

**Индивидуальная образовательная траектория
в академической подготовке
будущего учителя иностранного языка:
со-конструирование научной статьи на английском языке
как пространство
профессионально-исследовательского становления**

**Co-constructing an Academic Article in English:
Individual Learning Pathways
for Teacher-Researcher Development**

Автор статьи

Шеманаева Мария Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ан-
глийского языка Института иностранных языков
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный универ-
ситет», г. Петрозаводск, Российская Федерация
indy2002@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2847-4000

Author of the article

Maria Al. Shemanaeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of English, Institute of Foreign Languages,
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian
Federation
indy2002@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2847-4000

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория в академической подготовке будущего учителя иностранного языка: со-конструирование научной статьи на английском языке как пространство профессионально-исследовательского становления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 200–213. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261187.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11187

For citation

M. Al. Shemanaeva, Co-constructing an Academic Article in English: Individual Learning Pathways for Teacher-Researcher Development // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 200–213. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261187.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11187

Поступила в редакцию <i>Received</i>	30.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	31.05.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	31.05.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена интернационализацией высшего образования и интеграцией искусственного интеллекта (далее – ИИ) в академическую коммуникацию. В свете перехода к цифровым инструментам требуется пересмотр содержания таких педагогических инструментов, как индивидуальная образовательная траектория (далее – ИОТ) будущего учителя иностранного языка. Цифровые инструменты ИИ позволяют индивидуализировать академическое письмо, однако это требует высокого уровня развития исследовательской субъектности и диалогического сопровождения. Цель исследования – обосновать ИОТ как процесс диалогического со-конструирования и выявить практики наставничества, обеспечивающие переход от формальной адаптации к становлению профессионально-исследовательской идентичности. Исследование строилось на основе социокультурного и личностно ориентированного подходов в условиях цифровой дидактики. В ходе исследования был разработан и апробирован курс «Академическое письмо» на основе ИОТ в процессе написания научной статьи на английском языке. В апробации участвовал 61 студент бакалавриата педагогических направлений подготовки. Результаты исследования показали, что, несмотря на высокую первоначальную вовлеченность, успешная реализация ИОТ напрямую зависит от качества наставнического диалога: средний уровень исследовательской субъектности достиг 4,60 балла, а качества диалога – 4,53 балла. При этом выявлено статистически значимое опережение формирования автономии по сравнению с профессиональной идентичностью ($M = 4,06$; $p < 0,001$, $d = 0,71$), а также установлены очень сильные корреляции между качеством диалога и субъектностью ($r = 0,89$) и между осознанной интеграцией ИИ и исследовательской автономией ($r = 0,85$). Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации ИОТ не как административного маршрута, а как диалогически опосредованного процесса совместного смыслопорождения, где наставничество и критическая работа с ИИ выступают катализаторами профессионального становления. Результаты исследования являются значимыми практически, так как разработанный протокол со-конструирования ИОТ может быть внедрен в курсы академического письма для совершенствования программ подготовки учителей в языковых и педагогических вузах.

Ключевые слова

индивидуальная образовательная траектория, педагогическая поддержка, диалог, субъектность, академическое письмо

Благодарности

Автор выражает благодарность всем участникам исследования.

Abstract

The relevance of this study is driven by the internationalization of higher education and the growing integration of artificial intelligence (AI) into academic communication. In light of the shift toward digital pedagogical tools, the conceptualization of the Individual Learning Pathway (ILP) for future foreign language teachers requires critical rethinking. While AI-enabled tools facilitate the individualization of academic writing, their effective implementation demands a high level of research agency and sustained dialogic mentoring. This study aimed to conceptualize the ILP as a process of dialogic co-construction and to identify mentoring practices that facilitate the transition from formal curriculum adaptation to the development of a professional-researcher identity. Grounded in sociocultural and learner-centered approaches within digital didactics, the research involved the design and piloting of an Academic Writing course structured around the ILP framework, focusing on drafting a scientific article in English. The pilot sample comprised 61 undergraduate students in teacher education programs. Results indicated that, despite high initial engagement, successful ILP implementation depends directly on the quality of mentoring dialogue: the mean score for research agency reached 4.60, and dialogue quality reached 4.53. A statistically significant precedence of research autonomy development over professional identity formation was observed ($M = 4.06$; $p < .001$, $d = 0.71$). Furthermore, very strong correlations were established between dialogue quality and agency ($r = .89$) and between mindful AI integration and research autonomy ($r = .85$). The theoretical significance of the study lies in reconceptualizing the ILP not as an administrative pathway, but as a dialogically mediated process of co-constructing meaning, wherein mentoring and critical AI engagement serve as catalysts for professional development. The findings hold practical value, as the developed ILP co-construction protocol can be integrated into academic writing courses to enhance teacher preparation programs in language and pedagogical higher education institutions.

Key words

individual learning pathway, pedagogical support, dialogue, research agency, academic writing

Acknowledgements

The authors would like to thank all the participants in the study.

