structural reforms			
External support			

Перевод задания на русский язык:

Построение многомерной матрицы антикризисных стратегий: сценарный анализ и меры противодействия

Используя метод «морфологического ящика», постройте матрицу возможных антикризисных мер для экономики, которая вступила в фазу рецессии. «Морфологический ящик» или же многомерная матрица представляет собой таблицу, в которой каждый параметр образует строку, а его возможные варианты – столбцы. Для выработки сценария из каждой строки выбирается один вариант и объединяется с остальными. В качестве параметров могут быть использованы: налогово-бюджетная политика, денежно-кредитная политика, структурные реформы, внешняя поддержка (иностранные инвестиции, торговые соглашения и т.д.). Предложите не менее двух вариантов для каждого параметра. Объедините варианты в один стратегический сценарий. Для каждого сценария сформулируйте гипотезу о возможных последствиях для бизнеса и домохозяйств. Объясните, почему выбранная комбинация представляется наиболее обоснованной. Для усиления своей аргументации можно использовать аутентичные профессионально-ориентированные источники. Ниже представлена таблица, которую требуется заполнить собственными вариантами. При необходимости структуру матрицы можно изменить или расширить.

Параметр	Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3
Налогово-бюджетная политика			
Денежно-кредитная политика			
Структурные реформы			
Внешняя поддержка			

Описание задания и ход работы:

В фокусе внимания при выполнении данного задания находится открытая экономическая проблема: разработка антикризисных сценариев в условиях рецессии. Открытость обеспечивается тем, что единственно верного сценария не существует, количество возможных комбинаций параметров существенно, ценность представляет способность студента построить внутренне согласованную стратегию и аргументированно защитить ее. Работа с «морфологическим ящиком» или же многомерной матрицей требует от студентов структурного, системного и прогностического мышления. Задача студентов – не просто перечислить возможные меры, а сознательно выстроить многомерное пространство решений, проанализировать совместимость различных элементов, сформулировать гипотезы о возможных последствиях обозначенных комбинаций, что позволяет имитировать логику аналитической деятельности экономиста-исследователя. Задание может выполняться индивидуально, в парах или в мини-группах, выбор формы выполнения задания зависит от задач конкретного занятия и уровня подготовки группы. На первом этапе студенты определяют четыре базовых параметра антикризисной политики и пересматривают набор при необходимости. Для каждого

параметра студенты самостоятельно формулируют не менее двух возможных вариантов. Например, меры налоговой политики могут включать снижение налогов и увеличение государственных расходов; меры денежно-кредитной политики – снижение ключевой ставки и льготное кредитование; структурные реформы – поддержку малого бизнеса и дерегулирование; внешняя поддержка – иностранные инвестиции и торговые соглашения. Далее студенты приступают к заполнению «морфологического ящика» и на его основе разрабатывают стратегический сценарий, выбирая при этом по одному варианту из каждой строки. Важна внутренняя согласованность сценария. Студенты должны объяснить, почему выбранные меры сочетаются друг с другом, как они могут усилить действие друг друга или, наоборот, привести к большим рискам. Так студенты учатся не просто комбинировать элементы между собой, но и анализировать взаимовлияние. Студенты также формулируют гипотезу о возможных последствиях выбранного сценария для бизнеса и домохозяйств. Следующим этапом выступает устное представление сценария и гипотезы вместе с соответствующим обоснованием. Студенты могут задавать друг другу уточняющие вопросы, что положительно сказывается на развитии навыков спонтанной иноязычной коммуникации. На завершающем этапе задания проводится краткая рефлексия: студенты отмечают, с какими трудностями столкнулись при выработке сценария, как изменилось их восприятие и понимание проблемы. Происходит осознание использованных мыслительных операций и перевод полученного опыта в осознаваемое знание.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая заключается в том, что студент не просто показывает знание известных мер экономической политики, а на их основе и с опорой на информацию из профессиональных источников самостоятельно выстраивает многомерное пространство решений, анализирует совместимость элементов, формулирует гипотезу, аргументирует свой выбор.

– **синектика**

Название и формулировка задания на английском языке:

In search of the essence: explaining inflation through analogies

Find at least two analogies from different professional fields – such as corporate finance and business processes, engineering and technical systems, transport and logistics, information technology and cybersecurity – that help explain the economic phenomenon of inflation. For each analogy, explain what specific features of inflation it reveals. Then choose the analogy that you consider the most accurate and formulate a hypothesis. A hypothesis here is your assumption about why this analogy explains inflation more deeply than the others. You may start your hypothesis with one of these phrases:

- "If inflation really works like …, then we could expect …"
- "I believe that this analogy is the most accurate because …"
- "The analogy of … best explains inflation because …"

You may use authentic professional sources to support your reasoning. Present your ideas.

Перевод задания на русский язык:

В поисках сути: объяснение понятия инфляция через аналогии

Найдите не менее двух аналогий из разных профессиональных сфер таких как корпоративные финансы и бизнес-процессы, инженерия и технические системы, транспорт и логистика, информационные технологии и кибербезопасность, которые помогают объяснить экономическое явление инфляции. Для каждой аналогии поясните, какие именно особенности инфляции она раскрывает. Затем выберите аналогию, которую вы считаете наиболее точной, и сформулируйте гипотезу. Гипотеза в этом задании – это ваше предположение о том, почему данная аналогия объясняет инфляцию глубже, чем остальные. Вы можете начать гипотезу с одной из следующих фраз:

- «Если инфляция действительно похожа на …, то можно ожидать …»;
- «Я считаю, что эта аналогия является самой точной, потому что …»;

- «Аналогия с … лучше всего объясняет инфляцию, потому что …».

В качестве дополнительного обоснования своих рассуждений можно использовать аутентичные профессиональные источники. Представьте свои идеи.

Описание задания и ход работы:

Задание нацелено на развитие умения выделять сущностные признаки экономического явления и переносить их на другие профессиональные сферы. В основе задания лежит открытая задача: студентам необходимо не просто дать определение инфляции, а выстроить несколько содержательных аналогий, каждая из которых должна раскрывать определенную характеристику этого явления. Заранее заданной единственно правильной аналогии не существует, ценность представляет умение студента объяснять экономическое явление через выбранный образ и аргументировать его точность. Более того, студенты работают с профессиональными сферами, что задает анализу высокий уровень и исключает его сведение к простым бытовым сравнениям. Особенностью данного задания является его организация по принципу «индивидуальный поиск аналогий – групповое обсуждение аналогий – общий отбор аналогий». На первом этапе каждый студент работает индивидуально, что дает возможность самостоятельно выделить ключевые признаки инфляции и построить собственные аналогии до ознакомления с идеями одногруппников. Студент формулирует не менее трех аналогий, определяя для каждой из них, какую характеристику инфляции она подчеркивает и выбирая наиболее точную. На втором этапе студенты объединяются в пары или мини-группы, обсуждают предложенные аналогии, дорабатывают их и совместными усилиями выбирают наиболее подходящую. Студенты также формулируют общую гипотезу о том, почему именно выбранная аналогия подходит для объяснения сущности инфляции. Далее каждая группа озвучивает выбранную аналогию вместе с гипотезой, а преподаватель фиксирует предложенные варианты. Затем проводится короткое обсуждение, итогом которого должен стать выбор одной аналогии,

получившей наиболее убедительное обоснование. Таким образом, студенты получают продукт коллективного аналитического поиска.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания состоит в том, что студент не воспроизводит готовое знание, а самостоятельно выделяет признаки инфляции, проводит аналогии с явлениями из других профессиональных областей, формулирует гипотезу о наиболее точной аналогии и подкрепляет ее соответствующей аргументацией, по возможности обращается к анализу информации из аутентичных профессиональных источников. Задание требует как аналитических, так и коммуникативных умений.

Во время обучения ЭГ важно было активизировать у студентов эмоциональную составляющую, минимизировать когнитивный и языковой барьеры, а также развить личностное отношение к исследовательской проблеме. Для этих целей особую ценность представляли такие эвристические средства как метод свободных ассоциаций и метод личной аналогии (эмпатии). К примеру, студентам были предложены такие задания:

– **метод свободных ассоциаций:**

Название и формулировка задания на английском языке:

Mapping the concept: creating a mind map of the economic term blue chips

You are going to work with the term “blue chips” while studying the topic “Stock market and stock exchanges”. First, you will have 2-3 minutes to write down all the associations that come to your mind in connection with this term. Do not filter or criticize your ideas, write down everything that comes to your mind. After that, you will work together to create a collective mind map. Discuss why these particular associations appeared, which of them seem stereotypical and which are original. Explain your reasoning.

Перевод задания на русский язык:

Ассоциативный портрет экономического термина «голубые фишки»: создание интеллект-карты

Вы будете работать с термином «blue chips» («голубые фишки») в рамках изучения темы «Фондовый рынок и фондовые биржи». Сначала у вас будет 2-3 минуты, чтобы записать все ассоциации, которые возникают в связи с этим термином. Не отбирайте и не критикуйте свои идеи, записывайте все, что приходит в голову. После этого вы вместе построите коллективную интеллект-карту. Обсудите, почему у вас возникли именно такие ассоциации, какие из них кажутся стереотипными, а какие – оригинальными. Поясните свои выводы.

Описание задания и ход работы:

Задание направлено на активизацию имеющегося у студентов понятийного и языкового опыта, связанного с экономическим термином. Такое задание может быть использовано как при введении нового термина для активизации фоновых знаний и языковой догадки, так и на этапе закрепления лексики, когда необходимо активизировать пассивный словарный запас и перевести его в активное употребление. Работа над заданием начинается в индивидуальном режиме: в течение 2-3 минут каждый студент записывает все ассоциации, которые у него вызывает термин «blue chips» («голубые фишки»). На данном этапе критика и отбор идей не проводятся, важно зафиксировать максимально обширный спектр образов, примеров, слов и эмоциональных реакций. Такой подход позволяет включить ассоциативное мышление и снять барьер перед последующим устным обсуждением. Далее студенты делятся своими идеями и строят коллективную интеллект-карту, объединяющую индивидуально подобранные ассоциации. В процессе построения интеллект-карты происходит первичная систематизация материала: студенты группируют близкие по смыслу ассоциации, выделяют основные категории, обсуждают, что стоит за каждой из них. На завершающем этапе студенты обсуждают причины возникновения ассоциаций, определяют, какие ассоциации можно считать предсказуемыми и типичными, а какие – оригинальными и неочевидными. Все обсуждение, как и в случае с другими заданиями, ведется

на изучаемом языке, соединяя работу над лексикой с рефлексией над собственным профессиональным и языковым опытом.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания выражается в том, что студент самостоятельно на основе собственного опыта и знаний строит систему смысловых связей, стоящих за изучаемым понятием, а не просто заучивает его определение. Запрет критики на этапе подбора ассоциаций снимает страх ошибки и снижает языковой барьер, что формирует готовность включаться в исследовательскую деятельность. Личная включенность каждого студента в создание общей интеллект-карты способствует формированию и укреплению чувства ответственности за результат совместной работы. Благодаря тому, что задание предусматривает обсуждение причин появления ассоциаций и их дифференциацию с точки зрения оригинальности, студенты могут анализировать не только изучаемое понятие, но и свой способ мышления.

– **метод личной аналогии (эмпатии)**:

Название и формулировка задания на английском языке:

In the shoes of a financial instrument: a persuasive monologue to investors

Choose a financial instrument that you are familiar with from your course (for example, a share, a corporate bond, a derivative, an investment fund unit). Imagine that you are this financial instrument speaking at a board meeting. Prepare a 2-3-minute monologue in the first person, in which you persuade investors to invest in you. Explain what kind of instrument you are, how you create value, what benefits and risks you carry, and why an investor should choose you over other financial instruments. After the monologues, each student will vote for the financial instrument that sounded the most convincing (you cannot vote for your own). Then together with your groupmates briefly discuss why that particular argument was the most persuasive.

Перевод задания на русский язык:

В роли финансового инструмента: убеждающий монолог перед инвесторами

Выберите финансовый инструмент, с которым вы уже знакомы из курса (например, акция, корпоративная облигация, производный финансовый инструмент, пай инвестиционного фонда). Представьте, что вы являетесь этим финансовым инструментом и выступаете на заседании совета директоров. Подготовьте монолог длительностью 2-3 минуты от первого лица, в котором ваша задача – убедить инвесторов вложить в вас средства. Объясните, что вы за финансовый инструмент, в чем ваша ценность, какие выгоды и риски с вами связаны, почему инвестору следует выбрать именно вас, а не другие финансовые инструменты. После выступлений каждый студент проголосует за финансовый инструмент, который прозвучал наиболее убедительно (голосовать за свой финансовый инструмент нельзя). Далее вместе с одногруппниками кратко обсудите, почему именно этот аргумент оказался самым убедительным.

Описание задания и ход работы:

В отличие от традиционного описания финансового инструмента, при котором студент воспроизводит выученные характеристики, данное задание требует от него «вжиться» в сам финансовый инструмент, занять его позицию и рассуждать от первого лица. Такой подход переводит знание не просто в углубленное понимание, а в личностно окрашенное понимание, создает условия для более свободного использования изучаемого языка. При подготовке монолога студент опирается на ранее изученные характеристики инструмента, совмещая эмоциональный механизм эмпатии с аналитическим содержанием. В монологе от первого лица реализуются две важных функции. Во-первых, он запускает образное, личностно значимое мышление, снижает языковой барьер благодаря тому, что студент получает возможность использовать более свободный, выразительный язык и оперировать не только академическими формулировками. Во-вторых, монолог требует осмысленного владения материалом, поскольку без понимания экономической природы финансового инструмента невозможно убедительно его представлять. Тот факт, что после выступлений студентов проводится

голосование за наиболее убедительный монолог с презентацией финансового инструмента, способствует усилению вовлеченности студентов, их ответственности за качество своего выступления и построение аргументации. Голосование представляет собой не просто формальный выбор: за ним следует обсуждение, в процессе которого студенты объясняют свой выбор сильным экономическим обоснованием, точностью обозначения выгод и рисков, эмоциональной подачей. Открытость задания обеспечивается тем, что не существует заранее правильного финансового инструмента, ценность несут убедительность аргументации, подача, глубина понимания, способность проводить рефлексию собственного высказывания.

Исследовательская составляющая задания:

Эмоциональная направленность задания не отменяет исследовательской составляющей, а наоборот, обеспечивает ее. Личное восприятие нужно не ради получения эмоций, а ради формирования субъектной позиции. Студент при выполнении такого задания из внешнего наблюдателя переходит в автора своего собственного понимания. Он не повторяет существующие определения, а выстраивает их через собственные высказывания. Без такой личной включенности исследовательская деятельность носила бы формальный характер и ограничивалась бы воспроизведением готового знания. Задание помогает запустить самостоятельный поиск, последующую рефлексию и активизировать субъектную исследовательскую позицию. Принимая на себя роль финансового инструмента, студент оказывается в позиции, которая снимает страх ошибки, снижает языковой барьер, проявляет индивидуальность и выразительность. Это формирует готовность включаться в исследовательскую деятельность, не боясь не соответствовать образцу. Студент лично включается в создание образа, не получая при этом готовых формулировок, решая самостоятельно, каким образом представить инструмент, какие свойства вынести в качестве главного аргумента, как выстроить убедительную позицию. Благодаря этому студент развивает чувство ответственности за собственный результат (прозвучавший монолог),

что, в свою очередь, повышает внутреннюю мотивацию. Обсуждение и голосование способствуют формированию рефлексивных умений: студент начинает анализировать не только сущность финансового инструмента, но и собственное выступление: содержание, подачу, аргументацию.

В качестве эвристических средств, которые особенно помогают в развитии у студентов навыков работы в команде, аргументации, публичной презентации и принятия решений в процессе осуществления исследовательской деятельности были применены игровое обучение, включавшее ролевые игры, «мозговой штурм» и метод проектов. Например, в рамках курса коммерческой корреспонденции студентам было предложено принять участие в ролевой игре *"Internal investigation: root-cause analysis of an equipment supply disruption"* (*Внутреннее расследование: установление причин сбоя поставки оборудования*), итогом которой должно было стать установление причин сбоя поставки оборудования и подготовка проекта служебной записки с планом действий. Формулировка задания на английском языке была следующей:

An important delivery of equipment did not arrive on time, and the company now needs to find out what caused the disruption. Each participant will receive a role with official responsibilities and hidden information that the other participants do not know. The analyst-observers are intentionally not given any hidden information, as their role is to reconstruct the logic of the collective inquiry based only on what emerges during the discussion. At the meeting, you will discuss the situation, identify the most likely root cause of the disruption, and prepare a short internal memo for the CEO. Two observers will analyze the discussion and present their own conclusion. The discussion should be held in English.

Roles and hidden information

1. Chief Executive Officer (CEO)
   - official position: chairs the meeting, demands that the root cause be identified and an action plan be proposed by the end of the discussion;

- hidden information: a major client has threatened to cancel the contract if the disruption is repeated, but the CEO does not want to reveal this pressure at the beginning of the meeting

2. Procurement Manager
   - official position: the order was sent to the supplier on time, and there is confirmation;
   - hidden information: the technical specification of the equipment was changed at the last moment, but the warehouse was not informed
3. Logistics Manager
   - official position: the transport arrived on time and waited for half a day; the downtime was paid from the logistics budget;
   - hidden information: the warehouse has been regularly delaying document processing in recent months, and there are copies of the waybills to prove it
4. Warehouse Manager
   - official position: the notification about the arriving equipment was received too late, so the loading area was not prepared;
   - hidden information: the warehouse management system failed, and the data about the upcoming delivery was lost; the problem has not been fixed yet
5. Financial Controller
   - official position: the delay has already led to lost profit, and the cost of any proposed measures must be justified;
   - hidden information: the warehouse has been regularly requesting overtime payments for the past six months, but the number of processed requests has not increased
6. IT Department Representative
   - official position: the IT department is checking whether the problem could have been caused by a system failure;
   - hidden information: the warehouse software is outdated; the request for an upgrade was submitted, but the budget was not approved

7. Installation Engineer
   - official position: the installation team is ready to start work as soon as equipment arrives;
   - hidden information: some installation work cannot begin without a 48-hour notice to the warehouse, and this notice was never sent

8-9. Analyst-Observers
   - official position: observers do not take part in the meeting; one observer records who first reaches a constructive solution and how the discussion moves towards it; the other records which arguments sound the most convincing; after the meeting, they present their own independent conclusion about the most likely cause of the disruption.

Перевод задания на русский язык:

Важная поставка оборудования вовремя не состоялась, и компании необходимо выяснить, что стало причиной сбоя. Каждый участник получит роль с описанием официальной позиции по данному вопросу и скрытой информацией, которую другие участники не знают. Наблюдатели-аналитики намеренно не получат скрытой информации, поскольку их задача – реконструировать логику коллективного расследования, опираясь только на то, что прозвучит в ходе обсуждений. На совещании вам предстоит обсудить ситуацию, определить наиболее вероятную причину сбоя и подготовить краткую служебную записку для генерального директора. Два наблюдателя проанализируют ход обсуждения и представят собственное заключение. Обсуждение ведется на английском языке.

Роли и скрытая информация

1. Генеральный директор
   - официальная позиция: ведет совещание, требует определить основную причину сбоя и предложить план действий до конца обсуждения;
   - скрытая информация: крупный клиент пригрозил расторгнуть контракт, если сбой повторится, однако генеральный директор не хочет раскрывать этот факт в начале встречи

2. Менеджер по закупкам
   - официальная позиция: заказ отправлен поставщику вовремя, имеется подтверждение;
   - скрытая информация: техническая спецификация оборудования была изменена в последний момент, но склад не был уведомлен
3. Логист
   - официальная позиция: транспорт прибыл вовремя и прождал полдня; время простоя оплачено из логистического бюджета;
   - скрытая информация: в последние месяцы склад регулярно задерживает оформление документов, и имеются копии накладных, подтверждающих это
4. Руководитель склада
   - официальная позиция: уведомление о прибытии оборудования получено слишком поздно, поэтому зона загрузки не была подготовлена;
   - скрытая информация: система управления складом дала сбой, данные о предстоящей поставке были утрачены; проблема до сих пор не устранена
5. Финансовый контролер
   - официальная позиция: срыв поставки уже привел к упущенной выгоде, и любые предлагаемые меры должны быть экономически обоснованы;
   - скрытая информация: в течение последних шести месяцев склад регулярно запрашивает сверхурочные выплаты, однако количество обработанных заявок при этом не увеличивается
6. Представитель ИТ-отдела
   - официальная позиция: ИТ-отдел проверяет, могла ли проблема быть вызвана системным сбоем;
   - скрытая информация: программное обеспечение склада устарело; заявка на его обновление была подана, но бюджет не был одобрен

7. Инженер по монтажу
   - официальная позиция: монтажная бригада готова приступить к работе, как только оборудование поступит;
   - скрытая информация: часть монтажных работ нельзя начать без уведомления склада за 48 часов, а такое уведомление так и не было отправлено

8-9. Наблюдатели-аналитики
   - официальная позиция: наблюдатели не участвуют в совещании; один фиксирует, кто первым предлагает конструктивное решение и как обсуждение к нему подходит; второй отмечает, какие аргументы звучат наиболее убедительно; после совещания они представляют собственное независимое заключение о наиболее вероятной причине сбоя.