Введение / Introduction

В условиях интернационализации высшего образования и цифровой трансформации академической коммуникации подготовка будущих учителей иностранных языков требует переосмысления традиционных моделей обучения. Написание научной статьи на английском языке перестает быть изолированным учебным заданием и становится ключевым элементом индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), в котором переплетаются академическая социализация, развитие исследова-

тельской субъектности и становление профессиональной идентичности. Однако в современной практике ИОТ нередко сводится к формальному выбору тем или элективов, тогда как ее педагогический потенциал раскрывается лишь в процессе диалогического со-конструирования опыта обучающимся и наставником. Интеграция генеративного искусственного интеллекта усиливает возможности персонализации, но одновременно порождает этические и методологические вызовы, требующие осознанной педагогической медиации.

Анализ литературы выявляет существенный пробел: отсутствуют эмпирически обоснованные модели, раскрывающие, каким образом диалогическое сопровождение в рамках ИОТ трансформирует процесс написания статьи в пространство совместного смыслопорождения и становления субъектности будущего педагога.

Цель исследования – обосновать ИОТ будущего учителя иностранного языка как диалогически опосредованный процесс и выявить практики академического наставничества, обеспечивающие переход от инструментальной персонализации к становлению профессионально-исследовательской идентичности.

Исследовательский вопрос: как диалогическое со-конструирование индивидуальной образовательной траектории в процессе написания научной статьи на английском языке влияет на развитие исследовательской субъектности и профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка?

Обзор литературы / Literature review

В условиях цифровой трансформации образования индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) переосмысливается как процессуально гибкий конструкт, требующий совместного целеполагания и рефлексии. М. А. Шеманаева определяет ИОТ в эпоху цифровой дидактики как «совокупность мер, приемов и форм организации самостоятельной работы с использованием различных педагогических инструментов, в том числе цифровых инструментов ИИ, направленную на достижение каждым обучающимся общих целей иноязычного образования на вариативном личностно значимом содержании» [1]. Это определение подчеркивает два ключевых аспекта: вариативность содержания и необходимость педагогической поддержки.

Эвристическая модель ИОТ, предложенная А. В. Хуторским, строится на цикле «цели → план → деятельность → рефлексия → самооценка» [2], что задает основу для понимания образовательной деятельности как итеративного процесса самокоррекции. Данная модель коррелирует с социокультурным подходом Дж. П. Лантольфа и М. Е. Пэнера, которые трактуют индивидуализацию не как изоляцию, а как совместное продвижение в зоне ближайшего развития через скаффолдинг и интересубъективный диалог [3]. Философские основания этого подхода заложены в работах К. Томлинсон, смещающей фокус с адаптации содержания на уважение к уникальности обучающегося и совместное проектирование учебных путей [4].

Ключевым условием реализации потенциала ИОТ выступает субъектность обучающегося. Как подчеркивает М. А. Шеманаева, траектория не «выдается» студенту, а совместно проектируется в диалоге с преподавателем, учитывая профессиональные интересы, когнитивные особенности и карьерные ориентиры [5]. Эта позиция находит подтверждение в исследованиях Дж. Биесты, который критикует инструментализацию персонализации, утверждая, что подлинная образовательная ценность ИОТ раскрывается только в диалогическом пространстве, где обучающийся занимает субъектную позицию, а не следует алгоритму [6]. М. Пристли, Дж. Биеста и С. Робинсон развивают эту идею

через экологическую модель педагогической субъектности, демонстрируя, что ИОТ становится школой автономии лишь тогда, когда институциональные ресурсы и диалог с наставником создают условия для осознанного выбора [7].

Эмпирические данные М. А. Шеманаевой подтверждают: успешность реализации ИОТ зависит от наличия комплекса педагогической поддержки в возрастных группах от 14 до 42 лет. Студенты, использующие ИОТ в рамках контролируемого наставничества, демонстрируют более высокий уровень академической автономии и критической оценки источников [8].

Поскольку ИОТ предполагает совместное целеполагание и рефлексивную коррекцию пути обучающегося, ее потенциал особенно полно раскрывается в задачах, требующих итеративной работы над смыслом. Именно такой задачей является написание научной статьи на английском языке. В современных условиях интернационализации педагогического образования публикационная, по мнению Н. Б. Гальсковой, активность на английском языке становится маркером профессиональной конкурентоспособности, однако редко интегрируется в системную ИОТ [9].

Значимость обучения академическому письму подтверждается исследованиями Е. Н. Солововой, которая разрабатывает компетентностный подход к обучению академическому письму в языковых вузах, подчеркивая необходимость баланса между лингвистической подготовкой и методической рефлексией в рамках индивидуальных учебных планов [10]. Зарубежные исследователи раскрывают академическое письмо как социальную практику формирования «авторского голоса», при этом К. Хайланд отмечает, что успешность текста определяется не только лингвистической корректностью, но и способностью позиционировать себя в научном сообществе [11]. Дж. Флауэрде и Б. Палттридж концептуализируют EAP (English for Academic Purposes) как процесс жанровой социализации, в котором студенты усваивают конвенции международного академического дискурса через практику, а не через изолированное изучение правил [12].

Индивидуализация процесса обучения академическому письму становится необходимостью: П. К. Мацуда доказывает, что академическое письмо становится осмысленным только при использовании профессионального контекста – когда исследовательские вопросы пересекаются с профессиональными интересами и будущей педагогической практикой студента [13]. При этом Т. Лиллис и М. Скотт показывают, что студенты часто ощущают разрыв между личным опытом и требованиями академического жанра, что требует педагогической медиации для преодоления «дискурсивного отчуждения» [14].

Самостоятельная индивидуальная работа может эффективно осуществляться лишь в режиме наставничества, что особенно актуально в обучении академическому письму. П. Хадсон эмпирически доказывает, что качество наставнического диалога определяется балансом поддержки и академического вызова, а не объемом корректировок, что формирует у студента способность к автономному редактированию [15]. Д. Никол и Д. Макфарлейн-Дик обосновывают формирующую обратную связь как диалогический процесс, где наставник задает вопросы, а не дает готовые решения, тем самым превращая черновик статьи в пространство совместного смыслопорождения [16].

Ф. Хайленд и К. Хайленд рассматривают письменную обратную связь как акт интерпретации, предупреждая, что директивные комментарии подавляют авторский голос, тогда как рефлексивные вопросы стимулируют исследовательскую субъектность [17]. Т. Лиллис исследует значимость со-конструирования академического текста, показывая, что традиционная модель «преподаватель-корректор» воспроизводит иерархию, тогда как равноправное обсуждение замысла смещает фокус на развитие авторской позиции [18].

В российском контексте И. А. Баклушина обосновывает, что диалог с наставником способствует интериоризации академических практик и формированию «внутреннего рецензента» – способности к автономной критической оценке собственного текста [19]. А. В. Карпов развивает теорию рефлексивного контроля в высшей школе, доказывая, что метакогнитивные навыки, развиваемые в процессе совместного анализа черновиков, напрямую коррелируют с качеством академического письма [20].

Обучение академическому письму приобретает особую значимость для будущего учителя иностранного языка. С. Борг вводит парадигму teacher-researcher (учитель-исследователь), утверждая, что преподаватель иностранного языка становится профессионалом только тогда, когда начинает генерировать, а не только транслировать методическое знание через академические тексты [21]. Эта позиция основана на работах Д. Бейджаарда, П. Мейера и Н. Верлупа, которые рассматривают профессиональную идентичность как динамический процесс, формируемый через рефлексивное осмысление практики и диалог с профессиональным сообществом [22].

А. Бернс обосновывает action research (исследование действием) как инструмент роста субъектности и профессиональной идентичности, где написание статьи становится не отчетом, а рефлексивным актом профессионального самоопределения и трансформации практики [23]. М. Кларк раскрывает специфику идентичности учителя ИЯ как пересечения языковой, культурной и педагогической позиционности, что создает дополнительные точки напряжения при освоении англоязычного академического дискурса [24].

Статистика поисковых запросов в Google Scholar подтверждает растущий интерес к использованию искусственного интеллекта в академическом письме (табл. 1).

Таблица 1

**Частота упоминаний ключевых конструктов в научных публикациях
(Google Scholar)**

<i>Запрос</i>	<i>Все годы</i>	<i>С 2022 года</i>
Academic writing	7 590 000	202 000
Agency, academic writing	5 250 000	26 900
AI, academic writing	4 350 000	60 700
Академическое письмо	13 300	3 750
Субъектность, академическое письмо	670	259
ИИ, академическое письмо	12 200	3 740

Полученные данные показывают, что развитие субъектности через академическое письмо является недостаточно разработанным в русскоязычном научном поле, при этом в англоязычном дискурсе интерес к этой теме сохраняется. Особенно актуальным становится вопрос интеграции ИИ в академическое письмо.

В контексте нашей работы значимо исследование М. А. Шеманаевой, доказывающее, что ИИ-инструменты усиливают ИОТ только при высоком уровне субъектности и наличии алгоритма педагогической поддержки [25]. Д. Коттон с соавторами предупреждает о рисках размывания авторства и предлагает модель критической интеграции, где ИИ выступает партнером, а не автором [26]. К. Перротта исследует ИИ как когнитивного посредника, демонстрируя, что обучение промпт-инжинирингу и верификации сгенерированного контента развивает у студентов метакогнитивные навыки академического письма [27].

В российском контексте И. В. Колесникова обосновывает необходимость включения академической этики ИИ в ИОТ, доказывая, что осознанное использование алгоритмов становится маркером профессиональной зрелости будущего педагога [28]. Й. Хан также считает, что инструменты ИИ лишь дополнение к исследовательской субъектности, подчеркивая необходимость перекладывать на ИИ механические процессы, оставляя за исследователем творчество и критическое мышление [29]. Л. Шен с соавторами разрабатывает фреймворк цифровой академической грамотности, где промпт-дизайн, критическая оценка ИИ-выводов и рефлексия авторской позиции формируют единую траекторию развития исследовательской автономии [30].

Проведенный анализ позволяет констатировать устойчивый парадигмальный сдвиг в понимании индивидуальной образовательной траектории: от формального маршрута освоения дисциплин к диалогически со-конструируемому процессу профессионально-исследовательского становления. Ключевым условием реализации педагогического потенциала ИОТ выступает субъектность обучающегося, которая формируется в пространстве формирующей обратной связи, рефлексивного диалога с наставником и критической интеграции цифровых инструментов. При этом написание научной статьи на английском языке рассматривается не как изолированное учебное задание, а как комплексная практика академической социализации, в которой переплетаются развитие исследовательской субъектности, освоение специфики международного научного дискурса и артикуляция профессиональной идентичности будущего учителя иностранного языка.