Описание задания и ход работы:

Задание построено в формате ролевой игры и воспроизводит ситуацию внутреннего служебного расследования, участники которого стремятся установить наиболее вероятную причину сбоя поставки оборудования. Задание направлено на развитие умения работать с неполной информацией, выдвигать и проверять гипотезы, вести аргументированное обсуждение на изучаемом языке, придерживаясь формального, делового стиля. Специфика такого задания состоит в том, что ни один из участников ролевой игры не видит полную картину произошедшего. Каждый студент получает роль с официальной позицией, которую он может озвучивать открыто, и скрытой информацией, которую он может представлять всеобщему вниманию постепенно в зависимости от выбранной стратегии участия в обсуждении. Такой подход к организации работы над заданием моделирует реальные условия внутренней коммуникации в компании, где разные отделы видят одну и ту же проблему по-разному и не всегда предоставляют всю информацию сразу. Особую роль в задании играют наблюдатели-аналитики, чья задача состоит в выдвижении независимых суждений и сопоставлении выводов участников с внешней оценкой. Работа организуется поэтапно. На первом

этапе преподаватель объясняет суть задания, распределяет роли и раздает карточки с официальными позициями и скрытой информацией. На втором этапе участники проводят служебное совещание, обмениваются версиями произошедшего, задают друг другу уточняющие вопросы, выдвигают предположения о возможных причинах сбоя поставки и исключают менее вероятные версии. Преподаватель выступает в роли модератора, при необходимости удерживает внимание в рамках темы. Ведение основной коммуникации на изучаемом языке позволяет одновременно формировать как аналитическое мышление, так и спонтанную иноязычную речь. На третьем этапе все участники совместно готовят краткую служебную записку. В ней фиксируются наиболее вероятная причина сбоя, предлагаемый план действий и ответственные за его реализацию. В этот момент наблюдатели не высказываются, их задача состоит в том, чтобы фиксировать, как группа приходит к итоговому выводу, какие аргументы берет за основу, от каких версий отказывается. Таким образом, удается следовать модели реального служебного совещания, завершающегося единым согласованным решением. Четвертым этапом выступает дебрифинг, в ходе которого участники раскрывают скрытую информацию и слушают заключение наблюдателей. Происходит сопоставление выводов участников и наблюдателей, анализ выдвинутых версий и аргументов.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания проявляется в том, что студент оказывается в ситуации, в которой он вынужден осуществлять самостоятельный поиск причины сбоя в условиях неполноты информации. Он сталкивается с необходимостью выдвигать гипотезы о возможных причинах, сопоставлять версии, анализировать основательность и содержательность аргументов, выстраивать причинно-следственные связи, определять и оценивать использованные языковые средства. При этом ни один из участников ролевой игры, включая наблюдателей, не получает готового, единственно правильного объяснения. Наиболее вероятную причину

устанавливают и формулируют в ходе совместных обсуждений, благодаря чему задание не репродуктивное, а открытое. Коллективный характер работы также имеет существенное значение с точки зрения исследовательской деятельности. Студенты учатся не только формулировать собственные предположения, но и участвовать в диалоге, воспринимать другие точки зрения, выявлять противоречия, уточнять и отстаивать свою позицию. Такой формат взаимодействия моделирует реально существующую практику работы аналитической группы, при которой исследование редко проводится одним человеком, результата достигают путем совместного обсуждения и проверки. Составление служебной записки способствует формированию у студентов навыков иноязычной деловой письменной коммуникации, которые необходимы будущему экономисту-исследователю для грамотного представления результатов своей деятельности в профессионально принятых жанрах. Этап дебрифинга, предусмотренный в задании, позволяет проводить рефлексию как содержания аргументов и заключения, так и самих способов поиска решений. Задание формирует у студентов опыт проявления исследовательского поведения в коммуникативной среде, способствуя становлению у них субъектной исследовательской позиции.

Помимо ролевых игр проводились «мозговые штурмы», приведем пример одного из них: *How to increase tax revenue without raising taxes?* (*Как увеличить налоговые поступления без повышения налогов?*). Задание звучало следующим образом:

Your task is to generate as many ideas as possible to answer the question: how can the government increase tax revenue without raising tax rates? When generating ideas, do not criticize or evaluate any suggestions; simply record everything. After that, classify the ideas, select 2-3 most realistic ones, and briefly discuss their possible consequences. Then use 1-2 authentic English-language sources related to tax policy or public finance. Compare your selected ideas with real measures that governments have used or are considering. Explain how real examples support or

challenge your ideas. Finally, present the chosen ideas. Explain why they were selected and be ready to answer clarifying questions.

Перевод задания на русский язык:

Ваша задача – предложить как можно больше идей для ответа на вопрос: как государство может увеличить налоговые поступления, не повышая налоговые ставки? Во время генерации идей не критикуйте их, фиксируйте все, что приходит на ум. Затем классифицируйте идеи, выберите 2-3 наиболее реалистичные и кратко обсудите их возможные последствия. Используйте 1-2 аутентичных англоязычных источника, связанных с налоговой политикой или государственными финансами. Сравните отобранные идеи с реальными мерами, которые правительства стран уже применяли или рассматривают. Объясните, почему именно эти идеи были отобраны, и будьте готовы ответить на уточняющие вопросы.

Описание задания и ход работы:

Задание направлено на развитие умения работать в режиме коллективного поиска решений и моделирует ситуацию, в которой будущим экономистам необходимо выработать оригинальные подходы к решению реально существующей государственной проблемы. Поставленный в задании вопрос задает рамку обсуждения, но не предполагает выдвижение единственно верного ответа: ценность представляет количество идей, их разнообразие и содержательность. Обсуждение проводится в общей группе, что позволяет поддерживать динамику «мозгового штурма», вовлечь каждого студента и создать единое поле генерации идей. Запрет критики и оценки идей на первом этапе снимает страх ошибки, помогает включиться в обсуждение даже менее инициативным студентам. Преподаватель фиксирует все предложения в наглядной форме (например, на доске) для удобства дальнейших обсуждений. После завершения этапа генерации идей студенты начинают их отбирать и классифицировать, что позволяет обычной активности придать характер аналитической работы. Студенты должны обосновать, почему одни предложения, на их взгляд, перспективнее других. Устное представление

отобранных идей и ответы на уточняющие вопросы одногруппников развивают спонтанную иноязычную коммуникацию и формируют умение защищать свою позицию.

Исследовательская составляющая задания:

Исследовательская составляющая задания проявляется в том, что студенты вовлечены в специально организованный коллективный поиск, в котором помимо самого результата не менее важен способ взаимодействия при выработке решения. Ценность эвристического средства «мозговой штурм» для формирования исследовательских компетенций связана прежде всего с тем, как студенты действуют в группе: учатся слышать друг друга, предлагать свои идеи без страха ошибки и соблюдать правила деловой дискуссии. Этап генерации идей предполагает довольно быструю реакцию на прозвучавшие идеи, необходимо оперативно понимать, с каких еще сторон можно подойти к рассматриваемой проблеме и встроить свои предложения в общий контекст обсуждения. Таким образом, развивается гибкость мышления, скорость реакции, умение работать в команде, повышается внутренняя мотивация благодаря возможности предлагать свои идеи. На этапе отбора и классификации подключается чувство ответственности за итоговое решение, студент учится не только предлагать идеи, но и быть готовым к отказу от некоторых из них. Студент знакомится с поведением исследователя в группе: важно не просто высказать мнение, а прийти к общему согласованному результату через взаимодействие и осуществление иноязычной коммуникации. Возможность обратиться к иноязычным профессиональным источникам также придает заданию исследовательский характер, поскольку идеи не остаются на уровне догадок, а проверяются путем сопоставления с найденным фактическим материалом.

В конце обучения перед студентами стояла задача выступить с презентацией итогового исследовательского проекта на английском языке в области экономики, работу над которым они начинали еще в начале обучения. Итоговый исследовательский проект *“Research project in economics: from idea*

to defense” (*Исследовательский проект в области экономики: от идеи до защиты*) являлся сквозной формой работы в экспериментальной группе, поэтому студенты продолжали работу над ним в течение всего формирующего этапа, параллельно осваивая эвристические средства когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности. Студенты могли выбрать как индивидуальный формат работы, так и формат работы в мини-группе по 2-3 человека. Проект включал в себя две обязательные части:

1. письменный отчет о проделанной работе, в котором студенты должны были изложить постановку проблемы, представить использованные источники, методологию, результаты проведенного анализа и выводы. Важным условием было, чтобы отчет содержал не менее 3 аутентичных источников (например, статьи из журнала “The Economist” или же отчеты международных организаций);
2. устную презентацию (5-7 минут) с использованием слайдов, после которой следовали вопросы от аудитории на английском языке.

Студентам были предложены следующие 10 тем на выбор:

1. Post-pandemic global inflation: causes, consequences, and policy responses (*Мировая инфляция после пандемии: движущие силы, последствия и меры государственного регулирования*);
2. The future of work: gig economy, automation, and labor market trends (*Будущее сферы труда: гиг-экономика, автоматизация и тренды на рынке труда*);
3. From just-in-time (JIT) to just-in-case (JIC): transformation of global supply chain strategies (*От логистики «точно в срок» к стратегии «на всякий случай»: трансформация подходов к управлению глобальными цепочками поставок*);
4. The global energy transition and its impact on the long-term demand for fossil fuels (*Глобальный энергетический переход и его влияние на долгосрочное потребление ископаемого топлива*);

5. The rise of ESG investing: drivers, challenges, and prospects for emerging markets (*Развитие ESG-инвестирования: движущие силы, вызовы и перспективы для быстроразвивающихся рынков*);

6. The role of the World Trade Organization (WTO) in resolving trade disputes in the era of protectionism (*Роль Всемирной торговой организации (ВТО) в урегулировании торговых споров в эпоху протекционизма*);

7. Trade wars and tariffs: quantifying the damage to global GDP (*Торговые войны и пошлины: количественная оценка ущерба для мирового ВВП*);

8. Central Bank Digital Currencies (CBDCs): a new paradigm for monetary policy and financial inclusion (*Цифровые валюты центральных банков (ЦВЦБ): новая парадигма денежно-кредитной политики и финансовой доступности*);

9. Currency crises in the modern era: triggers, mechanisms, and policy responses (*Валютные кризисы в современную эпоху: предпосылки, механизмы и меры экономической политики*);

10. The rise of the digital economy: transforming global trade (*Развитие цифровой экономики: трансформация глобальной торговли*).

Студенты также могли предложить собственную тему, предварительно согласовав ее с преподавателем. Студентам были даны указания, содержавшие обязательные элементы исследовательского проекта. В них вошли:

1. структура: работа должна была включать введение, постановку проблемы, обзор источников, методологию, анализ данных, выводы и заключение;

2. исследовательская часть: студентам нужно было выдвинуть в работе не менее двух гипотез, проанализировать их на основе собранных данных и сформулировать по каждой выводы;

3. язык и источники: проект должен был выполняться на английском языке с обязательным использованием не менее 3 аутентичных профессиональных источников. Это могли быть статьи из журнала “The

Economist", "Financial Times", "Bloomberg", отчеты МВФ, Всемирного банка, центральных банков, данные национальных статистических служб и т.д.;

4. презентация: финальная защита исследовательского проекта предполагала 5-7 минутную презентацию с опорными слайдами и последующими вопросами на английском языке.

Процесс работы над проектом был организован в четыре основных этапа для обеспечения управляемости и промежуточного контроля:

1. выбор темы и планирование: преподаватель предоставлял студентам 10 тем на выбор; далее студенты сообщали преподавателю, в каком формате будут выполнять исследовательский проект (индивидуально или в мини-группах по 2-3 человека); определялись контрольные даты;

2. сбор и анализ данных: студенты проводили поиск и первичный анализ аутентичных источников информации; на этом этапе студенты при возникновении вопросов и сложностей могли обратиться к преподавателю за уточнением содержания найденного материала и разрешением вопросов;

3. написание и оформление текста: студенты готовили черновой вариант письменной части проекта; преподаватель проверял соответствие заданной структуре, логику изложения, языковое оформление и давал рекомендации по доработке;

4. оформление презентации и подготовка к защите проекта.

В условиях ограниченного аудиторного времени прогоны защит не проводились. Вместо этого студенты осуществляли самостоятельную подготовку слайдов, опираясь на выданные указания. Отработка коммуникативных навыков проводилась в ходе регулярных занятий в рамках выполняемых заданий с применением эвристических средств. Также у студентов всегда была возможность обратиться к преподавателю за консультацией по интересующим вопросам.

Итоговый исследовательский проект оценивался комплексно. Письменный отчет оценивался согласно чек-листу (Приложение 5), содержащему показатели логической структуры, терминологической

точности, использования источников и глубины рефлексии, аналогично диагностике на констатирующем этапе. Устная презентация и защита проекта оценивались по четырем интегральным показателям, каждый из которых охватывал несколько компонентов исследовательских компетенций:

1. содержательность и глубина исследования (3 балла): полное раскрытие темы, логика изложения, обоснованность гипотез, качество выводов;

2. владение профессиональной терминологией на английском языке (3 балла): точность и уместность использования экономической лексики;

3. качество презентации и визуализация данных (2 балла): структура слайдов, наглядность представления информации;

4. аргументация при ответах на вопросы (2 балла): умение отвечать на вопросы, ясность изложения, соблюдение тайминга.

Было решено применить именно интегральные показатели для большего удобства и наглядности. Распределение баллов отражает приоритеты в оценке именно в рамках исследовательского проекта. Содержательность – это ядро: если студенту не удалось провести исследование, выдвинуть гипотезы, проанализировать данные, логично выстроить изложение материала, то работа не может считаться исследовательской даже при наличии беглой речи или красиво выстроенной презентации. Качественный анализ должен оставаться главной целью студентов на протяжении всей работы над исследовательским проектом. Владение профессиональной терминологией – это основа профессиональной коммуникации студента-экономиста. Без знания и умения грамотно применять профессиональные термины невозможно обсуждать серьезные исследовательские вопросы. Ошибки в терминологии снижают доверие к результатам, а неточности в речи свидетельствуют о некомпетентности.

Что касается качества презентации, визуализации данных и аргументации при ответах на вопросы, они тоже выступают важными составляющими в оценке исследовательского проекта, однако в рамках его

защиты их вклад в итоговую оценку несколько ниже, чем содержательность и владение профессиональной терминологией. Хорошо оформленные слайды, таблицы, графики не могут заменить содержание устного выступления. Низкое качество визуализации может снизить оценку, но не является фатальным недостатком, который не позволял бы оценить качество выполненного проекта. Поэтому вес критерия ниже, чем у первых двух критериев.

Аргументированные ответы на вопросы показывают способность студента в диалоге спонтанно защищать свою исследовательскую позицию, аргументированно отвечать на критику, уточнять детали. Безусловно, для студента-экономиста способность представлять такие ответы на вопросы очень важна, но в расчете общего количества времени, отведенного на защиту исследовательского проекта, ответы на вопросы занимают значительно меньше времени (2-3 минуты против 5-7 минут основного выступления). Более того, качество ответов на вопросы по большей части зависит от уже оцененной логики и использованной терминологии. В этой связи максимальный балл по критерию составлял 2 балла, что было достаточно для стимулирования подготовки студентов к возможным вопросам.

Отметим, что итоговый исследовательский проект не использовался для межгруппового статистического сравнения, так как проектная деятельность была организована только в экспериментальной группе. Оценка проекта была необходима для внутреннего мониторинга, но не для статистического сравнения групп.

На *заключительном этапе* эксперимента (2025-2026 гг.) цель заключалась в том, чтобы оценить эффективность разработанной модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. В следующем параграфе представлены итоги опытно-экспериментальной работы и анализа эффективности спроектированной модели формирования

исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку.

2.3. Анализ эффективности модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку

В ходе опытно-экспериментальной работы была осуществлена верификация теоретической модели процесса формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Это дало возможность получить эмпирические данные для анализа эффективности модели и сформулировать итоговые выводы.

На заключительном этапе исследования выполнялись:

– итоговая диагностика уровня сформированности исследовательских компетенций в ЭГ и КГ с использованием тех же видов заданий, критериев и показателей, что и на констатирующем этапе;

– межгрупповое сравнение полученных результатов;

– соотнесение данных итоговой диагностики ЭГ и КГ с результатами констатирующего этапа;

– статистическая обработка данных для подтверждения или опровержения гипотезы об эффективности разработанной модели;

– представление выводов об эффективности разработанной модели.

Итоговая диагностика была проведена после завершения формирующего этапа. Диагностика проводилась среди тех же студентов (ЭГ – 35 человек; КГ – 35 человек) и с использованием тех же видов заданий, что и на констатирующем этапе (решение кейса, устный ответ на проблемный вопрос и эссе на заданную тему), при этом также велось наблюдение за инициативностью и самостоятельностью студентов. Чек-листы и шкалы

оценивания остались в неизменном виде для максимально точного сопоставления данных.

В Таблице 14, на Рисунке 9 и в Приложении 14 представлены средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на заключительном этапе.

Таблица 14 – Средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на заключительном этапе.

Компонент	КГ	ЭГ	t-критерий	p-уровень
теоретико-информационный	2,76 ± 0,533	3,20 ± 0,627	3,15	< 0,01
когнитивный	2,64 ± 0,499	3,03 ± 0,482	3,27	< 0,01
коммуникативный	2,59 ± 0,730	3,10 ± 0,614	3,16	< 0,01
мотивационно-организационный	2,52 ± 0,497	2,97 ± 0,388	4,23	< 0,001
операционно-деятельностный	2,31 ± 1,131	3,03 ± 0,857	2,98	< 0,01
рефлексивно-прогностический	2,29 ± 0,901	2,71 ± 0,730	2,18	< 0,05
интегральный средний балл	2,52	3,01	4,80	< 0,001

Составлено автором



Рисунок 9 – Средние значения по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на заключительном этапе
Составлено автором

Достоверность количественных результатов обеспечивалась документированием первичных данных и воспроизводимостью статистических процедур. Индивидуальные баллы каждого студента по каждому показателю, агрегированные в покомпонентные средние, сведены в матрицы первичных данных (Приложения 13-16), что позволяет независимо воспроизвести все приведенные расчеты. Помимо t-критерия Стьюдента для оценки практической значимости различий рассчитывалась величина эффекта (d Коэна по объединенному стандартному отклонению). На заключительном этапе значения d составили: теоретико-информационный компонент – 0,75; когнитивный – 0,78; коммуникативный – 0,76; мотивационно-организационный – 1,01; операционно-деятельностный – 0,71; рефлексивно-прогностический – 0,52; по интегральному среднему баллу – 1,15, что соответствует средним и большим эффектам и подтверждает не только статистическую, но и содержательную значимость преимущества экспериментальной группы. Сопоставимость групп на констатирующем этапе подтверждена отсутствием статистически значимых различий по интегральному баллу ($t=1,11$; $p=0,27$; $d=0,26$) и по всем шести компонентам ($p>0,05$), что исключает влияние исходной неоднородности выборки на итоговый результат.

Перед статистической обработкой распределение покомпонентных баллов в каждой группе ($n=35$) проверялось на соответствие нормальному закону по критерию Шапиро-Уилка с дополнительным анализом показателей асимметрии и эксцесса. В контрольной группе распределение по большинству компонентов не отклонялось от нормального ($p>0,05$), тогда как в экспериментальной группе по ряду компонентов наблюдалась умеренная правосторонняя асимметрия и отклонение от нормальности ($p<0,05$). С учетом этого статистическая значимость межгрупповых различий проверялась одновременно параметрическим t-критерием и непараметрическим U-критерием Манна–Уитни. Оба критерия дали согласованный результат: на

заключительном этапе различия в пользу экспериментальной группы статистически значимы по всем шести компонентам (теоретико-информационный: t=3,15, U-критерий p=0,003; когнитивный: t=3,27, p=0,001; коммуникативный: t=3,16, p=0,013; мотивационно-организационный: t=4,23, p<0,001; операционно-деятельностный: t=2,98, p=0,002; рефлексивно-прогностический: t=2,18, p=0,046), а по интегральному баллу — на уровне p<0,001 по обоим критериям. Совпадение результатов параметрического и непараметрического анализа подтверждает устойчивость выводов независимо от формы распределения. Протоколы проверки нормальности и непараметрического сравнения приведены в Приложении 17.

Надежность диагностического инструментария обеспечивалась несколькими взаимодополняющими процедурами. Оценочные чек-листы и лист стандартизированного наблюдения прошли экспертную калибровку с участием двадцати преподавателей, что обеспечило согласованность критериального оценивания; объективность оценки повышалась за счет стандартизированной 5-балльной шкалы с операциональным описанием каждого балла (Приложения 2,3,4,6). Внутренняя согласованность многопоказательных шкал оценивалась по коэффициенту α Кронбаха на основе индивидуальных баллов (Приложения 13-14). Для основных оценочных инструментов получены высокие значения коэффициента: чек-лист оценки кейса – α=0,87; чек-лист оценки устного ответа на проблемный вопрос – α=0,94; чек-лист оценки эссе – α=0,87–0,90; лист стандартизированного наблюдения – α=0,70–0,76. Полученные значения соответствуют приемлемому и высокому уровню внутренней согласованности и подтверждают надежность диагностики.

Для более детального анализа эффективности предложенной модели и подтверждения гипотезы об эффективности предложенной модели проанализируем динамику сформированности исследовательских компетенций по каждому компоненту в ЭГ и КГ.

На констатирующем этапе средний балл в ЭГ по *теоретико-информационному компоненту* составлял 2,77, в КГ – 2,70, различия незначимы (p>0,05). На заключительном же этапе средний балл в ЭГ повысился до 3,20 (прирост составил +0,43 баллов), а в КГ – до 2,76 (прирост составил +0,06 баллов). Различия между показателями двух групп на заключительном этапе статистически значимы (t = 3,15; p = 0,003). Прирост в ЭГ более чем в 7 раз превышает прирост в КГ. Из полученных данных можно заключить, что применение эвристических средств на занятиях английским языком поспособствовало более глубокому и точному изучению профессиональной терминологии, а также расширению кругозора студентов-экономистов в рамках своего профессионального направления. Студенты стали чаще и точнее использовать экономические термины на английском языке в своих письменных и устных ответах, а также обращаться к иноязычным источникам и ссылаться на них.

По *когнитивному компоненту* на констатирующем этапе в ЭГ балл составил 2,69, в КГ – 2,60, различия незначимы (p>0,05). На заключительном этапе средний балл в ЭГ повысился до 3,03 (прирост составил +0,34 баллов), а в КГ – до 2,64 (прирост составил +0,04). Различия между группами статистически значимы (t = 3,27; p = 0,001). Прирост в ЭГ в 8,5 раз превышает прирост в КГ. Данные по динамике когнитивного компонента указывают на то, что у студентов ЭГ стала более выраженно развиваться способность анализировать информацию, находить и выделять противоречия, строить причинно-следственные связи.

Средний балл по *коммуникативному компоненту* в ЭГ на констатирующем этапе составлял 2,67, в КГ – 2,53, различия незначимы (p>0,05). На заключительном этапе средний балл в ЭГ повысился до 3,10 (прирост составил +0,43 баллов), в КГ – до 2,59 (прирост составил +0,06 баллов). Различия между группами статистически значимы (t = 3,16; p = 0,013). Прирост в ЭГ более чем в 7 раз превышает прирост в КГ. Такие результаты демонстрируют эффективность использования эвристических средств в

развитии навыков устной и письменной профессиональной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Теперь рассмотрим средний балл по *мотивационно-организационному компоненту*. На констатирующем этапе средний балл в ЭГ составил 2,64, в КГ – 2,44, различия незначимы ($p>0,05$). На заключительном этапе средний балл в ЭГ вырос до 2,97 (прирост составил +0,33 баллов), в КГ – до 2,52 (прирост составил +0,08). Различия между группами статистически значимы ($t = 4,23$; $p<0,001$). Отметим, что это самый высокий уровень значимости различий, который может указывать на значительное влияние разработанной модели на развитие у студентов ЭГ самостоятельности и инициативности в ведении исследовательской деятельности.

Средний балл по *операционно-деятельностному компоненту* на констатирующем этапе составил 2,40, в КГ – 2,17, различия незначимы ($p>0,05$). На заключительном этапе средний балл в ЭГ достиг 3,03 (прирост составил +0,63), а в КГ – 2,31 (прирост составил +0,14). Различия между группами статистически значимы ($t = 2,98$; $p = 0,002$). Именно по операционно-деятельностному компоненту был зафиксирован самый большой прирост в ЭГ, это может свидетельствовать о развитии у студентов способности выдвигать гипотезы, с помощью которых становится возможным решать профессионально ориентированные, практические, исследовательские задачи.

Что касается *рефлексивно-прогностического компонента*, средний балл на констатирующем этапе в ЭГ составил 2,23, в КГ – 2,21, различия незначимы ($p>0,05$). Средний балл в ЭГ на заключительном этапе вырос до 2,71 (прирост составил +0,48), а в КГ – до 2,29 (прирост составил +0,08). Различия между группами статистически значимы ($t = 2,18$; $p = 0,046$). Соответственно, работа с заданиями, предполагающими рефлексию, помогла в развитии у студентов критического мышления и критической оценки своих результатов, способности к самоанализу и прогнозированию дальнейших направлений в исследовании.

Для удобства дальнейшего анализа представим выделенные приросты по каждому компоненту исследовательских компетенций студентов-экономистов в виде таблицы и диаграммы (Таблица 15 и Рисунок 10):

Таблица 15 – Динамика роста средних значений по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на заключительном этапе

Компонент	Δ (КГ)	Δ (ЭГ)
теоретико-информационный	+0,06	+0,43
когнитивный	+0,04	+0,34
коммуникативный	+0,06	+0,43
мотивационно-организационный	+0,08	+0,33
операционно-деятельностный	+0,14	+0,63
рефлексивно-прогностический	+0,08	+0,48
интегральный средний балл	+0,08	+0,44

Составлено автором



Рисунок 10 – Динамик роста средних значений по компонентам исследовательских компетенций студентов-экономистов КГ и ЭГ на заключительном этапе

Составлено автором

Оценив сформированность исследовательских компетенций по компонентам в ЭГ и КГ, проанализируем и обоснуем соответствия между эвристическими средствами каждой направленности (когнитивной, эмоциональной и поведенческой) и компонентами исследовательских компетенций.

Как было обозначено ранее, *эвристические средства когнитивной направленности* включают в себя метод «Если бы», прогнозирование, агглютинацию, кейс-анализ, метод «морфологического ящика», синектику. Подобные методы прежде всего направлены на развитие способности к анализу, синтезу и структуризации информации, на развитие различных мыслительных операций. Применение эвристических средств когнитивной направленности было в большей степени нацелено на теоретико-информационный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты исследовательских компетенций. Решение заданий с применением эвристических средств когнитивной направленности невозможно без понимания и использования профессиональной терминологии на изучаемом иностранном языке, а также обращения к источникам информации, содержащим полезные аутентичные тексты по исследуемой теме, что соответствует теоретико-информационному компоненту. Прирост баллов у теоретико-информационного компонента свидетельствует о том, что благодаря работе с аутентичными текстами из профессиональных источников, выполнению заданий на прогнозирование содержания и применению контекстуальной догадки удалось повысить словарный запас студентов, а также научить их работе с соответствующими источниками информации. Такие задания тренируют у студентов способность проводить различные мыслительные операции, что отражает когнитивный компонент. Перечисленные эвристические средства предполагают вовлеченность и действия со стороны студентов для решения практических заданий в виде выдвижения гипотез, применения методов экономического анализа, что задействует операционно-деятельностный компонент. Систематическое

использование эвристик когнитивной направленности на занятиях английским языком способствовало освоению студентами способов генерации идей, построения гипотез, поиска нетипичных, оригинальных решений профессионально ориентированных задач в процессе обучения иностранному языку.

Эвристические средства эмоциональной направленности включают в себя метод свободных ассоциаций и метод личной аналогии и ориентированы в первую очередь на эмоциональную составляющую в студентах, снятие языкового и когнитивного барьеров, а также формирование и развитие личностного отношения к проводимой исследовательской деятельности. Метод свободных ассоциаций минимизирует страх ошибки, а метод личной аналогии усиливает вовлеченность студентов и их эмоциональную реакцию, что в свою очередь оказывает воздействие на заинтересованность, инициативность и удовлетворенность студентов, другими словами, на их мотивацию. Студент получает более глубинное понимание исследуемого явления через ассоциации и отождествление себя с его непосредственными участниками. Подобные изменения и открытия сопровождались анализом чувств и действий со стороны студентов, а значит, у них развивалась рефлексия в виде способности осознавать свои стратегии в ведении исследовательской деятельности и давать им оценку. Именно поэтому влияние эвристик эмоциональной направленности в большей степени относится к мотивационно-организационному и рефлексивно-прогностическому компонентам.

Эвристические средства поведенческой направленности предполагают использование игрового обучения (ролевых игр), метода «мозгового штурма», а также метода проектов. Благодаря их применению удается организовать активное взаимодействие, развить навыки работы в команде, аргументации своей позиции и принятия решений. За счет того, что перечисленные эвристические средства невозможны для применения без активного речевого взаимодействия, эвристики поведенческой направленности соотносятся

главным образом с коммуникативным компонентом. Игровое обучение через ролевые игры предполагало активное взаимодействие студентов на изучаемом иностранном языке для выстраивания аргументации, убеждения противоположной стороны и достижения соглашения. Благодаря применению метода «мозгового штурма» и метода проектов удалось активизировать генерацию идей в группе, а также умение формулировать и отставить свою позицию.

Получив данные о средних значениях по каждому компоненту исследовательских компетенций и об интегральном показателе для ЭГ и КГ на заключительном этапе, сравним студентов по уровню сформированности исследовательских компетенций (базовый, средний, высокий). В КГ доля студентов с базовым уровнем сформированности исследовательских компетенций сократилась на 5,71% и достигла 48,57%; доля студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций увеличилась на 5,71% (с 42,86% до 48,57%); доля студентов с высоким уровнем сформированности исследовательских компетенций осталась неизменной (2,86%). В ЭГ доля студентов с базовым уровнем сформированности исследовательских компетенций сократилась на 54,29% и достигла 5,71%; доля студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций увеличилась на 54,29% (с 31,43% до 85,71%); доля студентов с высоким уровнем сформированности исследовательских компетенций осталась неизменной (8,57%). В ЭГ прирост студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций примерно в 9,5 раз превысил прирост студентов с таким уровнем сформированности исследовательских компетенций в КГ. Долю студентов с высоким уровнем сформированности исследовательских компетенций удалось сохранить.

Операционализированные мыслительные операции и рефлексивный компонент фиксировались в экспериментальной группе непосредственно в ходе занятий — посредством чек-листов и листа стандартизированного

наблюдения с 5-балльной шкалой, регистрировавших выдвижение и обоснование гипотез, выявление противоречий и осознание студентом способа действия. Принципиальное отличие ЭГ от КГ состояло не в наличии активных форм работы как таковых, а в системном и целенаправленном переводе каждого задания в режим управляемого открытия. Поэтому зафиксированное на заключительном этапе статистически значимое межгрупповое различие в пользу ЭГ по всем шести компонентам ($p<0,001$ по интегральному показателю) правомерно отнести именно к эвристической природе заданий, а не к общему эффекту дополнительной практики: при сопоставимости групп на констатирующем этапе и наличии внешне сопоставимых активных форм в КГ итоговое преимущество ЭГ объясняется именно системным эвристическим воздействием. Результаты представлены в Таблице 16 и на Рисунке 11:

Таблица 16 – Распределение студентов в ЭГ и КГ по уровням сформированности исследовательских компетенций на заключительном этапе

Уровень	КГ (заключительный этап)	ЭГ (заключительный этап)
базовый	48,57 %	5,71 %
средний	48,57 %	85,71 %
высокий	2,86 %	8,57 %

Составлено автором

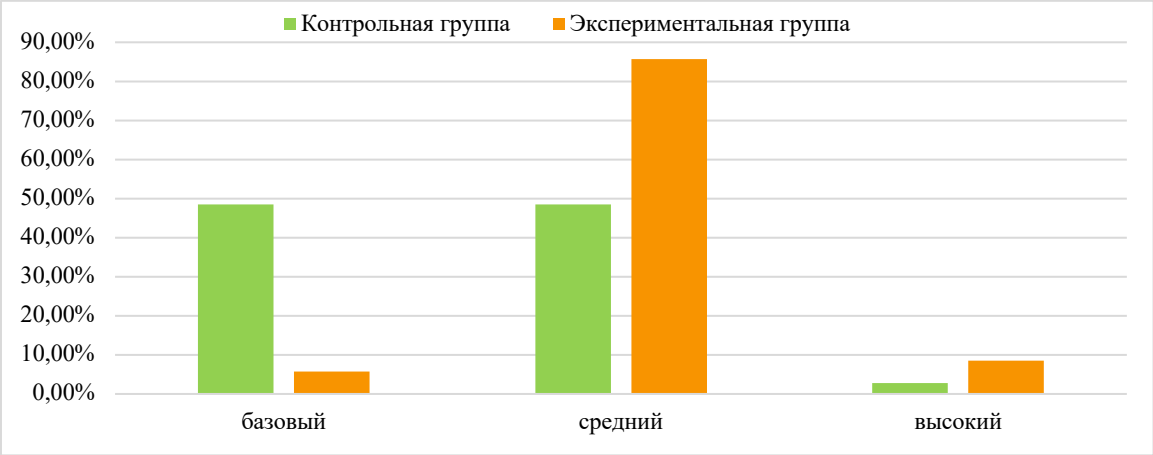


Рисунок 11 – Уровни сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в ЭГ и КГ на заключительном этапе

Составлено автором

Таким образом, по всем шести компонентам исследовательских компетенций были выявлены статистически значимые различия в пользу ЭГ. Гипотезу об эффективности разработанной модели можно считать подтвержденной: использование эвристических средств в процессе обучения иностранному языку способствует эффективному формированию исследовательских компетенций студентов-экономистов. Выводы об эффективности разработанной модели опираются на объективируемые данные – результаты анализа продуктов деятельности студентов (решение кейсов, устные ответы на проблемные вопросы, эссе), оцененные по операциональной 5-балльной шкале, и на статистическую обработку этих данных (t-критерий Стьюдента, величина эффекта d Коэна, распределение по уровням сформированности). Данные методики семантического дифференциала выполняли поддерживающую, а не доказательную роль и в систему итоговых критериев эффективности не включались.

Выводы по Главе 2

Разработана модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Модель включает в себя целевой, методологический, организационно-деятельностный, структурно-содержательный, компонентно-критериальный и результативный блоки и базируется на субъектно-деятельностном, компетентностном, технологическом и синергетическом подходах.

Эффективность модели формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку подтверждается не только внедрением самого комплекса эвристических средств, но и разработанными критериями сформированности исследовательских компетенций, которые были задействованы в ходе занятий по иностранному языку.

Эвристические средства комплекса операционализированы: для каждого приема определены пошаговый алгоритм действий студента, активизируемые мыслительные операции и формы рефлексии, что делает эвристический компонент деятельности наблюдаемым и измеримым (Приложение 18). Эмпирически подтверждена именно эвристическая природа воздействия: при сопоставимости групп на констатирующем этапе на заключительном этапе зафиксировано статистически значимое межгрупповое различие в пользу экспериментальной группы, несмотря на применение в контрольной группе внешне сходных активных форм. Это подтверждает, что результативность модели обусловлена системным эвристическим воздействием, а не одной лишь дополнительной учебной практикой.

Опытно-экспериментальная работа, целью которой были апробация и эмпирическая проверка комплекса эвристических средств и критериев сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку, состояла из четырех этапов: подготовительного, констатирующего, формирующего и заключительного. Для каждого этапа был определен соответствующий круг задач.

На *подготовительном этап*е были определены критерии, показатели и уровни сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов, подобран диагностический инструментарий и педагогические технологии, разработаны задания с применением комплекса эвристических средств. В качестве вспомогательных методов использовался факторный анализ результатов по методикам «Личностный дифференциал», семантический дифференциал понятия «эвристика», а также проводилось анкетирование преподавателей.

По итогам *констатирующего этапа* в ЭГ и КГ был определен начальный уровень сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов, показавший схожесть полученных результатов в обеих группах и сопоставимость по всем компонентам исследовательских компетенций ($p>0,05$.).

Формирующий этап предусматривал преподавание иностранного языка с применением эвристических средств трех направленностей в ЭГ: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. На протяжении всего формирующего этапа учащимся ЭГ в рамках занятий были предложены задания, выполнение которых предполагало применение эвристических средств и изучение проблемных вопросов, что пробуждало у студентов интерес к проведению своих мини-исследований. Апробировалось комплексное использование эвристических средств для одновременного воздействия на все шесть компонентов исследовательских компетенций.

Результаты *заключительного этапа* показали статистически значимые различия в пользу ЭГ по всем шести компонентам. В ЭГ удалось значительно увеличить долю студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций (85,71% в сравнении с 31,43%) при сохранении доли студентов с высоким уровнем (8,57%). Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента указал на то, что на констатирующем этапе между ЭГ и КГ значительных различий не было, выявленные различия находились в допустимых пределах для того, чтобы сформировать выборку. Динамика выявленных изменений также подтверждает эффективность модели: если в КГ особых изменений не произошло, то в ЭГ доля студентов с базовым уровнем сформированности исследовательских компетенций существенно сократилась, а доля студентов со средним уровнем сформированности исследовательских компетенций заметно увеличилась. Более того, важно рассматривать не только абсолютные показатели, но и показатели прироста по каждой группе: в ЭГ прирост интегрального показателя по всем шести компонентам исследовательских компетенций выше, чем в КГ (+0,44 против +0,08 соответственно). Прирост по каждому компоненту в ЭГ также превышает прирост в КГ (в 4-8 раз в среднем).

Анализ сущности и особенностей примененных эвристик показал, что эвристические средства когнитивной направленности могут быть наиболее эффективными для развития теоретико-информационного, когнитивного и

операционно-деятельностного компонентов; эвристики эмоциональной направленности – для развития мотивационно-организационного и рефлексивно-прогностического компонентов; поведенческие эвристики – для развития коммуникативного компонента.

Полученные результаты доказывают эффективность реализации спроектированного процесса формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами трех направленностей (когнитивной, эмоциональной и поведенческой) в процессе обучения иностранному языку при наличии совокупности способствующих этому педагогических условий. Апробация разработанной модели процесса формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку подтвердила ее практическую состоятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приоритетные задачи подготовки специалистов в области экономики потребовали проведения теоретико-методологического анализа с опорой на междисциплинарный подход. Применяя положения междисциплинарного подхода к изучению исследовательских компетенций в качестве методологической основы диссертации, удалось сформулировать комплексное, уточненное определение исследовательской компетенции и определить структуру таких компетенций. В диссертации исследовательские компетенции студентов-экономистов, формируемые эвристическими средства в процессе обучения иностранному языку, рассматриваются как комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке.

В структуре исследовательских компетенций студентов-экономистов были выделены следующие компоненты, связанные с профессиональными компетенциями экономистов: теоретико-информационный, когнитивный, коммуникативный, мотивационно-организационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-прогностический. Развитие теоретико-информационного компонента исследовательских компетенций обеспечивает владение профессиональной терминологией, знание источников информации на иностранном языке, теоретических основ экономических исследований. Когнитивный компонент отвечает за способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению и выявлению причинно-следственных связей. Развитый коммуникативный компонент позволяет производить эффективную профессиональную коммуникацию на иностранном языке. Наличие мотивационно-организационного компонента обеспечивает инициативность, самостоятельность, самоорганизацию и интерес в исследовательской деятельности, а также осознание практической социально-экономической значимости полученных результатов. Способность применять методы

экономического анализа для решения практических исследовательских задач отражается в операционно-деятельностном компоненте. Рефлексивно-прогностический компонент выражается способностью к критической оценке полученных результатов в ходе осуществления исследовательской деятельности, самоанализу и прогнозированию дальнейших направлений исследования.

Задача формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов решалась в процессе обучения иностранному языку с применением эвристических средств как неотъемлемая часть их профессионально-личностного развития, что на теоретико-методологическом уровне было обосновано потенциалом как профессиональной языковой подготовки, так и эвристических средств, активизирующих мышление и побуждающих самостоятельный поиск решений, открытие нового знания. На основе анализа научной литературы было выделен комплекс из 11 эвристических средств, которые после теоретического обоснования были распределены по трем группам для дальнейшего применения в ходе эксперимента: эвристические средства когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленностей, включающие метод «мозгового штурма», синектику, агглютинацию, метод свободных ассоциаций, метод «морфологического ящика» или многомерных матриц, метод личной аналогии, кейс-анализ, метод «Если бы», прогнозирование, игровое обучение (ролевые игры), метод проектов.

Таким образом, было обосновано формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку как целенаправленный, специально организованный процесс применения эвристических средств на занятиях иностранным языком.

На основе теоретически выделенной структуры исследовательских компетенций и эмпирически обоснованных критериев, показателей и уровней их сформированности была разработана соответствующая модель формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов

эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку. Модель была спроектирована как совокупность соподчиненных блоков, выстроенных в следующей логике: целевой, методологический, организационно-деятельностный, структурно-содержательный, компонентно-критериальный и результативный. Целевой блок отражает государственно-социальный заказ, цель и вытекающие из нее задачи. Методологический блок содержит подходы и принципы в исследуемом процессе. Организационно-деятельностный блок представлен двумя важнейшими составляющими: комплексом педагогических условий и комплексом отобранных эвристических средств. Структурно-содержательный блок отображает формируемые компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов. В компонентно-критериальном блоке содержатся критерии сформированности каждого компонента в структуре исследовательской компетенции. Результативный блок демонстрирует итоговый прирост в уровне сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Опытно-экспериментальная часть исследования проводилась на основе разработанной модели. Это дало возможность включить в учебно-познавательную деятельность студентов на занятиях по иностранному языку комплекс эвристических средств, ориентированных на формирование исследовательских компетенций будущих экономистов. Начальный уровень сформированности исследовательских компетенций в экспериментальной и контрольной группах, который был определен в рамках констатирующего этапа, указал на схожесть полученных в обеих группах результатов.

На формирующем этапе обучение иностранному языку в экспериментальной группе строилось на эвристической основе и осуществлялось при соблюдении ряда педагогических условий: исследовательской и фасилитационной позиции педагога; становления субъектной исследовательской позиции студентов-экономистов, включающей познавательную мотивацию, позитивное восприятие эвристики и

эвристических средств, готовность к самостоятельной работе; интеграции профессионального экономического контента и профессиональной языковой подготовки в исследовательских задачах; комплексного и системного применения эвристических средств в процессе обучения иностранному языку; обеспечения возможности проявлять индивидуальную исследовательскую инициативу при применении комплекса эвристических средств; регулярной оценки динамики уровня сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов с применением соответствующего критериально-оценочного аппарата; осуществления рефлексии и получения обратной связи на всех этапах применения комплекса эвристических средств; организации развивающей исследовательской образовательной среды как пространства применения комплекса эвристических средств. Обучение иностранному языку в экспериментальной группе проводилось с использованием комплекса эвристических средств когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности для формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность применения комплекса эвристических средств трех направленностей, которая обеспечивается за счет их комбинированного, системного использования на занятиях иностранным языком, а также при наличии выделенных педагогических условий. Данные, полученные на заключительном этапе эксперимента, свидетельствуют о значимом различии между экспериментальной и контрольной группами по итоговым уровням сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанная модель обеспечила более высокую динамику формирования исследовательских компетенций в сравнении с общепринятой методикой. Доказана эффективность реализации спроектированной модели, предполагающей применение комплекса эвристических средств в процессе обучения студентов-экономистов иностранному языку для формирования у них исследовательских

компетенций. Результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, свидетельствуют о достижении поставленной цели и решении всех поставленных задач. Организация учебно-познавательной деятельности на занятиях иностранным языком в соответствии с апробированным комплексом эвристических средств позволяет совершенствовать ключевые компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов, значимых в их профессиональной деятельности. Студенты начинают более уверенно и свободно владеть профессиональной терминологией, использовать профессионально ориентированные источники информации на иностранном языке; развивают способность к анализу, синтезу, сравнению и выявлению причинно-следственных связей; учатся осуществлять более эффективную коммуникацию на иностранном языке; начинают более активно проявлять инициативность, самостоятельность и удовлетворенность исследовательской деятельностью; учатся выдвигать гипотезы и применять методы экономического анализа для решения практических задач; развивают способность к самоанализу и критической оценке результатов проводимой исследовательской деятельности.