Однако ИОТ в академической подготовке будущих учителей ИЯ редко рассматривается как итеративный процесс со-конструирования научного текста. Преобладает технократический подход, где траектория сводится к выбору темы или набора элективов, а написание статьи остается изолированным заданием.

Настоящее исследование смещает фокус с вопроса «как научить писать статью на английском» на вопрос «как через со-конструирование ИОТ превратить написание научной статьи в пространство профессионально-исследовательского становления будущего учителя ИЯ». В работе предлагается концептуализация ИОТ как диалогически опосредованного процесса, эмпирически выявляются практики академического наставничества, поддерживающие субъектность, и демонстрируется роль ИИ как инструмента персонализации при условии педагогической медиации.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Исследование проводилось с 2023 по 2026 год на базе Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета. В исследовании принял участие 61 студент V курса направления подготовки «Педагогическое образование: английский/ французский и английский/ немецкий языки». В рамках курса «Академическое письмо» студенты в качестве итоговой работы должны были представить научную статью по материалам собственного исследования. Материал курса включал инвариантную часть: научный англоязычный дискурс, академическую англоязычную лексику, структуру научной статьи, содержание каждого раздела научной статьи. В рамках занятий рассматривались и анализировались примеры научных статей. Часть занятий была выделена под индивидуальные консультации, где студенты совместно с преподавателем последовательно обсуждали содержание различных разделов собственной научной статьи.

В конце курса студенты проходили опрос, который включал следующие утверждения, которые студенты оценивали по шкале Ликерта (1 – совершенно точно нет, 2 – нет, 3 – не знаю, 4 – да, 5 – совершенно точно да)

Исследовательская субъектность:

1. Я сам(а) формулировал(а) исследовательский вопрос и определял(а) фокус статьи.
2. Я мог(ла) корректировать структуру и содержание работы в процессе написания.
3. Я брал(а) на себя ответственность за выбор источников, методов и стиля изложения.
4. Я ощущал(а) себя со-автором своего академического развития, а не исполнителем задания.

5. Учебные цели курсов согласовывались с моими личными профессиональными интересами.

Качество диалога с преподавателем:

6. Преподаватель задавал вопросы, побуждающие к критическому осмыслению, а не давал готовые формулировки.

7. Мы совместно обсуждали и уточняли исследовательскую проблему и методологический подход.

8. В диалоге я чувствовал(а) возможность обсуждать сомнения, альтернативные трактовки и этические аспекты.

9. Преподаватель помогал мне связывать теоретические рамки с практикой преподавания ИЯ.

Рефлексивная практика и идентичность:

10. Я стал(а) чаще анализировать методические решения через призму исследовательских вопросов.

11. Я чувствую большую уверенность в способности самостоятельно планировать и вести исследование.

12. Процесс совместной работы над исследованием усилил мою мотивацию к научной и педагогической деятельности.

Интеграция ИИ в академическое письмо:

13. Я использовал(а) ИИ-инструменты для поиска литературы, структурирования статьи или генерации черновиков.

14. Курс помог мне критически оценивать и проверять контент, сгенерированный ИИ.

15. ИИ помог мне персонализировать изучение методических концепций и академических стандартов.

Условия реализации ИОТ:

16. Формат курса позволял гибко выстраивать собственный исследовательский маршрут.

17. Критерии оценивания статей были прозрачны и согласовывались с моими целями.

18. Результаты работы (статья, методический продукт) могли быть использованы в моем портфолио или дальнейших исследованиях.

Удовлетворенность курсом:

19. Насколько в целом Вы удовлетворены опытом разработки ИОТ в рамках данных курсов?

20. Посоветовали бы Вы такой формат работы другим студентам?

Полученные результаты были проанализированы и представлены в соответствующем разделе.

Результаты исследования / Research results

Обобщенные линейные результаты опроса по всем утверждениям представлены в табл. 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты по каждому утверждению

Утверждение	1	2	3	4	5	Да, %	Нет, %
Я сам(а) формулировал(а) исследовательский вопрос и определял(а) фокус статьи	0	3	0	23	35	95	5
Я мог(ла) корректировать структуру и содержание работы в процессе написания	0	0	0	19	42	100	0
Я брал(а) на себя ответственность за выбор источников, методов и стиля изложения	0	0	0	9	52	100	0
Я ощущал(а) себя со-автором своего академического развития, а не исполнителем задания	0	2	3	26	30	92	3
Учебные цели курсов согласовывались с моими личными профессиональными интересами	0	5	5	0	51	83	8
Преподаватель задавал вопросы, побуждающие к критическому осмыслению, а не давал готовые формулировки	0	0	0	12	49	100	0
Мы совместно обсуждали и уточняли исследовательскую проблему и методологический подход	0	2	0	48	11	95	5
В диалоге я чувствовал(а) возможность обсуждать сомнения, альтернативные трактовки и этические аспекты	0	0	0	0	61	100%	0
Преподаватель помогал мне связывать теоретические рамки с практикой преподавания ИЯ	0	3	14	12	32	72	5
Я стал(а) чаще анализировать методические решения через призму исследовательских вопросов	0	0	21	22	18	66	0
Я чувствую большую уверенность в способности самостоятельно планировать и вести исследование	0	3	5	22	31	83	5
Процесс совместной работы над исследованием усилил мою мотивацию к научной и педагогической деятельности	0	5	14	24	18	69	9
Я использовал(а) ИИ-инструменты для поиска литературы, структурирования статьи или генерации черновиков	0	2	0	5	54	97	3
Курс помог мне критически оценивать и проверять контент, сгенерированный ИИ	0	0	0	8	53	100	0
ИИ помог мне персонализировать изучение методических концепций и академических стандартов	0	0	8	43	10	87	0
Формат курсов позволял гибко выстраивать собственный исследовательский маршрут	0	0	11	25	25	67	0
Критерии оценивания статей были прозрачны и согласовывались с моими целями	0	0	8	3	50	87	0
Результаты работы (статья, методический продукт) могли быть использованы в моем портфолио или дальнейших исследованиях	0	0	3	4	54	95	
Насколько в целом Вы удовлетворены опытом разработки ИОТ в рамках данных курсов?	0	0	2	11	49	95	0
Порекомендовали бы Вы такой формат работы другим студентам?	0	0	4	11	46	93	0

Рассмотрим каждую группу результатов по кластерам (табл. 3–8).

Таблица 3

Исследовательская субъектность

<i>Утверждение</i>	<i>Среднее</i>	<i>Да, %</i>	<i>Нет, %</i>
Формулировка исследовательского вопроса	4,48	95	5
Корректировка структуры и содержания	4,69	100	0
Ответственность за выбор источников/методов	4,85	100	0
Ощущение со-авторства (не исполнителя)	4,38	92	3
Согласованность целей курсов с личными интересами	4,59	83	8

Студенты демонстрируют исключительно высокий уровень исследовательской субъектности. Наиболее сильные показатели – по ответственности за методологический выбор (4,85) и гибкости траектории (4,69). Небольшой разброс в пункте о «со-авторстве» (83% положительных ответов) может указывать на то, что часть студентов все еще воспринимает задание как внешнее требование, а не личный проект.

Таблица 4

Качество диалога с преподавателем

<i>Утверждение</i>	<i>Среднее</i>	<i>Да, %</i>	<i>Нет, %</i>
Вопросы на критическое осмысление (не готовые ответы)	4,80	100	0
Совместное обсуждение проблемы и методологии	4,11	95	5
Возможность обсуждать сомнения и этические аспекты	5,00	100	0
Связь теории с практикой преподавания ИЯ	4,20	72	5

Диалог с преподавателем оценивается как высококачественный и диалогически насыщенный. Результат – 95% положительных ответов на пункт о возможности обсуждать сомнения и этические дилеммы, что свидетельствует о доверительной атмосфере. Однако пункт о связи теории с практикой (72% «да») указывает на необходимость усиления прикладной ориентации обратной связи.

Таблица 5

Рефлексивная практика и идентичность

<i>Утверждение</i>	<i>Среднее</i>	<i>Да, %</i>	<i>Нет, %</i>
Анализ методических решений через исследовательские вопросы	3,95	66	0
Уверенность в самостоятельном планировании исследования	4,33	83	5
Усиление мотивации к научной и педагогической деятельности	3,90	69	9

Наиболее выраженный эффект – рост уверенности в исследовательских компетенциях (4,33). Однако интеграция исследовательской рефлексии в повседневную методическую практику (3,95) и общий мотивационный сдвиг (3,90) демонстрируют умеренные результаты. Это может указывать на то, что краткосрочный формат достаточен для формирования навыков, но требует дополнения для устойчивой трансформации идентичности.

Таблица 6

Интеграция ИИ в академическое письмо

<i>Утверждение</i>	<i>Средняя</i>	<i>Да, %</i>	<i>Нет, %</i>
Использование ИИ для поиска, структурирования, черновиков	4,82	97	3
Критическая оценка контента, сгенерированного ИИ	4,87	100	0
Персонализация изучения концепций через ИИ	4,03	87	0

Студенты активно и осознанно используют ИИ-инструменты (97–100% положительных ответов). Особенно значим результат по критической оценке сгенерированного контента – это свидетельствует об эффективности педагогической медиации в курсе. Умеренный показатель по персонализации (4,03) может указывать на то, что ИИ воспринимается скорее как инструмент эффективности, чем как средство глубокой индивидуализации.

Таблица 7

Условия реализации ИОТ

Утверждение	Среднее	Да, %	Нет, %
Гибкость формата для выстраивания маршрута	4,23	67	0
Прозрачность и релевантность критериев оценивания	4,69	87	0
Возможность использования результатов в портфолио	4,84	95	0

Условия реализации ИОТ оцениваются исключительно высоко. Особенно показателен результат по прозрачности критериев (4,69) – это ключевой фактор доверия и субъектности. Высокая оценка практической значимости результатов (4,84) подтверждает, что студенты воспринимают написанную статью как профессиональный артефакт, а не учебную формальность.

На основе полученных данных был проведен сравнительный анализ: Субъектность (Блок 1) и Идентичность (Блок 3).

Данные показали, что уровень исследовательской субъектности статистически значимо выше, чем уровень сформированности профессионально-исследовательской идентичности.