Перспективы исследования

Полученные в ходе исследования результаты указывают на наличие целого ряда возможных перспективных направлений дальнейших исследований. Можно провести апробацию разработанной модели на других направлениях подготовки и с участием студентов других специальностей; продолжить наблюдение и отследить, сохраняются ли сформированные исследовательские компетенции в процессе дальнейшего обучения (от курса к курсу, в магистратуре и т.д.). Представляется возможным разработать методические рекомендации для преподавателей и составить практическое руководство по использованию эвристических средств для формирования исследовательских компетенций студентов в профессиональной языковой подготовке. В условиях стремительного развития искусственного интеллекта и его внедрения в образовательный процесс целесообразно адаптировать

предложенную модель и применяемые эвристические средства под формат, предполагающий применение технологий искусственного интеллекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

На русском языке

1. Абдулхалимова, Р. О. Метод свободных ассоциаций при обучении иностранным языкам / Р. О. Абдулхалимова // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2021. – С. 90-92.

2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.

3. Авакян-Форер, А. Г. Проблема поведения экономического субъекта в теориях Д. Канемана, А. Тверски, Р. Талера: социально-философский анализ / А. Г. Авакян-Форер // Философия и культура. – 2019. – № 11. – С. 46-53.

4. Алексеева, П. М. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / П. М. Алексеева, Т. Ю. Гвильдис // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79 (1). – С. 10-12.

5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

6. Анацкая, А. Г. Эвристические методы обучения как фактор повышения качества образования будущих экономистов в сфере информационных технологий / А. Г. Анацкая, Н. А. Настащук // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2 (90). – С. 67-74.

7. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

8. Андреев, В. И. Эвристика для творческого саморазвития : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 247 с.

9. Андрианова, Ю. Г. Ролевые игры на занятиях по иностранному языку как средство совершенствования лингвистической подготовки, социализации в иной лингвокультуре и способ психологической релаксации / Ю. Г.

Андрианова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3 (112). – С. 41-44.

10. Архангельский, С. И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С. А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.

11. Афанасьева, Л. Ю. Обучение иностранному языку для специальных целей в России и за рубежом на примере обучения английскому языку в области нефтяной промышленности / Л. Ю. Афанасьева, Е. И. Ясюкевич // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 10. – С. 60-64.

12. Афанасьева, Н. Д. Взаимосвязь эмпатии и обучения студентов в вузе / Н. Д. Афанасьева // Концепт: философия, религия, культура. – 2019. – № 2 (10). – С. 135-143.

13. Афонин, П. Н. Использование деловых игр в обучении иностранным языкам / П. Н. Афонин, Ю. Н. Афонина // Ученые записки Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии имени В. Б. Бобкова. – 2009. – № 1 (33). – С. 229-235.

14. Бабаева, И. А. Иноязычная научно-исследовательская компетенция: понятие, роль и место в техническом вузе / И. А. Бабаева // Язык. Общество. Образование : сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. В. Кобенко. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2022. – С. 172-176.

15. Бабурин, Л. К. Европейская система уровней владения иностранным языком в применении к гуманитарным и техническим вузам России / Л. К. Бабурин // Экономический вектор. – 2016. – №. 1 (4). – С. 116-120.

16. Баженова, Н. Г., Хлудеева, И. В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н. Г. Баженова, И. В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217-223.

17. Балацкий, Е. В. О природе экономических открытий: прошлое, настоящее, будущее / Е. В. Балацкий // Науковедение. – 2002. – № 2. – С. 31-50.

18. Белова, Е. С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 148-153.

19. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

20. Болотов, В. А. О новом концептуальном подходе к выбору лучших образовательных программ / В. А. Болотов, Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, О. Е. Рыжакова // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 5-16.

21. Брушлинский, А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9-33.

22. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

23. Булгакова, Д. В. К вопросу о дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» в образовании / Д. В. Булгакова // Гаудеамус. – 2021. – Т. 20, № 2 (48). – С. 25-30.

24. Бэддели, М. Поведенческая экономика: очень краткое введение / М. Бэддели; пер. с англ. Н. В. Шиловой, И. М. Агеевой; под науч. ред. М. И. Левина. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2022. – 208 с.

25. Ваганова, О. И. Технологический подход в профессиональном образовании / О. И. Ваганова, А. А. Коростелев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 35-40.

26. Варламова, А. И. Особенности обучения языку специальности при подготовке экономистов к коммуникации в поле межкультурного взаимодействия / А. И. Варламова, И. А. Манвелова // Современная наука:

актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10 (2). – С. 72-76.

27. Вартанова, Н. Г. Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка / Н. Г. Вартанова // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2025. – Т. 8, № 4. – С. 40-53.

28. Вертинова, А. А. Современный рынок труда: эволюция профессий менеджера и экономиста / А. А. Вертинова, В. А. Лукьянова // Экономика труда. – 2025. – Т. 12, № 8. – С. 1205-1220.

29. Ветохин, С. С. Повышение эффективности проблемного подхода в обучении с применением морфологического анализа / С. С. Ветохин // Высшее техническое образование. – 2016. – № 8 (190). – С. 40-43.

30. Воевода, Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1 (28). – С. 9-12.

31. Воробьева, И. А. Структура и содержание научно-исследовательской деятельности студентов / И. А. Воробьева, М. Ю. Карлова, Т. П. Фомина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 4 (118). – С. 46-51.

32. Воронов, С. А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании / С. А. Воронов // ИСОМ. – 2017. – Т. 9, № 6-1. – С. 165-172.

33. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

34. Галустян, О. В. Педагогическое моделирование в исследованиях по педагогике высшей школы: теоретический аспект / О. В. Галустян, Чжан Цзинвэй, С. С. Гамисония // Вестник ВГУ. – 2024. – № 1. – С. 29-32.

35. Гарифуллина, А. А. Эвристические методы в экономике / А. А. Гарифуллина // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2014. – С. 98-100.

36. Гончаренко, О. В. Структурно-содержательные характеристики исследовательской компетентности студентов экономических специальностей / О. В. Гончаренко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 1. – С. 149-154.

37. Горшкова, О. В. Активные методы обучения: формы и цели применения / О. В. Горшкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S3. – С. 10-15.

38. Григорук, Н. Е. Актуальные вопросы внедрения международных стандартов в статистику внешней торговли России / Н. Е. Григорук, С. А. Галкин // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 1 (40). – С. 121-127.

39. Гриневич, Е. В. Аналитическая компетенция экономиста-международника как фактор профессионального взаимодействия / Е. В. Гриневич // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – № 3. – С. 71-75.

40. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

41. Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. В. Диривянкина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4. – С. 406-413.

42. Дмитренко, Т. А. Овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении иностранному языку как психолого-педагогическая проблема / Т. А. Дмитренко, Е. Н. Махмутова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2021. – № 42. – С. 40-67.

43. Донченко, Н. А. Эвристический подход к методологии педагогического исследования / Н. А. Донченко // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 42-48.

44. Едронова, В. Н. Специфика научных исследований в экономике / В. Н. Едронова, А. О. Овчаров // Экономический анализ: теория и практика. – 2013. – № 4 (307). – С. 2-10.

45. Ефричева, О. Ю. Исследовательская компетенция: ее сущность и содержание / О. Ю. Ефричева, И. В. Мельник, В. С. Михайлюкова // Актуальные исследования. – 2021. – № 14 (41). – С. 59-62.

46. Жиронкина, О. В. Интерактивные методы обучения на занятиях иностранного языка будущих экономистов / О. В. Жиронкина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 37-45.

47. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.

48. Зайкова, О. С. Языковые навыки как экономический актив: данные российского рынка труда / О. С. Зайкова // Журнал Работа и Карьера. – 2025. – Т. 4, № 1. – С. 13-24.

49. Захарова, А. В. Формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранным языкам / А. В. Захарова, Е. Н. Даютова // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихолингвистический анализ. – 2013. – С. 387-398.

50. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29-32.

51. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 42-53.

52. Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: монография / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск; М.: Тип. Удмурт. ун-та, 2001. – 105 с.

53. Зубков, А. Д. Оценка уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции у студентов-экономистов на основе обучения через

МООК / А. Д. Зубков // Ценности и смыслы. — 2026. — № 2 (102). — С. 137-147.

54. Зуева, Л. Ю. «Компетенция», «Компетентность», «Профессиональная компетентность» – синонимы или взаимоисключающие понятия? / Л. Ю. Зуева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 1. – С. 8-11.

55. Ибрагимова, Е. М. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия / Е. М. Ибрагимова, И. Э. Идиятов // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 4 (46). – С. 24-26.

56. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

57. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.

58. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

59. Каирова, Э. М. Развитие предпринимательского мышления как фактор обеспечения карьерного успеха переводчика: опыт проекта «Протранслейшн» / Э. М. Каирова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 29. – С. 81-92.

60. Карцева, Н. С. Государственный заказ на подготовку кадров как инструмент формирования образовательного потенциала региональной экономики / Н. С. Карцева // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2020. – № 3. – С. 90-100.

61. Касаткин, П. И. Состязательная компетенция как фактор личностного развития обучающихся / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 217-222.

62. Касевич, В. Б. Функционально-деятельностные подходы в лингвистике / В. Б. Касевич // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 532–536.

63. Кизима, А. А. Профессиональная языковая подготовка экономистов-международников: образовательные стандарты МГИМО / А. А. Кизима // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 3(42). – С. 210-216.

64. Кизрина, Н. Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе / Н. Г. Кизрина // Известия ВГПУ. – 2023. – № 6 (179). – С. 98-104.

65. Кириллов, В. Б. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников / В. Б. Кириллов, Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 116-122.

66. Колдина, М. И. Использование метода мозгового штурма в вузе / М. И. Колдина, И. Р. Воронина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 2 (44). – С. 40-45.

67. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2008. – 179 с.

68. Копытко, В. Н. «Мозговой штурм» как метод обучения иностранному языку в высшей школе / В. Н. Копытко // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 7. – С. 207-210.

69. Котлярова, Е. А. Педагогические условия формирования исследовательских компетенций студентов вуза / Е. А. Котлярова // Вестник педагогических наук. – 2026. – № 4. – С. 118-124.

70. Кошкина, Е. Г. Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее формирования в рамках проектной и исследовательской деятельности в и вне вуза / Е. Г. Кошкина // Kant. – 2018. – № 1 (26). – С. 52-58.

71. Крутова, И. Ю. Субъектно-деятельностный подход к формированию познавательной активности студентов / И. Ю. Крутова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 1 (12). – С. 27-34.

72. Крылова, С. В. Сущность эвристики и эвристические методы как средство развития творческих способностей у студентов / С. В. Крылова // Вестник магистратуры. – 2015. – Т. 1, № 1 (40). – С. 119-121.

73. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб.: Изд-во СПБГУ, 1993. – 54 с.

74. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

75. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

76. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

77. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

78. Лихачева, О. Н. Формирование исследовательской компетенции студентов на занятиях по иностранному языку / О. Н. Лихачева // Вестник ИМСИТ. – 2023. – № 2. – С. 18-20.

79. Лихачева, Т. С. Мотивация изучения английского языка студентами неязыковых специальностей / Т. С. Лихачева, О. В. Топоркова, Н. В. Стрепетова, Н. В. Алексеенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5. – 23 с.

80. Логинова, Н. А. Система оценивания эвристического потенциала обучающихся в высшей школе / Н. А. Логинова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2022. – № 3 (83). – С. 113-117.

81. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

82. Лопатина, О. В. К разработке научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Лопатина, Р. С. Сайфуллин // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, № 5. – С. 248-251.

83. Лукашенко, С. Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин) / С. Н. Лукашенко // Образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 73-85.

84. Лыткин, А. В. Синергетический подход к диагностике формирования компетенций / А. В. Лыткин, С. Х. Миронова, М. Л. Романова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3 (133). – С. 145-150.

85. Магомедова, Ф. Г. Уровень сформированности исследовательских компетенций у студентов педагогической магистратуры / Ф. Г. Магомедова // Школа Науки. – 2021. – № 3. – С. 33-36.

86. Макаренко, Ю. В. Кейс-метод в процессе формирования исследовательских компетенций студентов вуза / Ю. В. Макаренко, И. В. Осадчая // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 259-262.

87. Макарова, Ю. А. Эвристический подход к обучению иноязычной творческой письменной речи / Ю. А. Макарова [и др.] // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 88-91.

88. Малышева, С. А. Коммуникативная составляющая исследовательских компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 5. – С. 45-51.

89. Малышева, С. А. Применение эвристических средств при обучении английскому языку в высшей школе / С. А. Малышева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 264-275.

90. Малышева, С. А. Развитие исследовательской компетенции у студентов высшей школы в процессе обучения реферированию иноязычных

профессиональных текстов / С. А. Малышева // Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»: 33-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 235-238.

91. Малышева, С. А. Роль эвристических средств в развитии исследовательских компетенций студентов высшей школы / Е. Н. Махмутова, С. А. Малышева // Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 05–08 июля 2025 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. – С. 126-130.

92. Малышева, С. А. Эвристический компонент в развитии исследовательских компетенций студентов-экономистов в процессе изучения иностранного языка / С. А. Малышева // ЦИТИСЭ. – 2026. – № 1. – С. 213-223.

93. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.

94. Махмутова, Е. Н. Формирование условий профессионально-личностного развития студентов экономического профиля / Е. Н. Махмутова, Р. Н. Литвинова // Наука, образование, культура: сборник статей, Комрат, 11 февраля 2021 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2021. – Т. 1. – С. 540-543.

95. Минеева, О. А. Обучение иностранному языку студентов экономических специальностей с применением технологии CLIL / О. А. Минеева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 1 (26). – С. 35-40.

96. Мишуненкова, О. В. Информационно-коммуникационные технологии обучения иностранному языку в профессиональной подготовке кадров для цифровой экономики / О. В. Мишуненкова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1. – С. 397-401.

97. Мугаллимова, С. Р. Анализ некоторых понятий педагогической эвристики / С. Р. Мугаллимова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 13-18.

98. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

99. Нелюбин, В. С. Понятие «English for specific purposes» и специфика дисциплины «Английский для специальных целей» / В. С. Нелюбин, М. С. Пестова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 4 (52). – С. 177-185.

100. Нечаев, Н. Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности / Н. Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 563. – С. 9-34.

101. Низамова, Ч. И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч. И. Низамова, С. Г. Добротворская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 623-628.

102. Обухов, А. С. Исследование как универсальная грамотность человека в современном мире / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. – 2022. – № 1-2. – С. 18-24.

103. Оразова, С. Специфика и элементы исследований в экономике / С. Оразова, Э. Бекназаров // Символ науки. – 2024. – №. 6-1-1. – С. 42-44.

104. Орехова, Т. Ф., Кружилина, Т. В. Педагогические условия как предмет творчества и профессиональной деятельности педагога-исследователя / Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 2 (1). – С. 46-57.

105. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.

106. Падерина, Л. Н. Создание педагогических условий для формирования у студентов исследовательской компетенции / Л. Н. Падерина // Эпоха науки. – 2016. – № 6. – С. 81-84.

107. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф.

образования / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

108. Панчугова, А. С. Особенности технологии CLIL как предметно-языкового интегрированного обучения / А. С. Панчугова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 11-1 (98). – С. 165-167.

109. Патутина, С. Ю. Научно-исследовательские компетенции студенческой молодежи: суть и актуальная тематика российских исследований / С. Ю. Патутина // Human Progress. – 2022. – Т. 8, № 4. – 21 с.

110. Перепелко, Д. С. Применение интерактивных методов в обучении иностранному языку на примере метода мозгового штурма / Д. С. Перепелко // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2019. – С. 271-276.

111. Петрова, Т. Л. К определению понятия «исследовательская компетенция студента среднего профессионального образования» / Т. Л. Петрова // Человек и образование. – 2025. – № 2. – С. 72-84.

112. Пеша, А. В. Концептуальная модель развития научно-исследовательских компетенций выпускников вузов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 82-93.

113. Пеша, А. В. Оценка сформированности научно-исследовательских компетенций с отражением уровня и направления их развития у студентов / А. В. Пеша, С. Ю. Патутина // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 172-191.

114. Пеша, А. В. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий : монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева, Н. В. Шрамко, Т. А. Камарова, С. Ю. Патутина. – Казань: Бук, 2022. – 240 с.

115. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

116. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.

117. Путиловская, Т. С. Деятельность преподавателя иностранного языка как предмет междисциплинарного исследования / Т. С. Путиловская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2026. – № 1 (858). – С. 57-65.

118. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

119. Радионова, С. А. Применение эвристических методов в обучении английскому языку / С. А. Радионова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 4. – С. 267-271.

120. Раицкая, Л. К. Научно-исследовательская компетенция в профессиональной подготовке магистров / Л. К. Раицкая // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы X Международной научно-практической конференции в 2-х частях, Москва, 20–21 апреля 2017 года: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – Ч. 1. – С. 83-86.

121. Репета, Л. М. Процесс формирования исследовательской компетенции и его особенности / Л. М. Репета // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 1. – С. 124-127.

122. Романенко, Н. М. Место и роль научно-исследовательской деятельности в подготовке конкурентоспособного специалиста / Н. М. Романенко // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 10. – С. 25-28.

123. Романенко, Н. М. Развитие исследовательских навыков магистрантов вуза как фактор успешной подготовки к профессии / Н. М.

Романенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5 (114). – С. 158-161.

124. Романова, М. Л. Современные модели исследовательской деятельности педагога / М. Л. Романова, О. В. Пучкина, Е. И. Судоргина, Л. В. Шендрик, А. С. Евмененко // Ученые записки университета Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 177-181.

125. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

126. Саковец, М. С., Матвеева, Е. Е. Рефлексия как важный элемент в обучении иностранному языку / М. С. Саковец, Е. Е. Матвеева // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы Междунар. научн.-практ. конф. – Минск: Белорусский государственный университет (БГУ), 2025. – С. 262-268.

127. Санникова, Ю. А. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: методика «мозгового штурма» / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 215-216.

128. Санникова, Ю. А. Методика "мозгового штурма" в преподавании иностранного языка как инструмент достижения эффекта "знаниевой синергии" / Ю. А. Санникова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4 (170). – С. 286-288.

129. Сафонова, В. В., Коренев, А. А., Переверткина М. С. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Переверткина // Рема. Rhema. – 2019. – № 3. – С. 148-177.

130. Сваталова, Т. А. Функционально-деятельностный подход к определению «ключевых» видов компетентности педагога дошкольного образования / Т. А. Сваталова // Образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 56-64.

131. Сериков, В. В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2003. – № 2. – С. 7-13.

132. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1999. – 147 с.

133. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148-157.

134. Смирнов, С. Д. Технологии в образовании / С. Д. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-113.

135. Солдатов, Б. Г., Солдатова Н. В. Образовательная среда в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: комплекс компонентов / Б. Г. Солдатов, Н. В. Солдатова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 3. – С. 47-56.

136. Спенсер, Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М.: ГИППО, 2009. – 371 с.

137. Талер, Р. Nudge. Архитектура выбора: как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье: перевод с английского / Р. Талер, К. Санстейн. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 240 с.

138. Тамилина, Т. В. Содержание понятия «Эвристические способности» в контексте современных научных исследований / Т. В. Тамилина // Вестник НовГУ. – 2008. – № 45. – С. 16-19.

139. Фоменок, Е. Г. Использование технологии эвристического обучения в процессе обучения лингвострановедческим дисциплинам / Е. Г. Фоменок // Теория и практика профессионально-ориентированного языкового обучения: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Минск: БГУ, 2025. – С. 104-110.

140. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

141. Фролова, Т. П., Кропоткина О. Д. Исследовательская деятельность на занятиях по иностранному языку как способ повышения мотивации / Т. П. Фролова, О. Д. Кропоткина // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 6. – С. 135-139.

142. Харитонова, Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е. В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67-68.

143. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 260 с.

144. Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 96-106.

145. Хохлова, А. А. Особенности проблемно-эвристического метода в обучении / А. А. Хохлова // Креативная экономика и социальные инновации. – 2014. – Т. 4, № 4. – С. 92-95.

146. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

147. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85-91.

148. Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16.

149. Челнокова, Е. А. Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся / Е. А. Челнокова, В. А. Разоренов, А. С. Челноков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65 (4). – С. 265-268.

150. Ченцова, Н. И. Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка / Н. И. Ченцова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 153-157.

151. Чернышкова, Н. В. Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе / Н. В. Чернышкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 6. – С. 338-343.

152. Чжан, Сюань. Исследовательская компетенция специалиста как надкомпетентностный феномен: теоретические основы / С. Чжан, Ц. Янь, И. В. Щеглова // Известия ВГПУ. – 2023. – № 1 (174). – С. 20-25.

153. Чудайкина, Г. М. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика / Г. М. Чудайкина, Н. Ю. Логинова, В. В. Костоварова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11, № 4. – С. 82-92.

154. Шабалина, Л. Г. Эвристические приемы и методы в обучении студентов / Л. Г. Шабалина // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 18-23.

155. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

156. Ширинкина, Е. В. Система «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures») при формировании единого образовательного пространства / Е. В. Ширинкина, Н. Р. Кельчевская // Современное образование. – 2020. – № 1. – С. 33-52.

157. Шляпина, В. Г. Формирование научно-исследовательской компетенции в условиях бакалавриата / В. Г. Шляпина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 12. – С. 231-236.