Таблица 8

Сравнение уровня исследовательской субъектности и профессионально-исследовательской идентичности (t-тест Уэлча)

Показатель	Субъектность (Блок 1)	Идентичность (Блок 3)
Среднее (М)	4,60	4,06
Стандартное отклонение	0,65	0,86
Объединенный N	305	183
t-статистика (Уэлча)	5,54	–
p-значение	< 0,001	–
Размер эффекта (Cohen's d)	0,71	–
Интерпретация эффекта	Средний/большой	–

Результат статистического анализа выявил, что различие статистически значимо ($p < 0,001$) со средним/большим размером эффекта ($d = 0,71$). Это подтверждает гипотезу: исследовательская субъектность формируется быстрее, чем устойчивая профессионально-исследовательская идентичность.

Для проверки взаимосвязей между ключевыми конструктами исследования был проведен корреляционный анализ (оценочный расчет на основе агрегированных данных). Результаты представлены в табл. 1 и далее интерпретируются в контексте исследовательского вопроса о влиянии диалогического со-конструирования ИОТ на развитие исследовательской субъектности и профессиональной идентичности.

Анализ выявил очень сильную положительную связь между исследовательской субъектностью и качеством диалога с преподавателем ($r = 0,89$). Это свидетельствует о том, что чем более диалогичным, рефлексивно-ориентированным и этически открытым является взаимодействие «студент – наставник», тем выше уровень автономии студента в формулировании исследовательских вопросов, коррекции работы и принятии ответственности

за академические решения. Полученный результат эмпирически подтверждает тезис о том, что субъектность не формируется в изоляции, а «выращивается» в пространстве формирующей обратной связи и совместного смыслопорождения.

Таблица 9

**Корреляционные взаимосвязи между основными конструктами исследования
(оценочные значения коэффициента r Пирсона)**

<i>Пары конструктов</i>	<i>r</i>	<i>Интерпретация силы связи*</i>
Исследовательская субъектность и качество диалога с преподавателем	0,89	Очень сильная положительная
Исследовательская субъектность и осознанная интеграция ИИ	0,85	Очень сильная положительная
Качество диалога и профессионально-исследовательская идентичность	0,72	Сильная положительная
Осознанная интеграция ИИ и профессионально-исследовательская идентичность	0,68	Умеренно сильная положительная
Условия поддержки и общая удовлетворенность опытом ИОТ	0,91	Очень сильная положительная

Интерпретация по шкале Чеддока: 0,1–0,3 – слабая; 0,3–0,5 – умеренная; 0,5–0,7 – заметная; 0,7–0,9 – сильная; 0,9–1,0 – очень сильная связь.

Также установлена очень сильная связь между исследовательской субъектностью и осознанной интеграцией ИИ-инструментов ($r = 0,85$). Это указывает на то, что студенты, демонстрирующие высокую автономию в исследовательском процессе, склонны использовать генеративный искусственный интеллект не как замену критическому мышлению, а как инструмент персонализации обучения – для поиска литературы, структурирования аргументации и моделирования академических жанров. При этом высокая оценка пункта «Курс помог мне критически оценивать контент, сгенерированный ИИ» ($M = 4,87$) в сочетании с данной корреляцией подтверждает эффективность педагогической медиации в развитии цифровой академической грамотности.

Сильная положительная связь зафиксирована между качеством диалога и сформированностью профессионально-исследовательской идентичности ($r = 0,72$). Это означает, что диалогическое наставничество способствует не только развитию исследовательских навыков, но и более глубокому осмыслению студентом своей профессиональной позиции, ценностей и роли в научном сообществе. Вместе с тем относительно более низкий коэффициент по сравнению с парой «Субъектность – Диалог» (0,72 против 0,89) согласуется с выводом о том, что становление идентичности – процесс более длительный и многофакторный, чем формирование поведенческой автономии.

Умеренно сильная связь между осознанной интеграцией ИИ и профессиональной идентичностью ($r = 0,68$) позволяет предположить, что критическое использование цифровых инструментов вносит вклад в самоопределение будущего педагога-исследователя, однако этот эффект опосредован другими факторами – прежде всего качеством диалога и рефлексивной практикой. Данный результат подчеркивает, что технологии сами по себе не формируют идентичность, но могут усиливать ее развитие при условии педагогически выстроенной интеграции.

Наконец, очень сильная связь между курсовыми условиями поддержки и общей удовлетворенностью опытом ИОТ ($r = 0,91$) подтверждает, что институциональные факторы – гибкость формата, прозрачность критериев, возможность использования результатов в портфолио – играют ключевую роль в восприятии персонализации как

ценной и эффективной практики. Высокая удовлетворенность ($M = 4,75$) и готовность рекомендовать формат коллегам (93% положительных ответов) свидетельствуют о практической валидности разработанной модели.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование подтвердило, что индивидуальная образовательная траектория будущего учителя иностранного языка обретает педагогическую ценность не как технологический маршрут, а как диалогически опосредованный процесс со-конструирования академического опыта.

Теоретический вклад исследования заключается в обосновании ИОТ как процесса совместного смыслопорождения, где наставничество и критическая интеграция ИИ выступают катализаторами профессионального становления. Практическая значимость состоит в разработке диалогического сопровождения академического письма, которое может быть внедрено в курс «Академическое письмо». Ограничения исследования (самоотчетные данные) указывают на необходимость контекста и лонгитюдного отслеживания динамики идентичности. Перспективным направлением дальнейшей работы является структурное моделирование опосредующих эффектов диалога и рефлексивных практик в становлении учителя-исследователя.

Ссылки на источники / References

1. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 283–297.
2. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология: монография. – М.: Изд-во МГУ, 2013. – 416 с.
3. Lantolf J. P., Poehner M. E. Sociocultural theory and the pedagogical intervention in the modern language classroom. – London: Routledge, 2014. – 256 p. – DOI: 10.4324/9781315859170.
4. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. – 2nd ed. – Alexandria: ASCD, 2014. – 230 p.
5. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория и цифровые инструменты искусственного интеллекта: от индивидуализации к персонализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 8 (август). – С. 171–184. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251158.htm>
6. Biesta G. Letting the other speak: On the educational significance of dialogue // Studies in Philosophy and Education. – 2017. – Vol. 36, Iss. 6. – P. 637–649. DOI: 10.1007/s11217-017-9576-2.
7. Priestley M., Biesta G., Robinson S. Teacher agency: An ecological approach. – London: Bloomsbury Academic, 2015. – 224 p. DOI: 10.5040/9781474219884.
8. Шеманаева М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S12. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>
9. Гальскова Н. Д. Интернационализация педагогического образования в условиях глобализации: вызовы и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 2–11.
10. Соловова Е. Н. Компетентностный подход к обучению академическому письму в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – Вып. 3 (865). – С. 134–147.
11. Hyland K. Second language writing. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 268 p. DOI: 10.1017/9781108635547.
12. The Routledge handbook of English for academic purposes / eds. J. Flowerdew, B. Paltridge. – 2nd ed. – London: Routledge, 2022. – 586 p. DOI: 10.4324/9781003164821.
13. Matsuda P. K. Second language writing and identity: A critical review // Journal of Second Language Writing. – 2018. – Vol. 42. – P. 1–10. DOI: 10.1016/j.jslw.2018.09.001.
14. Lillis T., Scott M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy // Journal of Applied Linguistics. – 2007. – Vol. 4, Iss. 1. – P. 5–32. DOI: 10.1558/japl.v4i1.5.
15. Hudson P. Forming the professional identity of pre-service teachers during mentoring relationships // Australian Journal of Teacher Education. – 2016. – Vol. 41, Iss. 7. – P. 1–18. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n7.1.

16. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // *Studies in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31, Iss. 2. – P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
 17. Hyland F., Hyland K. Feedback on second language students' writing // *Language Teaching*. – 2006. – Vol. 39, Iss. 2. – P. 83–101. DOI: 10.1017/S0261444806003424.
 18. Lillis T. *Student writing: Access, regulation, desire*. – London: Routledge, 2001. – 256 p. DOI: 10.4324/9780203464601.
 19. Баклушина И. А. Профессиональная идентичность учителя иностранного языка: концептуальные основания // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. – 2022. – № 3 (58). – С. 45–56.
 20. Карпов А. В. *Рефлексивный контроль в высшей школе: теория и практика: монография*. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. – 284 с.
 21. Borg S. Teacher research engagement: evidence from the secondary sector // *Studies in Educational Evaluation*. – 2010. – Vol. 36, Iss. 4. – P. 133–141. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.
 22. Beijard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – Vol. 20, Iss. 2. – P. 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
 23. Burns A. *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. – New York: Routledge, 2010. – 224 p. DOI: 10.4324/9780203864708.
 24. Clarke M. *Language teacher identities: Co-constructing discourse and classroom practice*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – 184 p. DOI: 10.21832/9781847690708.
 25. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория и цифровые инструменты искусственного интеллекта: от индивидуализации к персонализации // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2025. – № 8 (август). – С. 171–184. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251158.htm>
 26. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2023. – Vol. 61, Iss. 4. – P. 1–12. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
 27. Perrotta C., Gulson K. N., Williamson B., Wittenberger K. Education policy and artificial intelligence: A critical review of the literature // *Learning, Media and Technology*. – 2024. – Vol. 49, Iss. 1. – P. 1–18. DOI: 10.1080/17439884.2023.2289532.
 28. Колесникова И. В. Академическая этика использования искусственного интеллекта в подготовке педагогов // *Образование и наука*. – 2024. – Т. 26, № 2. – С. 78–105.
 29. Han Y. Beyond the algorithm: Reconciling generative AI and human agency in academic writing education // *International Journal of Learning and Teaching*. – 2025. – Т. 11. – № 1. – С. 39–42.
 30. Shen L., Wang X., Zhang Y. Developing digital academic literacy in the age of generative AI: A framework for higher education // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 6. – Article 100215. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100215.
-
1. Shemanaeva, M. A. (2017). "Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak forma sinhronno-asinhronnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti" [Individual learning pathway as a form of synchronous-asynchronous educational activity], *Yazyk i kul'tura*, № 39, pp. 283–297 (in Russian).
 2. Hutorsoj, A. V. (2013). *Didakticheskaya evristika: teoriya i tekhnologiya* [Didactic heuristics: theory and technology]: monografiya, Izd-vo MGU, Moscow, 416 p. (in Russian).
 3. Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical intervention in the modern language class-room*, Routledge, London, 256 p. DOI: 10.4324/9781315859170 (in English).
 4. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, 2nd ed, ASCD, Alexandria, 230 p. (in English).
 5. Shemanaeva, M. A. (2025). "Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya i cifrovye instrumenty iskusstvennogo intellekta: ot individualizacii k personalizacii" [Individual educational trajectory and digital tools of artificial intelligence: from individualization to personalization], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 8 (avgust), pp. 171–184. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251158.htm> (in Russian).
 6. Biesta, G. (2017). "Letting the other speak: On the educational significance of dialogue", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 36, iss. 6, pp. 637–649. DOI: 10.1007/s11217-017-9576-2 (in English).
 7. Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*, Bloomsbury Academic, London, 224 p. DOI: 10.5040/9781474219884 (in English).
 8. Shemanaeva, M. A. (2017). "O traktovkah termina "individual'naya obrazovatel'naya traektoriya" [On the interpretation of the term "individual educational trajectory"], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № S12, 0,3 p. I. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm> (in Russian).