158. Шукурова, И. В. Развитие научно-исследовательской компетенции студентов при изучении иностранного языка / И. В. Шукурова, Н. Е. Чеснокова // Язык и культура. – 2025. – № 71. – С. 249-273.

159. Яркова, Т. А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе / Т. А. Яркова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 215-228.

160. Ясвин, В. А. Технология средового проектирования в образовании / В. А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1 (6). – С. 74-93.

На иностранных языках

161. Anchunda, H. Y. An instructional model development based on inquiry-based and problem-based approaches to enhance prospective teachers' teamwork and collaborative problem-solving competence / H. Y. Anchunda, W. Kaewurai // Social Sciences & Humanities Open. – 2025. – Vol. 11, № 1. – Art. 101480. – 17 p. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101480.

162. Astriani, D. Mind mapping in learning models: A tool to improve student metacognitive skills / D. Astriani, H. Susilo, H. Suwono et al. // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2020. – Vol. 15, № 6. – P. 4-17. – DOI 10.3991/ijet.v15i06.12657.

163. Bell, S. Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future / S. Bell // The Clearing House. – 2010. – Vol. 83, № 2. – P. 39-43. – DOI 10.1080/00098650903505415.

164. Carter, D. Some propositions about ESP / D. Carter // The ESP Journal. – 1983. – Vol. 2, № 2. – P. 131-137.

165. Fried-Booth, D. L. Project work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 127 p.

166. Gordon, W. J. J. Synectics: The Development of Creative Capacity / W. J. J. Gordon. – Harper & Row, 1961. – 180 p.

167. Haryati, S. Investigating existence of research skills in pre-service science teachers' lesson plan document / S. Haryati, S. Sukarno, S. Siswanto, S. Gumilar // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2020. – Vol. 8, № 1. – P. 183-196. – DOI 10.17478/jegys.630703.

168. Kahneman, D., Tversky, A. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979. – Vol. 47, № 2. – P. 263–291. – DOI 10.2307/1914185.

169. Le, Thi Tuong Vi. The Impact of Project-based Learning on Employability of Danang University of Economics Students / Le Thi Tuong Vi, Pham Anh Tu, Phan Nguyen Dieu Hang, Quynh Nguyen Thi Nhu // Proceedings of International Academia. – 2026. – Vol. 1, № 1. – P. 1-21. – DOI 10.65956/procia.2026.91.

170. Maddens, L. Fostering students' motivation towards learning research skills: the role of autonomy, competence and relatedness support / L. Maddens et al. // Instructional Science. – 2023. – Vol. 51, № 1. – P. 165-199. – DOI 10.1007/s11251-022-09606-4.

171. Malysheva, S. A. The use of heuristic approach in teaching English to ESL university students / S. A. Malysheva // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference, April 09, 2025. – Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2025. – P. 100-104. – DOI 10.34660/INF.2025.30.42.020.

172. Marín, J. Development of Research Competencies in University Students: A Systematic Review / J. Marín, E. Román, R. Fernandez, T. Alarcón, D. Aguilar // The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies. – 2025. – Vol. 21, № 1. – P. 1-21. – DOI 10.18848/2327-011X/CGP/v21i01/1-21.

173. Osborn, A. F. Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving / A. F. Osborn. – New York: Charles Scribner's Sons, 1953. – 417 p.

174. Rayner-Canham, G. The Heuristic Method, Precursor of Guided Inquiry: Henry Armstrong and British Girls' Schools, 1890-1920 / G. Rayner-Canham, M. Rayner-Canham // Journal of Chemical Education. – 2015. – Vol. 92, № 4. – P. 627-632. – DOI 10.1021/ed500724d.

175. Robinson, Z. Determinants of graduate economics student preparation in an online environment / Z. Robinson, T. Uys // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10, № 1. – 13 p. – DOI 10.1080/2331186X.2023.2179835.

176. Silvers, S. M. Fun Facts for the EFL/ESL classroom: a teacher's resource book / S. M. Silvers. – Seattle, 2021. – 156 p.

177. Solomon, G. Project-based learning: A primer / G. Solomon // Technology & Learning. – 2003. – Vol. 23, № 6. – P. 20-27.

178. Tikhonova, E. The Culture of Research: A Systematic Scoping Review / E. Tikhonova, L. Raitskaya // Journal of Language and Education. – 2024. – Vol. 10, № 1. – P. 5-24. – DOI 10.17323/jle.2024.21526.

179. Waters, B. A part to play: The value of role-play simulation in undergraduate legal education / B. Waters // Law Teacher. – 2016. – Vol. 50, № 2. – P. 172-194. – DOI 10.1080/03069400.2016.1162404.

180. White, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – Vol. 66, № 5. – P. 297-333. – DOI 10.1037/h0040934.

181. Zhu, H. The impact of generative AI use on graduate students' research competence: The mediating role of critical thinking and the moderating role of research self-efficacy / H. Zhu, S. Yang // Behavioral Sciences. – 2026. – Vol. 16, № 2. – Art. 304. – 24 p. – DOI 10.3390/bs16020304.

Диссертации

182. Афанасьева, Ж. С. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в образовательном процессе вуза в условиях цифровой среды: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. / Афанасьева Жанна Сергеевна. – Иркутск, 2024. – 185 с.

183. Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – М., 2021. – 511 с.

184. Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

185. Глебова, Т. А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Глебова Татьяна Александровна. – М., 2019. – 180 с.

186. Гринева, М. В. Формирование профессионального языкового дискурса экономистов-международников средствами домашнего чтения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гринева Мария Владимировна. – М., 2018. – 221 с.

187. Гриневич, Е. В. Формирование аналитической компетенции экономиста-международника средствами проектных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гриневич Екатерина Витальевна. – М., 2023. – 274 с.

188. Губайдуллин, А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения : дис ... канд пед. наук : 13.00.01 / Губайдуллин Артур Альбертович. – Казань, 2011. – 237 с.

189. Данилова, И. Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Данилова Ирина Юрьевна. – М., 2010. – 174 с.

190. Ибрянова, О. В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ибрянова Оксана Викторовна. – Барнаул, 2003. – 185 с.

191. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ипполитова Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 380 с.

192. Кизима, А. А. Организационно-педагогические условия профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников:

дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Кизима Алла Анатольевна. – М., 2019. – 201 с.

193. Крашенинникова, Н. Н. Дифференцированное формирование учебно- исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Крашенинникова Наталья Николаевна. – СПб, 2015. – 204 с.

194. Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна. — Казань, 2012. — 193 с.

195. Лукашенко, С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лукашенко Софья Николаевна. – Тюмень, 2012. – 207 с.

196. Ненашева, О. О. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития аксиологического потенциала личности студента: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ненашева Ольга Олеговна. – Оренбург, 2010. – 221 с.

197. Павлова, А. Н. Ранняя языковая профессионализация экономистов-международников (на примере итальянского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Анна Николаевна. – М., 2019. – 188 с.

198. Пашкова, И. И. Процесс формирования «мягких навыков» в системе языковой подготовки специалистов-менеджеров: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. / Пашкова Ирина Игоревна. – М., 2024. – 175 с.

199. Першуткин, Б. В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях: дис. … канд. экон. наук : 08.00.05 / Першуткин Борис Васильевич. – М., 2006. – 175 с.

200. Рябенко, Н. Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных

технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Рябенко Наталья Леонидовна. – М., 2019. – 174 с.

201. Садыкова, А. Р. Эвристическое обучение преподавателя высшей школы как компонент непрерывного педагогического образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Садыкова Альбина Рифовна. – М., 2011. – 350 с.

202. Сиротова, А. А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Сиротова Анна Александровна. – Саратов, 2021. – 204 с.

203. Соколов, В. Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Соколов Валерий Николаевич. – Самара, 1999. – 464 с.

204. Сухина, Н. А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Сухина Наталья Александровна. – Барнаул, 2006. – 161 с.

205. Токмакова, Ю. В. Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Токмакова Юлия Валерьевна. – Тамбов, 2021. – 245 с.

206. Чугайнова, О. Г. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Чугайнова Оксана Геннадьевна. – Сургут, 2008. – 215 с.

207. Шендерей, П. Э. Развитие исследовательской компетенции студентов технического вуза в системе спецкурсов по единой проблеме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шендерей Павел Эдуардович. – Саратов, 2003. – 134 с.

208. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Наталья Михайловна. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Нормативно-правовые документы

209. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика» [Электронный ресурс]: утв. решением Ученого совета МГИМО МИД России от 31 мая 2021 г. № 07/21. – URL: https://odin.mgimo.ru/sveden/files/002486.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

210. ОК 010-2014 (МСКЗ-08). Общероссийский классификатор занятий [Электронный ресурс]: утв. Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст : ред. от 18.02.2021. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177953/ (дата обращения: 10.03.2026).

211. Постановление Российской академии наук от 25 марта 2008 г. № 196 «Об утверждении Квалификационных характеристик по должностям научных работников научных учреждений, подведомственных Российской академии наук» [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/564000522 (дата обращения: 20.05.2026).

212. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № 161н «Об утверждении профессионального стандарта «Экономист предприятия» (Зарегистрирован Минюстом России 29.04.2021 № 63289) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=383754&dst=100010#nHkiIJVK03bdLDJ1 (дата обращения: 10.03.2026).

213. Приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01

Экономика» [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (дата обращения: 10.04.2026).

214. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (дата обращения: 20.05.2026).

215. Указ Президента РФ от 5 июля 2021 г. № 405 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 28 (часть I). – Ст. 5491. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389544/ (дата обращения: 15.04.2026).

216. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2026).

Интернет-источники

217. Горелова, Л. Н. Эффективные методы обучения иностранному профессионально-ориентированному языку студентов-экономистов [Электронный ресурс] / Л. Н. Горелова, Н. В. Калашникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 4. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN425.pdf (дата обращения: 15.05.2026).

218. ЕС стандартизирует требования к ученым [Электронный ресурс] // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. – 2023. – 31 августа. – URL: https://issek.hse.ru/news/856178847.html (дата обращения: 14.05.2026).

219. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании. [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2014. –

№4. – С. 3-8. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23804699 (дата обращения: 18.04.2026).

220. Карта навыков, необходимых в ИИ-мире [Электронный ресурс] // СберУниверситет. – URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulses/publication/48093/ (дата обращения: 06.05.2026).

221. Лагутина, Е. И. Понятие эвристики и эвристического обучения [Электронный ресурс] / Е. И. Лагутина, О. П. Пряхина. – URL: https://rirorzn.ru/publication/professionalnoe-obrazovanie-npo-i-spo/ponyatie-evristiki-i-evristicheskogo-obucheniya/ (дата обращения: 16.05.2026).

222. Методика «Личностный дифференциал» [Электронный ресурс] // Энциклопедия психодиагностики Psylab.info. – URL: https://psylab.info/Методика_«Личностный_Дифференциал» (дата обращения: 30.05.2026).

223. Мишустин призвал внедрить цифру во все сферы экономики [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: https://rg.ru/2025/03/26/mishustin-prizval-vnedrit-cifru-vo-vse-sfery-ekonomiki.html (дата обращения: 20.05.2026).

224. Научные идеи профессора В. А. Адольфа в области педагогических наук [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – URL: http://sp-journal.ru/news/nauchnye-idei-profesora-v-adolfa-v-oblasti-pedagogicheskih-nauk-no3-2015 (дата обращения: 20.05.2026).

225. О профессии экономист-международник: новые тенденции: онлайн-интервью с деканом факультета Международных экономических отношений МГИМО МИД России О. Б. Пичковым [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/edu/news/interview/professii/professiya_ekonomist_mezhdunarodnik/pichkov_2025/ (дата обращения: 16.04.2026).

226. Полтерович, В. М. Кризис экономической теории: доклад на научном семинаре Отделения экономики и ЦЭМИ РАН «Неизвестная экономика» [Электронный ресурс] / В. М. Полтерович. – URL: http://mathecon.cemi.rssi.ru/vm_polterovich/files/Crisis_Economic_Theory.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

227. Работодатели рассказали, знание каких языков требуется от соискателя [Электронный ресурс] // Агентство экономической информации ПРАЙМ. – URL: https://1prime.ru/20260504/rossija-869647387.html (дата обращения: 06.05.2026).

228. Раицкая, Л. К. Исследовательская культура в России: развитие ценностей открытой и доказательной науки [Электронный ресурс] / Л. К. Раицкая // Портал МГИМО. – URL: https://mgimo.ru/about/news/experts/research-culture-russia-open-evidence-science/ (дата обращения: 10.05.2026).

229. Салманова, Д. А. Проблемно-эвристическое обучение в подготовке магистра педагогического образования [Электронный ресурс] / Д. А. Салманова, М. К. Билалов, Р. Д. Гаджиев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т 9. – №4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN421.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

230. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) [Электронный ресурс]. – URL: https://ncpa.ru/images/pdf/esg_enqa_rus.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

231. Тарасов, Н. А. Использование синергетического подхода при подготовке специалистов в области информационных технологий в вузе [Электронный ресурс] / Н. А. Тарасов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26835 (дата обращения: 17.05.2026).

232. Фризоргер, Е. А. Метод свободных ассоциаций в обучении иностранному языку в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Фризоргер // Всероссийское педагогическое издание «Учительский

журнал». – 2025. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/9493 (дата обращения: 18.05.2026).

233. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – URL: https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm (дата обращения: 15.05.2026).

234. Хуторской, А. В. Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-214-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

235. Хуторской, А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 18.05.2026).

236. Хуторской, А. В. Эвристические методы обучения [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Научная школа А. В. Хуторского. – URL: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm (дата обращения 14.09.2025).

237. Экономист [Электронный ресурс] // SuperJob. – URL: https://samara.superjob.ru/pro/6875/ (дата обращения: 16.04.2026).

238. Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union. – URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005H0251 (дата обращения: 14.04.2026).

239. ERA ACT [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://european-research-area.ec.europa.eu/era-act (дата обращения: 20.05.2026).

240. The European Charter for Researchers [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://euraxess.ec.europa.eu/hrexcellenceaward/european-charter-researchers (дата обращения: 20.05.2026).

241. Is coal the new gold? [Электронный ресурс] // The Economist. – 2024. – URL: https://www.economist.com/finance-and-economics/2024/06/27/is-coal-the-new-gold (дата обращения 20.06.2026).

242. ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers [Электронный ресурс] // European Commission. – URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en (дата обращения: 12.05.2026).

243. Simpson, J. Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university [Электронный ресурс] / J. Simpson // Australian Catholic University. – URL: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/3b2a4e91aed4fc2fc60c732cee0755cab56d531b892edb14d9f318dd2b424d65/1045234/02whole.pdf (дата обращения: 20.05.2026).

244. Thomas, J. W. A Review of Research on Project-based Learning [Электронный ресурс] / J. W. Thomas // San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. – 2000. – 45 p. – URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (дата обращения 20.05.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Задания для констатирующего и заключительного этапов (предлагались студентам для выполнения на английском языке)

Тип задания	Констатирующий этап	Заключительный этап
Решение кейса	Кейс 1. «Падающая прибыль при растущей выручке» Ситуация: Вы – консультант, приглашенный в производственную компанию «А». Компания производит комплектующие для машиностроения. За последние два года ее выручка выросла на 30%, однако чистая прибыль сократилась на 18%. Генеральный директор просит разобраться в причинах и предложить конкретные меры. Вводные данные: • компания работает на внутреннем рынке и частично экспортирует продукцию. • основные затраты: сырье (60% себестоимости), оплата труда (20%), логистика (12%), прочие расходы (8%). • за последний год курс национальной валюты снизился на 15%. • конкуренты удерживают цены примерно на прежнем уровне. Задания: 1. Выделите не менее двух противоречий в описанной ситуации. 2. Сформулируйте возможные гипотезы, объясняющие данное	Кейс 2. «Выход на рынок Вьетнама» Ситуация: Вы работаете в международном холдинге, который рассматривает возможность выхода на рынок Вьетнама. Вам предоставлены следующие макроэкономические данные: • ВВП на душу населения: около 4 300 долл. США (средний по региону). • инфляция за последний год: 7% (выше целевого уровня, но контролируется). • валютный курс: нестабилен, за год вьетнамский донг ослаб на 12% к доллару. • политическая ситуация: относительно стабильная, однако правительство периодически пересматривает налоговые льготы для иностранных инвесторов, что создает регуляторный риск. • основные отрасли экономики: сельское хозяйство, текстильная промышленность, активно развивающийся сектор услуг и IT-аутсорсинг. • конкуренты из других стран уже присутствуют, но их доля не превышает 20%. Задания: 1. Выделите не менее двух противоречий в описанной ситуации.

	противоречие, и предложите способ их проверки. 3. Обоснуйте, какая гипотеза кажется вам более вероятной, и почему. 4. Предложите конкретные меры для исправления ситуации. 5. Подготовьте устное заключение для генерального директора.	2. Сформулируйте возможные гипотезы, объясняющие данное противоречие, и предложите способ их проверки. Обоснуйте, какая гипотеза кажется вам более вероятной, и почему. 3. Оцените инвестиционную привлекательность Вьетнама. Какие факторы говорят «за» вход, какие – «против»? Выделите ключевые риски и предложите способы их минимизации. 4. Предложите стратегию входа на рынок Вьетнама и обоснуйте ее преимущество с учетом выявленных противоречий. 5. Подготовьте устную презентацию для инвестиционного комитета.
Устный ответ на проблемный вопрос	В последнее время все чаще звучат прогнозы о полном исчезновении наличных денег и переходе к полностью безналичным расчетам. Согласны ли вы с тем, что в ближайшие 10–15 лет в развитых странах перестанут использоваться наличные деньги? Подготовьте устное аргументированное высказывание продолжительностью до 3 минут. В своем ответе обязательно: • четко сформулируйте свою позицию (согласие, несогласие или частичное согласие); • приведите не менее двух аргументов в поддержку своей позиции (можно использовать факты, статистику, примеры из реальной жизни);	В обществе распространяется мнение о том, что массовое внедрение искусственного интеллекта (ИИ) способно вызвать структурную безработицу. Согласны ли вы с данным утверждением? Подготовьте устное аргументированное высказывание продолжительностью до 3 минут. В своем ответе обязательно: • четко сформулируйте свою позицию (согласие, несогласие или частичное согласие); • приведите не менее двух аргументов в поддержку своей позиции (можно использовать факты, статистику, примеры из реальной жизни); • рассмотрите хотя бы один контраргумент (довод противоположной стороны) и дайте на него ответ; • сделайте вывод.

	• рассмотрите хотя бы один контраргумент (довод противоположной стороны) и дайте на него ответ; • сделайте вывод.	
Эссе на заданную тему	Напишите эссе объемом 200-250 слов на тему: «Переход на четырехдневную рабочую неделю: выгоды и риски для мировой экономики». В эссе необходимо: • изложить и аргументировать свою позицию; • сделать обоснованный вывод; • описать 2–3 стратегии, использованные при написании, оценить их эффективность и сформулировать не менее 2 перспектив для дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы.	Напишите эссе объемом 200-250 слов на тему: «Будущее доллара как мировой резервной валюты». В эссе необходимо: • изложить и аргументировать свою позицию; • сделать обоснованный вывод; • описать 2–3 стратегии, использованные при написании, оценить их эффективность и сформулировать не менее 2 перспектив для дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы.