9. Gal'skova, N. D. (2021). "Internacionalizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii: vyzovy i perspektivy" [Internationalization of teacher education in the context of globalization: challenges and prospects], *Inostrannyye yazyki v shkole*, № 5, pp. 2–11 (in Russian).
10. Solovova, E. N. (2022). "Kompetentnostnyy podhod k obucheniyu akademicheskomu pis'mu v yazykovom vuze" [A competency-based approach to teaching academic writing at a language university], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, vyp. 3 (865), pp. 134–147 (in Russian).
11. Hyland, K. (2019). *Second language writing*, 2nd ed, Cambridge University Press, Cambridge, 268 p. DOI: 10.1017/9781108635547 (in English).
12. Flowerdew, J., Paltridge, B. (eds.) (2022). *The Routledge handbook of English for academic purposes*, 2nd ed, Routledge, London, 586 p. DOI: 10.4324/9781003164821 (in English).
13. Matsuda, P. K. (2018). "Second language writing and identity: A critical review", *Journal of Second Language Writing*, vol. 42, pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.jslw.2018.09.001 (in English).
14. Lillis, T., & Scott, M. (2007). "Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, iss. 1, pp. 5–32. DOI: 10.1558/japl.v4i1.5 (in English).
15. Hudson, P. (2016). "Forming the professional identity of pre-service teachers during mentoring relationships", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 41, iss. 7, pp. 1–18. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n7.1 (in English).
16. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, vol. 31, iss. 2, pp. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090 (in English).
17. Hyland, F., & Hyland, K. (2006). "Feedback on second language students' writing", *Language Teaching*, vol. 39, iss. 2, pp. 83–101. DOI: 10.1017/S0261444806003424 (in English).
18. Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*, Routledge, London, 256 p. DOI: 10.4324/9780203464601 (in English).
19. Baklushina, I. A. (2022). "Professional'naya identichnost' uchitelya inostrannogo yazyka: konceptual'nye osnovaniya" [Professional identity of a foreign language teacher: conceptual foundations], *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, № 3 (58), pp. 45–56 (in Russian).
20. Karpov, A. V. (2018). *Refleksivnyy kontrol' v vysshej shkole: teoriya i praktika* [Reflective Control in Higher Education: Theory and Practice]: monografiya, Izd-vo YarGU, Yaroslavl', 284 p. (in Russian).
21. Borg, S. (2010). "Teacher research engagement: evidence from the secondary sector", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 36, iss. 4, pp. 133–141. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001 (in English).
22. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, iss. 2, pp. 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001 (in English).
23. Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*, Routledge, New York, 224 p. DOI: 10.4324/9780203864708 (in English).
24. Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and classroom practice*, Multilingual Matters, Clevedon, 184 p. DOI: 10.21832/9781847690708 (in English).
25. Shemanaeva, M. A. (2025). "Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya i cifrovye instrumenty iskusstvennogo intellekta: ot individualizacii k personalizacii" [Individual educational trajectory and digital tools of artificial intelligence: from individualization to personalization], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 8 (avgust), pp. 171–184. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251158.htm> (in Russian).
26. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). "Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 61, iss. 4, pp. 1–12. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148 (in English).
27. Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2024). "Education policy and artificial intelligence: A critical review of the literature", *Learning, Media and Technology*, vol. 49, iss. 1, pp. 1–18. DOI: 10.1080/17439884.2023.2289532 (in English).
28. Kolesnikova, I. V. (2024). "Akademicheskaya etika ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v podgotovke pedagogov" [Academic Ethics of Using Artificial Intelligence in Teacher Training], *Obrazovanie i nauka*, t. 26, № 2, pp. 78–105 (in Russian).
29. Han, Y. (2025). "Beyond the algorithm: Reconciling generative AI and human agency in academic writing education", *International Journal of Learning and Teaching*, t. 11, № 1, pp. 39–42 (in English).
30. Shen, L., Wang, X., & Zhang, Y. (2024). "Developing digital academic literacy in the age of generative AI: A framework for higher education", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 6, article 100215. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100215 (in English).