Приложение 2

Чек-лист для оценки решения кейса (на констатирующем и заключительном этапах)

№	Показатель	0	1	2	3	4	5
1	процент (%) самостоятельных решений	самостоятельных решений нет (0%)	единичные самостоятельные решения (1-20%)	самостоятельных решений меньше половины (21-40%)	примерно половина решений принята самостоятельно (41-60%)	большинство решений самостоятельные (61-80%)	практически все решения самостоятельные (81-100%)
2	количество выдвинутых гипотез	отсутствие гипотез	1 тривиальная гипотеза без обоснования	1 нетривиальная или 2 тривиальных гипотезы, обоснование слабое	2 гипотезы (хотя бы 1 нетривиальная), обоснование краткое, но логичное	2 гипотезы (хотя бы 1 нетривиальная) с хорошим обоснованием или 3 тривиальных гипотезы с приемлемым обоснованием	2 и более гипотез, из них как минимум 2 нетривиальные, с убедительным обоснованием
3	количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов	0	1 (без объяснения)	1 (с объяснением)	2 (с кратким объяснением)	2 с полноценным объяснением и указанием способа решения	3 и более с полноценным объяснением и указанием способа решения
4	количество использованных логических операций	0	1 (неявно, без четкого выделения)	1 (явно названы, продемонстрированы)	2	3	более 3 различных операций с корректным применением

5	количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	термины не используются или употребляются ошибочно (0%)	единичные верные употребления на фоне многочисленных ошибок (1-20%)	ошибки затрагивают примерно половину употреблений (21-40%)	корректные употребления преобладают (41-60%)	ошибки единичны и не искажают смысл (61-80%)	практически все термины точны и уместны (81-100%)

* Тривиальными считались гипотезы, непосредственно вытекающие из условий кейса; нетривиальными – гипотезы, предполагающие нестандартный аналитический ход, привлечение фоновых знаний или поиск дополнительной информации

Приложение 3

Чек-лист для оценки устного ответа на проблемный вопрос (на констатирующем и заключительном этапах)

№	Показатель	0	1	2	3	4	5
1	длительность устного содержательного выступления	менее 30 секунд	30-60 секунд	1-1,5 минуты	1,5-2 минуты	2-2,5 минуты	2,5-3 минуты
2	количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	термины не используются или употребляются ошибочно (0%)	единичные верные употребления на фоне многочисленных ошибок (1-20%)	ошибки затрагивают примерно половину употреблений (21-40%)	корректные употребления преобладают (41-60%)	ошибки единичны и не искажают смысл (61-80%)	практически все термины точны и уместны (81-100%)
3	аргументация (наличие обоснований, примеров, логической связи)	аргументы отсутствуют, только утверждения	слабые аргументы, не связанные с вопросом	1 слабый аргумент или несколько поверхностных, связанных с вопросом	2 аргумента, связанных с вопросом, но без примеров	2 обоснованных аргумента, связанных с вопросом, с примерами	2 обоснованных аргумента и 1 контраргумент, с опорой на фактические данные и источники
4	структура (введение, основная часть, заключение)	отсутствие структуры	попытка структурировать ответ, но логика нарушена	одна из частей отсутствует или слабо раскрыта	все три части присутствуют, но связь между ними слабая	логичная структура, но заключение нечеткое	четкая структура, введение задает тему, заключение обобщает основную часть
5	правильность речи (грамматик	речь непонятна из-за	много ошибок, общий	ошибки заметны, но не	несколько негрубых ошибок	редкие незначительные	ответ грамматически

	а, лексика, произношение)	множества грубых ошибок (грамматических, лексических, фонетических)	смысл улавливается с трудом; произношение часто искажено	мешают пониманию; произношение в целом разборчиво	(2-4); произношение в основном правильное	ошибки (1-2); произношение хорошее, темп и интонация естественные	правилен, лексически богат, произношение четкое, темп и интонация естественные
6	процент (%) самостоятельных решений	самостоятельных решений нет (0%)	единичные самостоятельные решения (1-20%)	самостоятельных решений меньше половины (21-40%)	примерно половина решений принята самостоятельно (41-60%)	большинство решений самостоятельные (61-80%)	практически все решения самостоятельные (81-100%)

* Показатели «Аргументация», «Структура» и «Правильность речи» отражают показатель «балл за устное выступление с презентацией/докладом» из итоговой системы критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов

Приложение 4

Чек-лист для оценки эссе на заданную тему (на констатирующем и заключительном этапах)

№	Показатель	0	1	2	3	4	5
1	количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	термины не используются или употребляются ошибочно (0%)	единичные верные употребления на фоне многочисленных ошибок (1-20%)	ошибки затрагивают примерно половину употреблений (21-40%)	корректные употребления преобладают (41-60%)	ошибки единичны и не искажают смысл (61-80%)	практически все термины точны и уместны (81-100%)
2	правильность речи (грамматика, лексика)	текст непонятен из-за множества грубых ошибок	много ошибок, но общий смысл улавливается	ошибки заметны, но не мешают пониманию	несколько негрубых ошибок	редкие незначительные ошибки	текст грамматически правилен, лексически богат, написан в академическом стиле
3	структура (введение, основная часть, заключение)	отсутствие структуры	попытка структурировать текст, но логика нарушена	одна из частей отсутствует или слабо раскрыта	все три части присутствуют, но связь между ними слабая	логичная структура, но заключение нечеткое	четкая структура, введение задает тему, заключение обобщает основную часть
4	количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности	стратегии не названы	1 стратегия без оценки эффективности	1 стратегия с краткой оценкой эффективности	2 стратегии с полноценной оценкой эффективности	2-3 стратегии с полноценной оценкой эффективности и анализом причин	2-3 стратегии с полноценной оценкой и сравнением эффективности

5	количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы	0	1 формальная	1 конкретная	2 конкретных	2 конкретные и обоснованные	2-3 конкретные, обоснованные с указанием путей реализации

* Показатели «Структура» и «Правильность речи» отражают показатель «балл за письменные академические тексты» из итоговой системы критериев и показателей сформированности исследовательских компетенций студентов-экономистов

Приложение 5

Чек-лист для оценки письменного отчета по исследовательскому проекту

№	Показатель	0	1	2	3	4	5
1	логическая структура и связность текста	отсутствует структура, пропущены ключевые разделы	видна попытка структурировать текст, но логика нарушена: разделы не связаны друг с другом, выводы не относятся к поставленной цели	присутствуют все обязательные разделы, но связь между ними слабая; резкие переходы, нет логических связок	все разделы присутствуют, логика в целом прослеживается, но выводы не полностью соответствуют цели; текст содержит повторения или отступления от исследуемой темы	логичная структура, выводы в целом соответствуют цели, имеются незначительные нарушения связности	безупречная структура, каждый раздел логически следует из предыдущего, выводы полностью и точно соответствуют цели и задачам
2	формулировка проблемы и выдвижение гипотез	проблема не сформулирована, гипотезы отсутствуют	проблема обозначена, но гипотезы отсутствуют, а сами формулировки нечеткие, или гипотезы присутствуют, но проблема не сформулирована	проблема сформулирована, есть 2 гипотезы, но они не обоснованы; или есть только 1 гипотеза (даже если обоснована)	проблема сформулирована, есть 2 обоснованных гипотезы, но обе тривиальны	проблема сформулирована, есть 2 обоснованных гипотезы, хотя бы одна из гипотез нетривиальна, при этом обоснование нетривиальной гипотезы	проблема сформулирована, есть 2 обоснованных нетривиальных гипотезы, обоснование полное и убедительное

						неполное	
3	использование профессиональной терминологии и качество источников	профессиональные термины отсутствуют или же почти все использованы ошибочно, источники отсутствуют	много ошибок в использовании профессиональной терминологии; использованные источники неаутентичные, их меньше 5	ошибки в использовании профессиональной терминологии присутствуют, но общий смысл понятен; аутентичные источники есть, но не все из них качественные	профессиональные термины в основном использованы точно, уо стиль не всегда академический; источники аутентичны; ссылки оформлены с незначительными ошибками	хорошее владение профессиональной терминологией, стиль академический, но присутствуют 1-2 неточности, не затрудняющие общее понимание; использованные источники аутентичны и качественны	отличное владение профессиональной терминологией, стиль строго академический, использовано более 5 аутентичных, качественных, разнообразных источников, ссылки оформлены безошибочно
4	анализ данных и качество выводов	анализ отсутствует, выводы не связаны с гипотезами	анализ выполнен поверхностно, выводы слабые или не соответствуют проведенному анализу	анализ присутствует, но он неполный, выводы обоснованы только частично, не полностью	анализ логичен, но он не связывает данные с гипотезами; выводы в целом верны, но не опираются на конкретные факты и данные из анализа	анализ логичен, выводы следуют из анализа, но не использован весь массив ключевых данных; аргументация в целом убедительна, но не	анализ глубокий и многосторонний, выводы полностью и точно отражают результаты, аргументация убедительна и основана на всех ключевы

						исчерпывающая	х данных
5	рефлексия и перспективы дальнейших исследований	рефлексия и информация о возможных перспективах исследования отсутствуют	трудности, с которыми студент столкнулся, формально упомянуты, но их анализ отсутствует; конкретные стратегии по улучшению проведенного исследования и информация о возможных перспективах исследования не представлены	одна трудность и стратегия улучшения исследования кратко описаны; перспективы дальнейших исследований обозначены, но в крайне общем, размытом виде	одна трудность и стратегия улучшения исследования довольно развернуто описаны; сформулирована одна конкретная перспектива исследования	2 трудности и стратегии с соответствующим анализом представлены; четко сформулирована одна перспектива	более 2 трудностей и стратегий с глубоким анализом представлены; 2 и более обоснованных перспектив дальнейших исследований с указанием возможных способов реализации обозначены

Приложение 6

Лист стандартизированного наблюдения (на констатирующем и заключительном этапах)

ФИО студента:
Группа:

Этап эксперимента: констатирующий / заключительный

№ занятия	Частота проявления инициативы	Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения	Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя
1			
2			
3			
Среднее арифметическое			

Расшифровка показателей:

1. Частота проявления инициативы (за одно занятие)

Суммируется количество следующих проявлений:

- количество содержательных вопросов по теме, заданных студентом – вопрос по существу темы, требующий размышления;
- дополнительные материалы – студент приносит/показывает/называет статью, график, данные из внешних источников, не обязательных по программе.

2. Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения (за одно занятие):

- преподаватель фиксирует, сколько раз студент предложил обсуждение нового проблемного вопроса, не заложенного в план занятия.

3. Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя (за одно занятие):

- процедура измерения: после получения задания (например, кейса) студенту предлагается в течение 1-2 минут перечислить этапы, которые он считает необходимыми для решения; преподаватель не подсказывает последовательность;
- преподаватель фиксирует, сколько из предполагаемых этапов студент назвал и выделил без подсказок.

Шкала перевода значений среднего арифметического в баллы по показателю «Частота проявления инициативы»

Среднее арифметическое	Балл по шкале от 0 до 5
0	0
0,1-1,0	1
1,1-2,0	2
2,1-3,0	3
3,1-4,0	4
более 4,1	5

Шкала перевода значений среднего арифметического в баллы по показателю «Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения»

Среднее арифметическое	Балл по шкале от 0 до 5
0	0
0,1-1,0	1
1,1-2,0	2
2,1-3,0	3
3,1-4,0	4
более 4,1	5

Шкала перевода значений среднего арифметического в баллы по показателю «Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя»

Среднее арифметическое	Балл по шкале от 0 до 5
0	0
0,1-1,0	1
1,1-2,0	2
2,1-3,0	3
3,1-4,0	4
более 4,1	5

Приложение 7

Шкалы в методике «Личностный дифференциал»

1	Обаятельный	3 2 1 0 1 2 3	Непривлекательный
2	Слабый	3 2 1 0 1 2 3	Сильный
3	Разговорчивый	3 2 1 0 1 2 3	Молчаливый
4	Безответственный	3 2 1 0 1 2 3	Добросовестный
5	Упрямый	3 2 1 0 1 2 3	Уступчивый
6	Замкнутый	3 2 1 0 1 2 3	Открытый
7	Добрый	3 2 1 0 1 2 3	Эгоистичный
8	Зависимый	3 2 1 0 1 2 3	Независимый
9	Деятельный	3 2 1 0 1 2 3	Пассивный
10	Черствый	3 2 1 0 1 2 3	Отзывчивый
11	Решительный	3 2 1 0 1 2 3	Нерешительный
12	Вялый	3 2 1 0 1 2 3	Энергичный
13	Справедливый	3 2 1 0 1 2 3	Несправедливый
14	Расслабленный	3 2 1 0 1 2 3	Напряженный
15	Суетливый	3 2 1 0 1 2 3	Спокойный
16	Враждебный	3 2 1 0 1 2 3	Дружелюбный
17	Уверенный	3 2 1 0 1 2 3	Неуверенный
18	Нелюдимый	3 2 1 0 1 2 3	Общительный
19	Честный	3 2 1 0 1 2 3	Неискренний
20	Несамостоятельный	3 2 1 0 1 2 3	Самостоятельный
21	Раздражительный	3 2 1 0 1 2 3	Невозмутимый

Приложение 8

Шкалы в методике «Семантический дифференциал»

ЭВРИСТИКА

1	приятное	3 2 1 0 1 2 3	раздражающее
2	дружелюбное	3 2 1 0 1 2 3	враждебное
3	доброе	3 2 1 0 1 2 3	жестокое
4	симпатичное	3 2 1 0 1 2 3	отвратительное
5	искреннее	3 2 1 0 1 2 3	лживое
6	быстрое	3 2 1 0 1 2 3	медленное
7	прочное	3 2 1 0 1 2 3	непрочное
8	большое	3 2 1 0 1 2 3	маленькое
9	тяжелое	3 2 1 0 1 2 3	легкое
10	почтительное	3 2 1 0 1 2 3	презрительное
11	единичное	3 2 1 0 1 2 3	многочисленное
12	организованное	3 2 1 0 1 2 3	неорганизованное
13	постоянное	3 2 1 0 1 2 3	изменчивое
14	точное	3 2 1 0 1 2 3	неопределенное
15	типичное	3 2 1 0 1 2 3	исключительное
16	трудолюбивое	3 2 1 0 1 2 3	ленивое
17	ритмичное	3 2 1 0 1 2 3	хаотичное

Приложение 9

Факторный анализ «Личностный дифференциал». Значения шкал, вносящих вклад в факторы (с вращением)

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
обаятельный/непривлекательный	-0,477579	-0,352177	-0,434934	0,203151	-0,140742	0,086643
слабый/сильный	***0,770316***	0,217666	-0,050425	-0,115315	-0,003543	0,110190
разговорчивый/молчаливый	-0,092717	***-0,815846***	-0,084836	0,244414	0,084982	-0,213323
безответственный/добросовестный	0,520529	0,005420	0,228364	0,354565	0,407758	0,181755
упрямый/уступчивый	-0,463629	0,105538	0,138019	***0,717893***	-0,092699	0,129135
замкнутый/открытый	0,226471	***0,792928***	0,122093	0,101354	0,162518	0,035576
добрый/эгоистичный	-0,003558	-0,053076	***-0,840734***	-0,053009	-0,015071	-0,253904
зависимый/независимый	0,449909	-0,065707	0,211710	0,201084	0,023289	0,427600
деятельный/пассивный	***-0,819127***	-0,265644	-0,065112	-0,028076	-0,162441	0,077534
черствый/отзывчивый	-0,058627	0,182619	***0,820332***	0,012016	0,169561	0,106331
решительный/нерешительный	***-0,780683***	-0,129313	0,075697	0,038528	0,235759	-0,273787
вялый/энергичный	0,523404	0,523209	0,107092	0,199547	0,046559	0,196657
справедливый/несправедливый	-0,179297	-0,121538	-0,456481	0,054380	0,115247	-0,586859
расслабленный/напряженный	-0,047888	0,060854	0,002162	-0,194381	***0,884017***	-0,069118
суетливый/спокойный	0,042177	-0,553244	-0,027969	0,343721	-0,289868	0,107891
враждебный/дружелюбный	0,174838	0,217429	***0,737388***	0,158132	-0,222803	-0,381717
уверенный/неуверенный	***-0,701920***	-0,163554	-0,176927	0,352573	0,258757	-0,209933
нелюдимый/общительный	0,222797	***0,797520***	0,258330	-0,039592	-0,044074	-0,229535
честный/неискренний	-0,528097	0,081655	-0,235740	-0,130920	-0,079679	-0,323758

несамостоятельный/самостоятельный	0,351856	0,012866	0,007557	-0,014428	-0,092174	***0,707477***
раздражительный/невозмутимый	0,076441	-0,208830	0,039397	***0,836493***	-0,171680	-0,098258
Expl.Var	4,145162	2,963495	2,639173	1,877982	1,383621	1,712678
Prp.Totl	0,197389	0,141119	0,125675	0,089428	0,065887	0,081556

Приложение 10

Факторный анализ оценки слова «Эвристика». Значения шкал, вносящих вклад в факторы (с вращением)

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
приятное/раздражающее	***0,886092***	0,137989	-0,072582	0,029350	-0,094941	-0,021281
дружелюбное/враждебное	***0,805225***	-0,264643	0,170745	0,032818	-0,080036	0,159266
доброе/жестокое	***0,770382***	0,037731	-0,308304	0,097001	-0,045389	0,274414
симпатичное/отвратительное	***0,809892***	0,126570	0,135353	0,033519	0,160608	0,060158
искреннее/лживое	0,225720	0,126806	0,062378	0,022179	0,104147	***0,871224***
быстрое/медленное	-0,040535	0,120327	0,161352	0,162941	***-0,834119***	0,023204
прочное/непрочное	-0,037279	-0,138581	***0,732429***	-0,085422	-0,227326	0,335542
большое/маленькое	0,014832	-0,054386	0,067118	***-0,838561***	0,036647	-0,085849
тяжелое/легкое	-0,336585	0,181001	0,055565	***-0,719260***	0,240769	0,087545
почтительное/презрительное	0,571822	0,062972	0,342721	-0,107303	0,161761	0,083756
единичное/многочисленное	-0,059230	0,689464	-0,139087	0,246667	0,063902	0,135903
организованное/неорганизованное	0,147086	0,506961	0,601817	0,080033	0,026293	-0,101603
постоянное/изменчивое	-0,085428	0,482462	0,338341	-0,013345	0,284507	0,253411
точное/неопределенное	-0,016138	0,252185	0,547226	-0,093022	-0,159625	0,201896
типичное/исключительное	-0,166551	0,123857	0,149885	0,558087	0,518682	-0,079796
трудолюбивое/ленивое	0,076692	-0,023908	0,252895	-0,020933	-0,453534	0,691675
ритмичное/хаотичное	0,131478	***0,788183***	0,089799	-0,190009	-0,196070	0,050111
Expl.Var	3,261041	1,861850	1,729167	1,702927	1,511399	1,620012
Prp.Totl	0,191826	0,109521	0,101716	0,100172	0,088906	0,095295

Приложение 11

Сравнительная таблица основных характеристик диссертации О. В. Лопатиной (2012) и диссертации С. А. Малышевой (2026)

Параметр	Диссертация О. В. Лопатиной	Диссертация С. А. Малышевой	Различия
Объект исследования	«процесс формирования исследовательской компетенции у студентов», С. 8.	«профессиональная языковая подготовка студентов-экономистов», С. 14.	В работе О. В. Лопатиной в центре внимания находится сама исследовательская компетенция студентов и процесс ее формирования; в настоящем исследовании профессиональная языковая подготовка рассматривается как система, интегрирующая в себя исследовательские компетенции.
Предмет исследования	«научно-методическое обеспечение формирования исследовательской компетенции у студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка», С. 8	«формирование исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку», С. 14.	В отличие от диссертации О. В. Лопатиной, в данном исследовании акцент смещен с научно-методического обеспечения для преподавателя на эвристические средства и их комплексы при обучении студентов-экономистов для формирования у них исследовательских компетенций.
Подход	«В основу разработанного в исследовании научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе	компетентностный, субъектно-деятельностный, технологический, синергетический	В каждой диссертации определены различные приоритеты в обосновании подходов.

	изучения иностранного языка заложены модульно-компетентностный, интегративный и исследовательский подходы», С. 80		
Ключевая идея	«Содержание формирования исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что совокупность мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-аналитического компонентов, обеспечивающих целостность и непрерывность данного процесса, направлена на формирование исследовательской компетенции, являющейся системообразующей основой профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля, способного проявлять себя как	«Компонентный состав исследовательских компетенций студентов-экономистов, формируемых в процессе обучения иностранному языку, оценивается совокупностью следующих критериев: критерий сформированности теоретико-информационного компонента – *степень освоения профессиональной иноязычной экономической терминологии и умений работы с профессиональной информацией из иноязычных источников*; критерий сформированности когнитивного компонента – *степень активизации когнитивных процессов и критического мышления в области экономики при работе с профессиональной информацией из иноязычных источников*; критерий сформированности коммуникативного компонента – *степень готовности к*	В диссертации О. В. Лопатиной ключевая идея содержит более общие формулировки. В данном исследовании экономическая специфика присутствует в определении исследовательских компетенций, в критериях их сформированности, в заданиях, предложенных студентам-экономистам в процессе обучения иностранному языку.

	субъект исследовательской деятельности в сфере его будущей профессиональной межкультурной коммуникации», С. 17.	*осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в сфере экономики*; критерий сформированности мотивационно-организационного компонента – *уровень самостоятельности и осознанности при выполнении исследовательских задач экономического содержания на иностранном языке*; критерий сформированности операционно-деятельностного компонента – *способность применять методы экономического анализа в решении профессиональных задач на основе иноязычных данных*; критерий сформированности рефлексивно-прогностического компонента – *способность к рефлексии и прогнозированию результатов исследовательской деятельности экономической направленности с использованием профессиональной информации из иноязычных источников*», С. 28.	
Цель исследования	«разработать научно-методическое обеспечение	«разработать модель формирования исследовательских компетенций студентов-	Цель работы О. В. Лопатиной заключается в разработке и экспериментальной проверке научно-

	процесса формирования исследовательской компетенции у студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка и экспериментально проверить его эффективность», С. 8.	экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, экспериментально обосновать выбранный комплекс эвристических средств», С. 14.	методического обеспечения, ориентированного на деятельность преподавателя, в то время как цель настоящего исследования состоит в разработке модели и экспериментальном обосновании комплекса эвристических средств, включенного в процесс обучения иностранному языку студентов-экономистов.
Сущность понятия исследовательских компетенций студентов-экономистов	«Сущность формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка заключается в приобретении знаний, умений и способов деятельности, позволяющих студентам занимать позицию исследователя, способного как проводить, так и излагать результаты проведенного исследования на языке международного общения, что способствует полной реализации их интеллектуального потенциала в будущей	«Исследовательские компетенции студентов-экономистов, формируемые эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку, представляют собой комплекс знаний, умений и навыков к поиску, обработке и анализу экономической информации, формулированию гипотез и экономических прогнозов, проведению экономических исследований и представлению результатов на иностранном языке», С. 27.	В работе О. В. Лопатиной представлен процесс формирования исследовательской компетенции студентов, в то время как в настоящей диссертации дается определение исследовательским компетенциям студентов-экономистов, отражающее специфику исследований в данной области.

	профессиональной деятельности», С. 80.		
Способы формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов	оптимальное сочетание технологий: кейс-стади, технологии обучения спонтанной речи, обучения в сотрудничестве, проблемного обучения, метода проектов, Интернет-технологий и др., С. 14.	применение комплекса из 11 эвристических средств когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленности	Несмотря на то, что в процессе поиска идей в работе над проектами О. В. Лопатиной использовался мозговой штурм как эвристический метод, в настоящей диссертации помимо кейс-анализа, метода проектов и мозгового штурма применялись и другие эвристические средства, с помощью которых производилось воздействие на компоненты исследовательских компетенций студентов-экономистов.
Оценивание уровня сформированности исследовательской компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка	Представлено описание следующих уровней сформированности исследуемой компетенции для каждого критерия: пассивно-репродуктивного, активно-поискового, интенсивно-креативного, аналитико-рефлексивного.	Представлены 6 критериев оценки уровня сформированности исследовательских компетенций у студентов в процессе изучения иностранного языка: 1. степень освоения профессиональной иноязычной экономической терминологии и умений работы с профессиональной информацией из иноязычных источников; 2. степень активизации когнитивных процессов и критического мышления в области экономики при работе с профессиональной информацией из	В диссертации О. В. Лопатиной представлено описание уровней для каждого критерия, однако не содержится информации о возможностях их количественной оценки. Например, рефлексивно-аналитический критерий включает в себя показатель «стремление к самосовершенствованию». Возникает вопрос о способах измерения степени выраженности данного показателя. В настоящем диссертационном исследовании представлены *чек-листы* для оценивания заданий на констатирующем и заключительном этапах

		иноязычных источников 3. степень готовности к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в сфере экономики 4. уровень самостоятельности и осознанности при выполнении исследовательских задач экономического содержания на иностранном языке 5. способность применять методы экономического анализа в решении профессиональных задач на основе иноязычных данных 6. способность к рефлексии и прогнозированию результатов исследовательской деятельности экономической направленности с использованием профессиональной информации из иноязычных источников.	опытно-экспериментальной работы, а также лист стандартизированного наблюдения. Они содержат показатели из системы критериев, которые измерялись на констатирующем и заключительном этапах вместе с описанием соответствующих им количественных показателей по шкале от 0 до 5.
Полученные приросты / величина эффекта	Количественные приросты сопоставимого вида в КГ и ЭГ не приводились	Статистическая обработка с использованием α Кронбаха, W Шапиро–Уилка, t, U-критерий Манна–Уитни, d Коэна	Наличие измеряемого результата исследования отличает работу Малышевой С. А.

Приложение 12

Таблица сравнения активных методов и эвристических средств (по данным научной литературы)

Признак	**Активные методы**	**Эвристические средства**
Основание классификации	Форма организации взаимодействия	Способ порождения знания
Тип результата	Заранее определен (известная структура решения)	Субъективно новое знание, не заданное условием
Роль студента	Исполнитель заданной процедуры	Субъект открытия, выдвигающий и проверяющий гипотезы
Роль преподавателя	Организатор процедуры	Проектировщик условий для «управляемого открытия»
Критерий успешности	Полнота и корректность выполнения	Нетривиальная обоснованность гипотез
Пример	Кейс, решаемый по известному алгоритму	Тот же кейс с требованием выдвинуть 2 нетривиальные гипотезы

Приложение 13

Баллы за решение кейса на констатирующем этапе в КГ

Студент	Процент (%) самостоятельных решений	Количество выдвинутых гипотез и идей	Количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов	Количество использованных логических операций	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)
1	1	2	2	3	3
2	2	2	3	4	3
3	1	1	2	4	4
4	2	2	3	3	2
5	2	4	5	5	4
6	2	3	3	4	4
7	1	1	1	2	2
8	2	3	2	3	3
9	2	1	2	2	2
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	4	3
12	4	3	1	5	4
13	2	3	3	3	3
14	2	4	4	5	5
15	3	2	3	4	3
16	2	3	4	4	4
17	5	3	5	5	4
18	1	0	0	2	2
19	2	1	2	2	3
20	2	2	3	3	3
21	3	2	3	3	3
22	2	1	2	2	3
23	2	1	2	2	2
24	3	3	4	4	3
25	3	2	2	2	2
26	4	4	3	3	2
27	3	2	2	3	3
28	2	1	2	2	2
29	4	5	5	5	5
30	5	5	5	5	5
31	3	2	2	3	3
32	1	0	1	2	2
33	1	0	0	1	1
34	2	1	2	2	2
35	3	2	3	3	2

Баллы за устный ответ на проблемный вопрос на констатирующем этапе в КГ

Студент	Длительность устного содержательного выступления	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	Аргументация (наличие обоснований, примеров, логической связи)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Правильность речи (грамматика, лексика, произношение)	Процент (%) самостоятельных решений
1	1	2	3	3	3	2
2	2	2	3	3	3	2
3	2	2	3	2	3	2
4	2	2	3	2	2	2
5	2	3	2	2	3	3
6	2	1	2	2	2	2
7	3	2	3	3	3	2
8	3	2	3	3	3	2
9	1	2	2	2	2	2
10	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1
12	1	1	3	2	1	2
13	1	2	2	2	3	2
14	2	4	4	4	3	3
15	2	3	3	4	4	4
16	2	4	4	3	4	2
17	4	4	4	5	4	4
18	4	4	5	5	4	5
19	5	4	5	5	4	5
20	2	2	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3
22	5	4	4	4	4	4
23	4	4	3	4	4	4
24	1	1	1	0	1	1
25	1	1	2	0	1	1
26	1	2	1	0	1	1
27	1	2	1	1	2	2
28	2	2	3	1	2	2
29	3	3	4	3	3	3
30	0	1	0	0	1	2
31	2	2	2	2	2	2
32	3	3	3	3	3	3
33	3	3	4	4	4	4
34	3	3	4	3	4	4
35	2	3	3	3	3	3

Баллы за эссе на заданную тему на констатирующем этапе в КГ

Студент	Количество правильно употребленных студентом терминов (в % от общего числа)	Правильность речи (грамматика, лексика)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности	Количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы
1	2	2	2	2	1
2	3	2	3	3	1
3	3	2	3	3	1
4	3	2	3	2	2
5	2	3	3	3	2
6	2	3	3	2	3
7	2	3	2	2	1
8	2	2	4	2	3
9	4	2	4	2	3
10	4	4	4	3	2
11	4	4	4	2	2
12	3	2	3	3	2
13	2	3	3	2	3
14	3	3	3	2	2
15	3	2	3	1	3
16	2	2	2	2	1
17	1	1	0	1	0
18	2	2	2	1	2
19	2	2	2	2	2
20	3	3	3	4	3
21	5	4	5	5	3
22	3	2	2	2	2
23	3	2	2	2	2
24	1	1	0	1	0
25	3	2	2	3	2
26	2	1	3	2	2
27	4	3	4	4	3
28	1	1	0	0	0
29	4	2	4	4	2
30	2	2	1	2	0
31	3	2	3	3	3
32	3	3	4	4	2
33	3	2	3	3	2
34	3	3	3	3	3
35	4	2	3	4	4

Баллы по листу стандартизированного наблюдения на констатирующем этапе в КГ

Студент	Частота проявления инициативы	Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения	Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя
1	2	2	2
2	2	2	2
3	1	2	2
4	1	3	3
5	1	3	3
6	2	3	3
7	2	3	3
8	2	3	2
9	2	2	2
10	3	1	2
11	3	1	2
12	3	2	2
13	3	3	3
14	4	3	4
15	1	3	2
16	2	3	3
17	2	3	3
18	2	3	2
19	5	4	5
20	3	3	4
21	2	3	2
22	2	2	2
23	2	2	3
24	2	2	2
25	2	2	2
26	1	2	2
27	1	3	2
28	1	2	2
29	2	1	2
30	2	2	3
31	2	2	3
32	2	2	3
33	2	2	2
34	3	3	4
35	3	4	4

Баллы за решение кейса на констатирующем этапе в ЭГ

Студент	Процент (%) самостоятельных решений	Количество выдвинутых гипотез и идей	Количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов	Количество использованных логических операций	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)
1	2	2	2	2	3
2	2	1	2	2	3
3	2	2	1	3	3
4	1	2	1	2	2
5	1	3	2	1	1
6	2	2	4	2	2
7	3	2	3	2	3
8	2	3	3	2	3
9	1	2	3	2	3
10	2	3	2	3	3
11	2	3	3	2	2
12	3	2	4	2	3
13	2	3	3	2	3
14	2	2	2	2	3
15	2	3	2	2	3
16	2	1	3	3	2
17	3	2	2	3	2
18	4	2	4	4	4
19	4	3	5	4	5
20	4	2	3	4	4
21	4	3	5	5	5
22	4	2	5	5	5
23	3	2	3	3	4
24	4	3	2	3	4
25	2	1	2	2	3
26	4	2	2	2	3
27	3	2	3	2	3
28	5	5	2	2	3
29	4	3	2	3	2
30	5	4	4	4	4
31	3	3	3	2	2
32	5	2	4	3	3
33	2	3	2	2	2
34	2	2	1	1	1
35	3	2	2	1	2

Баллы за устный ответ на проблемный вопрос на констатирующем этапе в ЭГ

Студент	Длительность устного содержательного выступления	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	Аргументация (наличие обоснований, примеров, логической связи)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Правильность речи (грамматика, лексика, произношение)	Процент (%) самостоятельных решений
1	2	3	2	3	3	2
2	2	3	3	3	4	2
3	2	2	3	2	3	3
4	2	2	2	3	3	3
5	3	3	2	3	2	3
6	1	2	2	3	3	3
7	2	3	3	2	3	2
8	2	3	3	2	3	2
9	1	3	3	2	2	2
10	2	3	3	3	3	3
11	2	3	2	3	3	3
12	2	3	3	4	4	4
13	2	2	2	3	4	4
14	3	3	2	3	3	4
15	2	3	2	4	4	3
16	3	2	2	3	3	3
17	2	2	3	3	3	2
18	2	2	1	2	2	2
19	0	1	1	1	2	2
20	2	1	1	2	1	1
21	3	4	4	4	3	3
22	3	4	4	5	4	4
23	3	4	3	3	3	3
24	4	5	5	5	5	4
25	5	5	5	5	4	4
26	4	4	3	4	4	4
27	5	5	5	5	4	4
28	2	3	3	4	3	3
29	0	2	1	2	2	3
30	1	3	4	4	3	2
31	2	2	2	3	3	3
32	3	3	3	3	2	2
33	3	3	3	3	3	4
34	2	3	3	2	3	3
35	3	4	3	4	4	4

Баллы за эссе на заданную тему на констатирующем этапе в ЭГ

Студент	Количество правильно употребленных студентом терминов (в % от общего числа)	Правильность речи (грамматика, лексика)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности	Количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы
1	3	3	2	3	1
2	3	3	2	2	2
3	2	2	1	2	2
4	2	2	1	1	2
5	3	2	1	2	1
6	2	3	2	3	3
7	2	2	2	3	2
8	2	3	2	2	2
9	1	3	2	2	2
10	2	2	2	2	2
11	2	2	1	1	0
12	2	1	0	1	2
13	2	1	1	2	2
14	3	2	2	2	2
15	3	2	3	2	1
16	3	3	2	3	2
17	3	2	2	3	3
18	2	2	3	2	3
19	2	3	3	3	2
20	3	3	4	4	3
21	4	4	4	5	4
22	5	4	5	4	4
23	4	5	5	4	3
24	4	5	4	4	4
25	3	3	3	2	2
26	2	1	2	1	0
27	1	1	1	1	0
28	1	2	2	2	2
29	1	1	2	1	2
30	1	1	1	1	2
31	2	2	2	2	3
32	2	2	3	2	2
33	2	2	3	3	3
34	3	2	2	2	2
35	3	3	3	3	2

Баллы по листу стандартизированного наблюдения на констатирующем этапе в ЭГ

Студент	Частота проявления инициативы	Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения	Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя
1	2	2	3
2	2	3	3
3	3	2	2
4	2	2	3
5	2	2	2
6	1	3	2
7	2	3	3
8	3	2	2
9	3	3	3
10	2	3	4
11	2	3	3
12	1	2	2
13	2	3	3
14	2	4	4
15	0	1	1
16	1	4	2
17	2	3	3
18	1	3	3
19	2	3	3
20	3	2	2
21	3	4	5
22	3	2	3
23	2	3	3
24	3	3	4
25	3	2	2
26	1	2	3
27	2	2	2
28	1	2	3
29	2	2	3
30	2	3	3
31	3	3	3
32	2	2	2
33	2	2	3
34	3	3	4
35	2	2	2

Приложение 14

Баллы за решение кейса на заключительном этапе в КГ

Студент	Процент (%) самостоятельных решений	Количество выдвинутых гипотез и идей	Количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов	Количество использованных логических операций	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)
1	1	2	2	3	3
2	2	2	3	4	3
3	1	2	2	4	4
4	2	2	3	3	2
5	2	4	5	5	4
6	2	3	3	4	4
7	1	1	1	2	2
8	2	3	2	3	3
9	2	1	2	2	2
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	4	3
12	4	3	1	5	4
13	2	3	3	3	3
14	2	4	4	5	5
15	3	2	3	4	3
16	2	3	4	4	4
17	5	3	5	5	4
18	1	1	0	2	2
19	2	1	2	2	3
20	2	2	3	3	3
21	3	2	3	3	3
22	2	1	2	2	3
23	2	1	2	2	2
24	3	3	4	4	3
25	3	2	2	2	2
26	4	4	3	3	2
27	3	2	2	3	3
28	2	2	2	2	2
29	4	5	5	5	5
30	5	5	5	5	5
31	3	2	2	3	3
32	1	1	1	2	2
33	1	1	0	1	1
34	2	1	2	2	2
35	3	2	3	3	2

Баллы за устный ответ на проблемный вопрос на заключительном этапе в КГ

Студент	Длительность устного содержательного выступления	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	Аргументация (наличие обоснований, примеров, логической связи)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Правильность речи (грамматика, лексика, произношение)	Процент (%) самостоятельных решений
1	2	2	3	3	3	2
2	2	2	3	3	3	2
3	2	2	3	2	3	2
4	2	2	3	2	2	2
5	2	3	2	2	3	3
6	2	1	2	2	2	2
7	3	2	3	3	3	2
8	3	2	3	3	3	2
9	1	2	2	2	2	2
10	1	1	2	1	2	1
11	1	1	2	2	2	1
12	1	1	3	2	1	2
13	2	2	2	2	3	2
14	2	4	4	4	3	3
15	2	3	3	4	4	4
16	2	4	4	3	4	2
17	4	4	4	5	4	4
18	4	4	5	5	4	5
19	5	4	5	5	4	5
20	2	2	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3
22	5	4	4	4	4	4
23	4	4	3	4	4	4
24	2	1	1	1	2	1
25	1	1	2	0	1	1
26	1	2	1	0	1	1
27	1	2	1	1	2	2
28	2	2	3	1	2	2
29	3	3	4	3	3	3
30	1	1	0	1	1	2
31	2	2	2	2	2	2
32	3	3	3	3	3	3
33	3	3	4	4	4	4
34	3	3	4	3	4	4
35	2	3	3	3	3	3

Баллы за эссе на заданную тему на заключительном этапе в КГ

Студент	Количество правильно употребленных студентом терминов (в % от общего числа)	Правильность речи (грамматика, лексика)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности	Количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы
1	2	2	2	2	1
2	3	2	3	3	1
3	3	2	3	3	1
4	3	2	3	2	2
5	3	3	3	3	2
6	3	3	3	2	3
7	2	3	2	2	1
8	2	2	4	3	3
9	4	2	4	2	3
10	4	4	4	3	2
11	4	4	4	2	2
12	3	2	3	3	2
13	2	3	3	2	3
14	3	3	3	2	2
15	3	2	3	2	3
16	2	2	2	2	1
17	2	1	0	1	0
18	3	2	2	1	2
19	2	2	2	2	2
20	3	3	3	4	3
21	5	4	5	5	3
22	3	2	2	2	2
23	3	2	2	3	2
24	2	1	0	2	0
25	3	2	2	3	2
26	2	1	3	2	2
27	4	3	4	4	3
28	2	1	0	0	0
29	4	2	4	4	2
30	2	2	1	2	0
31	3	2	3	3	3
32	3	3	4	4	2
33	3	2	3	3	2
34	3	3	3	4	3
35	4	2	3	4	4

Баллы по листу стандартизированного наблюдения на заключительном этапе в КГ

Студент	Частота проявления инициативы	Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения	Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя
1	2	2	2
2	2	2	2
3	2	2	2
4	1	3	3
5	1	3	3
6	2	3	3
7	2	3	3
8	2	3	3
9	2	2	2
10	3	2	3
11	3	2	2
12	3	2	3
13	3	3	3
14	4	3	4
15	2	3	2
16	2	3	3
17	2	3	3
18	2	3	2
19	5	4	5
20	3	3	4
21	2	3	2
22	2	2	2
23	2	2	3
24	2	3	3
25	2	3	2
26	2	2	2
27	1	3	3
28	2	2	3
29	2	1	2
30	2	2	3
31	2	2	3
32	2	2	3
33	2	2	2
34	3	3	4
35	3	4	4

Баллы за решение кейса на заключительном этапе в ЭГ

Студент	Процент (%) самостоятельных решений	Количество выдвинутых гипотез и идей	Количество самостоятельно выделенных противоречий и проблемных вопросов	Количество использованных логических операций	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)
1	3	2	2	2	3
2	2	2	2	2	3
3	2	2	1	3	3
4	2	3	1	2	3
5	2	3	2	3	1
6	2	3	4	2	2
7	3	2	3	3	3
8	2	3	3	3	3
9	3	3	3	2	3
10	2	3	2	3	3
11	2	3	3	2	2
12	3	4	4	2	3
13	2	3	3	2	4
14	2	2	2	2	5
15	2	3	2	2	3
16	3	4	3	3	3
17	3	3	2	3	3
18	4	4	4	4	4
19	5	3	5	5	5
20	4	2	3	4	4
21	4	5	5	5	5
22	4	5	5	5	5
23	3	2	3	3	4
24	4	3	2	3	4
25	2	2	2	2	5
26	4	2	2	2	4
27	3	3	3	3	4
28	5	5	2	2	4
29	4	3	2	3	2
30	5	4	4	4	4
31	3	3	3	2	2
32	5	3	4	3	3
33	5	3	2	2	2
34	2	3	1	2	2
35	3	3	2	2	2

Баллы за устный ответ на проблемный вопрос на заключительном этапе в ЭГ

Студент	Длительность устного содержательного выступления	Количество правильно употребленных терминов (в % от общего числа)	Аргументация (наличие обоснований, примеров, логической связи)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Правильность речи (грамматика, лексика, произношение)	Процент (%) самостоятельных решений
1	2	3	2	3	3	3
2	2	3	3	3	4	3
3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	2	3	4	3
5	3	3	3	3	2	3
6	2	5	2	3	4	3
7	2	3	3	2	3	3
8	3	4	3	3	4	2
9	3	4	3	3	3	3
10	2	3	3	4	4	3
11	3	4	3	4	3	3
12	4	3	3	4	4	4
13	4	5	5	3	5	4
14	3	3	2	4	3	4
15	2	3	2	4	4	4
16	3	2	2	3	3	3
17	3	2	3	3	3	2
18	2	2	2	3	2	2
19	3	2	2	3	2	2
20	2	2	2	2	2	2
21	3	4	4	4	3	3
22	5	4	4	5	4	4
23	3	4	3	3	3	3
24	4	5	5	5	5	4
25	5	5	5	5	4	5
26	4	4	3	4	4	5
27	5	5	5	5	4	4
28	2	3	3	4	3	3
29	3	3	3	3	2	4
30	2	3	4	4	4	2
31	2	2	2	3	3	3
32	3	3	3	4	3	2
33	4	3	4	3	4	4
34	3	3	4	4	3	4
35	3	4	4	4	4	4

Баллы за эссе на заданную тему на заключительном этапе в ЭГ

Студент	Количество правильно употребленных студентом терминов (в % от общего числа)	Правильность речи (грамматика, лексика)	Структура (введение, основная часть, заключение)	Количество названных успешных и неудачных стратегий с оценкой их эффективности	Количество выделенных перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы
1	4	3	2	3	3
2	3	3	2	3	2
3	3	2	1	2	3
4	2	3	2	2	2
5	3	3	3	2	2
6	3	3	2	3	3
7	2	2	2	3	2
8	2	3	3	3	2
9	2	3	3	3	2
10	2	2	2	3	2
11	3	2	3	2	1
12	3	2	2	2	2
13	2	2	3	2	3
14	4	2	2	3	2
15	3	2	3	3	2
16	4	3	2	3	2
17	3	3	2	3	3
18	3	4	3	4	3
19	2	3	3	4	2
20	4	3	4	4	3
21	4	4	4	5	4
22	5	5	5	4	4
23	4	5	5	5	3
24	4	5	4	4	4
25	3	3	3	3	2
26	3	2	2	2	1
27	3	3	2	2	1
28	2	3	3	3	2
29	3	1	2	2	2
30	2	1	2	2	2
31	2	2	2	3	3
32	3	3	3	3	2
33	2	3	4	4	3
34	4	3	3	3	3
35	3	3	4	4	2

Баллы по листу стандартизированного наблюдения на заключительном этапе в ЭГ

Студент	Частота проявления инициативы	Количество самостоятельно предложенных тем для обсуждения	Количество самостоятельно выделенных этапов без помощи преподавателя
1	3	3	3
2	2	3	3
3	3	2	3
4	3	3	3
5	2	2	3
6	2	3	3
7	2	3	3
8	3	2	2
9	3	3	3
10	3	4	4
11	2	3	3
12	2	3	3
13	2	3	3
14	2	4	4
15	1	2	2
16	2	4	3
17	2	3	3
18	2	3	3
19	2	3	3
20	3	3	3
21	4	4	5
22	3	3	3
23	2	3	3
24	3	3	4
25	3	3	3
26	2	2	3
27	2	3	3
28	2	2	3
29	2	3	3
30	3	4	4
31	3	3	3
32	2	2	3
33	3	3	3
34	3	3	4
35	2	3	3

Приложение 15

Средние значения по теоретико-информационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,33	3,00
2	2,67	3,00
3	3,00	2,33
4	2,33	2,00
5	3,00	2,33
6	2,33	2,00
7	2,00	2,67
8	2,33	2,67
9	2,67	2,33
10	2,33	2,67
11	2,67	2,33
12	2,67	2,67
13	2,33	2,33
14	4,00	3,00
15	3,00	3,00
16	3,33	2,33
17	3,00	2,33
18	2,67	2,67
19	3,00	2,67
20	2,67	2,67
21	3,67	4,33
22	3,33	4,67
23	3,00	4,00
24	1,67	4,33
25	2,00	3,67
26	2,00	3,00
27	3,00	3,00
28	1,67	2,33
29	4,00	1,67
30	2,67	2,67
31	2,67	2,00
32	2,67	2,67
33	2,33	2,33
34	2,67	2,33
35	3,00	3,00

Среднее значение по теоретико-информационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,70	2,77

Стандартное отклонение по теоретико-информационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,552	0,689

Средние значения по когнитивному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,22	2,11
2	2,67	2,22
3	2,22	2,11
4	2,56	1,89
5	3,22	2,00
6	2,67	2,56
7	2,00	2,44
8	2,78	2,33
9	2,11	2,22
10	1,78	2,67
11	2,33	2,44
12	2,78	2,67
13	2,56	2,56
14	3,56	2,56
15	3,22	2,44
16	3,00	2,56
17	3,78	2,56
18	2,56	2,78
19	3,11	2,89
20	2,78	2,56
21	3,11	4,00
22	2,56	4,00
23	2,44	3,11
24	2,00	3,67
25	1,78	2,89
26	2,33	2,78
27	2,33	3,00
28	1,67	3,11
29	3,78	2,44
30	2,78	3,44
31	2,33	2,67
32	2,11	3,00
33	2,11	2,67
34	2,67	2,11
35	3,00	2,67

Среднее значение по когнитивному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,60	2,69

Стандартное отклонение по когнитивному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,534	0,504

Средние значения по коммуникативному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,33	2,50
2	2,67	2,83
3	2,50	2,17
4	2,33	2,17
5	2,50	2,17
6	2,33	2,33
7	2,83	2,33
8	3,00	2,50
9	2,17	2,17
10	2,00	2,50
11	2,00	2,17
12	2,00	2,33
13	2,33	2,17
14	3,17	2,50
15	3,00	2,83
16	2,83	2,67
17	3,00	2,50
18	3,67	2,00
19	3,83	1,67
20	2,83	2,17
21	3,50	3,67
22	3,50	4,17
23	3,17	3,67
24	0,67	4,67
25	1,33	4,17
26	1,17	3,00
27	2,00	3,50
28	1,50	2,67
29	3,17	1,33
30	0,67	2,33
31	2,17	2,33
32	3,17	2,67
33	3,33	2,83
34	3,33	2,33
35	2,67	3,33

Среднее значение по коммуникативному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,53	2,67

Стандартное отклонение по коммуникативному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,797	0,719

Средние значения по мотивационно-организационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	1,80	2,20
2	2,00	2,40
3	1,60	2,40
4	2,20	2,20
5	2,40	2,00
6	2,40	2,20
7	2,20	2,60
8	2,20	2,20
9	2,00	2,40
10	1,80	2,80
11	2,00	2,60
12	2,60	2,40
13	2,60	2,80
14	3,20	3,20
15	2,60	1,40
16	2,40	2,40
17	3,40	2,60
18	2,60	2,60
19	4,20	2,80
20	3,00	2,40
21	2,60	3,80
22	2,40	3,20
23	2,60	2,80
24	2,00	3,60
25	2,00	2,60
26	2,00	2,80
27	2,20	2,60
28	1,80	2,80
29	2,40	2,80
30	2,80	3,00
31	2,40	3,00
32	2,20	2,60
33	2,20	2,60
34	3,20	3,00
35	3,40	2,60

Среднее значение по мотивационно-организационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,44	2,64

Стандартное отклонение по мотивационно-организационному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,546	0,438

Средние значения по операционно-деятельностному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,00	2,00
2	2,00	1,00
3	1,00	2,00
4	2,00	2,00
5	4,00	3,00
6	3,00	2,00
7	1,00	2,00
8	3,00	3,00
9	1,00	2,00
10	2,00	3,00
11	3,00	3,00
12	3,00	2,00
13	3,00	3,00
14	4,00	2,00
15	2,00	3,00
16	3,00	1,00
17	3,00	2,00
18	0,00	2,00
19	1,00	3,00
20	2,00	2,00
21	2,00	3,00
22	1,00	2,00
23	1,00	2,00
24	3,00	3,00
25	2,00	1,00
26	4,00	2,00
27	2,00	2,00
28	1,00	5,00
29	5,00	3,00
30	5,00	4,00
31	2,00	3,00
32	0,00	2,00
33	0,00	3,00
34	1,00	2,00
35	2,00	2,00

Среднее значение по операционно-деятельностному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,17	2,40

Стандартное отклонение по операционно-деятельностному компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
1,294	0,811

Средние значения по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	1,50	2,00
2	2,00	2,00
3	2,00	2,00
4	2,00	1,50
5	2,50	1,50
6	2,50	3,00
7	1,50	2,50
8	2,50	2,00
9	2,50	2,00
10	2,50	2,00
11	2,00	0,50
12	2,50	1,50
13	2,50	2,00
14	2,00	2,00
15	2,00	1,50
16	1,50	2,50
17	0,50	3,00
18	1,50	2,50
19	2,00	2,50
20	3,50	3,50
21	4,00	4,50
22	2,00	4,00
23	2,00	3,50
24	0,50	4,00
25	2,50	2,00
26	2,00	0,50
27	3,50	0,50
28	0,00	2,00
29	3,00	1,50
30	1,00	1,50
31	3,00	2,50
32	3,00	2,00
33	2,50	3,00
34	3,00	2,00
35	4,00	2,50

Среднее значение по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,21	2,23

Стандартное отклонение по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам констатирующего этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,901	0,934

Средние значения по всем компонентам на констатирующем этапе в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,03	2,30
2	2,33	2,24
3	2,05	2,17
4	2,24	1,96
5	2,94	2,17
6	2,54	2,35
7	1,92	2,42
8	2,64	2,45
9	2,07	2,19
10	2,07	2,61
11	2,33	2,17
12	2,59	2,26
13	2,55	2,48
14	3,32	2,54
15	2,64	2,36
16	2,68	2,24
17	2,78	2,50
18	2,16	2,42
19	2,86	2,59
20	2,80	2,55
21	3,15	3,88
22	2,46	3,67
23	2,37	3,18
24	1,64	3,88
25	1,94	2,72
26	2,25	2,35
27	2,51	2,43
28	1,27	2,99
29	3,56	2,12
30	2,49	2,82
31	2,43	2,58
32	2,19	2,49
33	2,08	2,74
34	2,64	2,30
35	3,01	2,68

Среднее значение по всем компонентам на констатирующем этапе в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,44	2,57

Приложение 16

Средние значения по теоретико-информационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,33	3,33
2	2,67	3,00
3	3,00	3,00
4	2,33	2,67
5	3,33	2,33
6	2,67	3,33
7	2,00	2,67
8	2,33	3,00
9	2,67	3,00
10	2,33	2,67
11	2,67	3,00
12	2,67	3,00
13	2,33	3,67
14	4,00	4,00
15	3,00	3,00
16	3,33	3,00
17	3,33	2,67
18	3,00	3,00
19	3,00	3,00
20	2,67	3,33
21	3,67	4,33
22	3,33	4,67
23	3,00	4,00
24	2,00	4,33
25	2,00	4,33
26	2,00	3,67
27	3,00	4,00
28	2,00	3,00
29	4,00	2,67
30	2,67	3,00
31	2,67	2,00
32	2,67	3,00
33	2,33	2,33
34	2,67	3,00
35	3,00	3,00

Среднее значение по теоретико-информационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,76	3,20

Стандартное отклонение по теоретико-информационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,533	0,627

Средние значения по когнитивному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,22	2,44
2	2,67	2,44
3	2,33	2,22
4	2,56	2,33
5	3,22	2,67
6	2,67	2,67
7	2,00	2,67
8	2,78	2,67
9	2,11	2,89
10	2,00	2,89
11	2,67	2,89
12	2,78	3,22
13	2,56	3,11
14	3,56	2,67
15	3,22	2,67
16	3,00	3,00
17	3,78	2,67
18	2,67	3,22
19	3,11	3,44
20	2,78	2,89
21	3,11	4,22
22	2,56	4,44
23	2,44	3,11
24	2,22	3,67
25	1,89	3,22
26	2,33	2,89
27	2,33	3,44
28	1,78	3,22
29	3,78	3,00
30	2,89	3,67
31	2,33	2,67
32	2,22	3,22
33	2,22	3,33
34	2,67	2,89
35	3,00	3,22

Среднее значение по когнитивному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,64	3,03

Стандартное отклонение по когнитивному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,499	0,482

Средние значения по коммуникативному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,50	2,50
2	2,67	2,83
3	2,50	2,50
4	2,33	2,83
5	2,50	2,83
6	2,33	2,67
7	2,83	2,33
8	3,00	3,17
9	2,17	3,00
10	2,33	2,83
11	2,50	3,00
12	2,00	3,17
13	2,50	3,67
14	3,17	2,67
15	3,00	2,83
16	2,83	2,67
17	3,00	2,83
18	3,67	2,67
19	3,83	2,67
20	2,83	2,50
21	3,50	3,67
22	3,50	4,67
23	3,17	3,67
24	1,17	4,67
25	1,33	4,17
26	1,17	3,17
27	2,00	4,00
28	1,50	3,00
29	3,17	2,33
30	1,00	2,83
31	2,17	2,33
32	3,17	3,17
33	3,33	3,67
34	3,33	3,33
35	2,67	3,67

Среднее значение по коммуникативному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,59	3,10

Стандартное отклонение по коммуникативному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,730	0,614

Средние значения по мотивационно-организационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	1,80	3,00
2	2,00	2,60
3	1,80	2,60
4	2,20	2,80
5	2,40	2,40
6	2,40	2,60
7	2,20	2,80
8	2,40	2,20
9	2,00	3,00
10	2,20	3,20
11	2,20	2,60
12	2,80	3,00
13	2,60	2,80
14	3,20	3,20
15	2,80	2,20
16	2,40	3,00
17	3,40	2,60
18	2,60	2,80
19	4,20	3,00
20	3,00	3,00
21	2,60	4,00
22	2,40	3,40
23	2,60	2,80
24	2,40	3,60
25	2,20	3,20
26	2,20	3,20
27	2,40	3,00
28	2,20	3,00
29	2,40	3,20
30	2,80	3,60
31	2,40	3,00
32	2,20	2,80
33	2,20	3,60
34	3,20	3,20
35	3,40	3,00

Среднее значение по мотивационно-организационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,52	2,97

Стандартное отклонение по мотивационно-организационному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,497	0,388

Средние значения по операционно-деятельностному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,00	2,00
2	2,00	2,00
3	2,00	2,00
4	2,00	3,00
5	4,00	3,00
6	3,00	3,00
7	1,00	2,00
8	3,00	3,00
9	1,00	3,00
10	2,00	3,00
11	3,00	3,00
12	3,00	4,00
13	3,00	3,00
14	4,00	2,00
15	2,00	3,00
16	3,00	4,00
17	3,00	3,00
18	1,00	4,00
19	1,00	3,00
20	2,00	2,00
21	2,00	5,00
22	1,00	5,00
23	1,00	2,00
24	3,00	3,00
25	2,00	2,00
26	4,00	2,00
27	2,00	3,00
28	2,00	5,00
29	5,00	3,00
30	5,00	4,00
31	2,00	3,00
32	1,00	3,00
33	1,00	3,00
34	1,00	3,00
35	2,00	3,00

Среднее значение по операционно-деятельностному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,31	3,03

Стандартное отклонение по операционно-деятельностному компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
1,131	0,857

Средние значения по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	1,50	3,00
2	2,00	2,50
3	2,00	2,50
4	2,00	2,00
5	2,50	2,00
6	2,50	3,00
7	1,50	2,50
8	3,00	2,50
9	2,50	2,50
10	2,50	2,50
11	2,00	1,50
12	2,50	2,00
13	2,50	2,50
14	2,00	2,50
15	2,50	2,50
16	1,50	2,50
17	0,50	3,00
18	1,50	3,50
19	2,00	3,00
20	3,50	3,50
21	4,00	4,50
22	2,00	4,00
23	2,50	4,00
24	1,00	4,00
25	2,50	2,50
26	2,00	1,50
27	3,50	1,50
28	0,00	2,50
29	3,00	2,00
30	1,00	2,00
31	3,00	3,00
32	3,00	2,50
33	2,50	3,50
34	3,50	3,00
35	4,00	3,00

Среднее значение по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,29	2,71

Стандартное отклонение по рефлексивно-прогностическому компоненту по итогам заключительного этапа в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
0,901	0,730

Средние значения по всем компонентам на заключительном этапе в КГ и ЭГ для каждого студента

Студент	КГ	ЭГ
1	2,06	2,71
2	2,33	2,56
3	2,27	2,47
4	2,24	2,61
5	2,99	2,54
6	2,59	2,88
7	1,92	2,49
8	2,75	2,76
9	2,07	2,90
10	2,23	2,85
11	2,51	2,66
12	2,62	3,06
13	2,58	3,12
14	3,32	2,84
15	2,75	2,70
16	2,68	3,03
17	2,84	2,79
18	2,41	3,20
19	2,86	3,02
20	2,80	2,87
21	3,15	4,29
22	2,46	4,36
23	2,45	3,26
24	1,96	3,88
25	1,99	3,24
26	2,28	2,74
27	2,54	3,16
28	1,58	3,29
29	3,56	2,70
30	2,56	3,18
31	2,43	2,67
32	2,38	2,95
33	2,26	3,24
34	2,73	3,07
35	3,01	3,15

Среднее значение по всем компонентам на заключительном этапе в КГ и ЭГ

КГ	ЭГ
2,52	3,01

Расчет t-критерия Стьюдента для независимых выборок на констатирующем и заключительном этапах производился по следующей формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{S_p^2(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}},$$

где:

- $\overline{X}_1$ – среднее значение по сравниваемому компоненту в ЭГ
- $\overline{X}_2$ – среднее значение по сравниваемому компоненту в КГ
- n_1 – объем выборки в ЭГ
- n_2 – объем выборки в КГ
- S_p^2 – объединенная дисперсия, которая вычисляется по формуле:

  $S_p^2 = \frac{(n_1-1)S_1^2+(n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}$,

  где S_1^2 – квадрат стандартного отклонения в ЭГ, а S_2^2 – квадрат стандартного отклонения в КГ.

Приложение 17

Протоколы статистической обработки

Таблица α Кронбаха по инструментам

Инструмент (число показателей)	Констатирующий этап	Заключительный этап
Чек-лист оценки решения кейса (5)	0,87	0,86
Чек-лист устного ответа на проблемный вопрос (6)	0,95	0,94
Чек-лист эссе на заданную тему (5)	0,90	0,87
Лист стандартизированного наблюдения (3)	0,70	0,76

Значения α по объединенной выборке (n=70). По отдельным группам (n=35) диапазон α = 0,65–0,96.

Таблица сопоставления t-критерия и U-критерия Манна–Уитни с величинами эффекта d Коэна

Компонент	М КГ	М ЭГ	t	p (U)	d
теоретико-информационный	2,76	3,20	3,15	0,003	0,75
когнитивный	2,64	3,03	3,27	0,001	0,78
коммуникативный	2,59	3,10	3,16	0,013	0,76
мотивационно-организационный	2,52	2,97	4,23	<0,001	1,01
операционно-деятельностный	2,31	3,03	2,98	0,002	0,71
рефлексивно-прогностический	2,29	2,71	2,18	0,046	0,52
интегральный средний балл	2,52	3,01	4,80	<0,001	1,15

На констатирующем этапе различия между группами статистически незначимы (p>0,05 по обоим критериям по интегральному баллу и всем 6 компонентам) – группы сопоставимы.

Приложение 18

Операциональные карты эвристических средств формирования исследовательских компетенций

Эвристическое средство – «Если бы…»

А. Схема развертывания эвристического средства

Шаг	Действие студента	Активизируемая мыслительная операция	Вид рефлексии (что фиксирует студент)
1	Прочитать исходную экономическую ситуацию на английском языке и выделить ключевой параметр	Анализ, выделение существенного признака	Какой параметр выбран как решающий и почему
2	Изменить выделенный параметр на противоположный/предельный («What if…»)	Инверсия исходного условия	Как смена параметра меняет всю постановку задачи
3	Выдвинуть гипотезу о краткосрочных последствиях	Выдвижение гипотезы	Основание гипотезы, исходные допущения
4	Выдвинуть гипотезу о долгосрочных последствиях	Прогнозирование, перенос связей на новые условия	Степень неопределенности и риски прогноза
5	Оформить вывод на английском языке (профессиональная лексика, сослагательное наклонение)	Синтез, языковое моделирование	Соответствие языковых средств содержанию гипотезы
6	Сопоставить и защитить прогноз в обсуждении с группой	Сравнение, критическая проверка гипотезы	Что изменилось в понимании после обсуждения

B. Эвристический критерий: прием эвристичен, так как построенный студентом сценарий не задан условием и заранее не известен преподавателю; субъективная новизна продукта состоит в самостоятельно сконструированной причинно-следственной модели, а не в воспроизведении известного ответа.

C. Итоговый рефлексивный вопрос: «Какое из моих допущений сильнее всего повлияло на прогноз и как изменился бы результат, если бы оно оказалось неверным?»

D. Связь с компонентами исследовательских компетенций: преимущественно развивает когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-прогностический компоненты.

Эвристическое средство – «Прогнозирование» (по заголовку)

A. Схема развертывания эвристического средства

Шаг	Действие студента	Активизируемая мыслительная операция	Вид рефлексии (что фиксирует студент)
1	Прочитать только заголовок и подзаголовок статьи (The Economist)	Анализ, актуализация фоновых знаний	Какие ассоциации и ожидания вызывает заголовок
2	Выдвинуть предположения о данных, которые приведет автор	Выдвижение гипотез на неполной информации	На каких признаках заголовка основан прогноз
3	Спрогнозировать позицию и выводы автора	Прогнозирование, реконструкция логики	Чем обоснован ожидаемый вывод автора
4	Зафиксировать письменно свой прогноз на английском языке	Синтез, языковое оформление	Степень собственной уверенности в прогнозе
5	Прочитать статью и сопоставить прогноз с реальным содержанием	Сравнение, сопоставление	Где прогноз совпал, где разошелся

6	Проанализировать причины расхождений	Каузальный анализ, коррекция модели	Почему возникло расхождение и что упущено

B. Эвристический критерий: эвристичность обеспечивается тем, что прогноз строится в условиях неполной информации и проверяется реальным текстом; продукт (реконструированная логика автора) субъективно нов, а статья выступает материалом для запуска рефлексии, а не источником готового ответа.

C. Итоговый рефлексивный вопрос: «Какой признак заголовка ввел меня в заблуждение или, напротив, оказался самым информативным — и как это изменит мою стратегию прогнозирования в дальнейшем?»

D. Связь с компонентами: преимущественно развивает теоретико-информационный, когнитивный и рефлексивно-прогностический компоненты.

Эвристическое средство – «Мозговой штурм»

A. Схема развертывания эвристического средства

Шаг	Действие студента	Активизируемая мыслительная операция	Вид рефлексии (что фиксирует студент)
1	Принять проблемный вопрос (например, «How to increase tax revenue without raising taxes?»)	Уяснение проблемы	Как студент понимает суть проблемы
2	Сгенерировать максимум идей без критики (10–15 минут)	Дивергентное мышление, беглость идей	Какие идеи возникли первыми, какие – позже
3	Зафиксировать ассоциации и связи между идеями (кластер)	Установление связей, классификация	Какие неочевидные связи обнаружены
4	Подключить критический анализ идей	Оценка, отбор по критериям	По какому критерию идеи были отклонены

5	Отобрать наиболее реалистичные решения и обосновать выбор	Аргументация, синтез	Чем обоснован итоговый отбор
6	Представить решения и обсудить последствия на английском языке	Коммуникация, прогнозирование последствий	Как изменилась оценка идей после обсуждения

B. Эвристический критерий: по А. Ф. Осборну, отсроченная критика обеспечивает порождение нетривиальных идей; эвристичность состоит в том, что итоговое решение конструируется группой и заранее не запрограммировано, а ассоциативный кластер выявляет субъективно новые связи между экономическими понятиями.

C. Итоговый рефлексивный вопрос: «Какая из отвергнутых на этапе генерации идей при повторном рассмотрении оказалась продуктивной — и почему я отбросил ее слишком рано?»

D. Связь с компонентами: преимущественно развивает коммуникативный, когнитивный и мотивационно-организационный компоненты.

Эвристическое средство – «Метод проектов» (мини-исследовательский проект)

A. Схема развертывания эвристического средства

Шаг	Действие студента	Активизируемая мыслительная операция	Вид рефлексии (что фиксирует студент)
1	Выбрать тему и сформулировать исследовательский вопрос (напр. Post-pandemic inflation, ESG investing)	Проблематизация, постановка вопроса	Почему вопрос значим и исследуем
2	Выдвинуть рабочую гипотезу	Выдвижение гипотезы	Что именно проверяет гипотеза
3	Отобрать первичные источники (The Economist, Financial Times, Bloomberg)	Анализ и оценка достоверности источников	По каким критериям отобраны источники

4	Систематизировать данные, выявить противоречия	Сравнение, выявление противоречий	Какие данные не согласуются и почему
5	Сформулировать аргументированный вывод, проверяющий гипотезу	Синтез, доказательное рассуждение	Подтвердилась ли гипотеза, какие ограничения
6	Подготовить отчет и публичную презентацию на английском языке	Структурирование, научная коммуникация	Что вызвало наибольшие затруднения и как преодолено

B. Эвристический критерий: продукт проекта – самостоятельно полученный и обоснованный вывод по открытому вопросу – субъективно нов и заранее не известен преподавателю; эвристичность обеспечивается полным циклом исследования (от гипотезы до ее проверки на первичных данных), а не пересказом готовых источников.

C. Итоговый рефлексивный вопрос: «Какой этап исследования (постановка вопроса, отбор источников, проверка гипотезы) дался мне труднее всего и какой навык мне нужно развить далее?»

D. Связь с компонентами: развивает все шесть компонентов исследовательских компетенций, преимущественно — коммуникативный, теоретико-информационный и операционно-деятельностный.