

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



СТАРКОВА Алёна Вячеславовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.7. - Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
ДРОБОТЕНКО Юлия Борисовна

Омск – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
1.1. Исследовательские задачи в профессиональной деятельности современного педагога	21
1.2. Готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач: понятие, структура, критерии	51
1.3. Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач	70
Выводы по первой главе.....	108
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ.....	113
2.1. Диагностика состояния готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач	113
2.2. Реализация технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности	126
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач	159
Выводы по второй главе	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	183
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	207

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социальным процессам первой четверти XXI века присущи такие характеристики, как изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность (понятие VUCA мира). Профессиональная деятельность педагога разворачивается в условиях, когда социальные сети перестраивают модели детства и родительства, лавинообразный рост информации порождает ситуацию недоверия к достоверности знания, стремительное развитие технологий генеративного искусственного интеллекта трансформирует саму природу познания и ставит под вопрос привычные формы обучения, миграционные потоки и геополитические конфликты меняют состав ученических коллективов. Перечисленные процессы непоследовательны, а действуют одновременно, усиливая друг друга и формируя *новые контексты*, в которых работает современный педагог. Кроме этого, контексты не статичны – они множатся, трансформируются и взаимодействуют, требуя от педагога поиска нестандартных решений, осмысленных исследовательских действий, проявляющихся в аналитической, поисковой и методологически обоснованной деятельности в образовательном процессе.

Обозначенные тенденции находят отражение в нормативно-правовых документах национального и международного уровня. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года, ФГОС общего образования определяют запрос на исследовательскую готовность педагога в решении профессиональных задач, а также в реализации разного рода инноваций в условиях цифровой трансформации и изменяющейся образовательной среды. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования обозначает научно-исследовательскую работу как обязательную составляющую профессиональной подготовки будущего педагога.

В Республике Казахстан аналогичные положения отражены в Законе РК «О статусе педагога», Концепции развития образования на 2023-2029 годы и квалификационных характеристиках педагогических работников и включают проектную и исследовательскую деятельность педагога в перечень функциональных обязанностей.

На международном уровне документы ЮНЕСКО (Инчхонская декларация и Рамочная программа действий «Образование-2030», доклад «Переосмыслим наше совместное будущее: новый общественный договор в образовании») также фиксируют необходимость пересмотра содержания и подходов к подготовке педагога в условиях глобальных изменений и заявляют о значимости исследовательских компетенций в компетентностном профиле педагога.

Результаты опросов педагогов подтверждают остроту обозначенной проблемы – сами педагоги фиксируют недостаток исследовательских умений в своей профессиональной деятельности и указывают на регулярные ситуации профессиональных затруднений, требующих осмысления и поиска теоретических оснований. В ряде исследований показано, что данная проблема носит устойчивый характер и не теряет актуальности с течением времени: педагоги разных регионов и уровней квалификации отмечают разрыв между потребностью в исследовательском подходе к профессиональным затруднениям и реальной готовностью его реализовать (С. В. Дзюбенко, М. Г. Сергеева, И. С. Самохин, 2018; О. Б. Пирожкова, И. С. Бубнова, 2022; Т. В. Колесникович, С. А. Самуйлова, 2025).

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности обоснована в работе Н.Н. Ставриновой (2006), где предложена система такой подготовки и выделен комплекс исследовательских задач педагога. Современные исследования развивают данную линию по следующим направлениям: подготовки учителей к решению профессиональных задач (М.А. Червонный, 2020, Л.И. Пономарева, Н.В.

Ипполитова, Л.П. Качалова, 2021); сущности и диагностики исследовательской компетентности педагога (О.Б. Пирожкова, И.С. Бубнова, 2022); подготовки педагога-исследователя в вузе на основе практикоориентированного подхода (под ред. Т.И. Шукшиной, 2022); педагогических технологий в подготовке будущих учителей к проведению исследований (М.П. Алпатова, 2023); разработки модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов (Е.Н. Перевощикова, 2024); формирования исследовательской компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях вуза (М.М. Момбекова, 2024); инновационных технологий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов (М.Н. Певзнер, К.А. Тимофеев, П.А. Петряков, 2025); влияния практико-ориентированной исследовательской деятельности на профессиональное становление будущего педагога (М.В. Антонова, П.В. Замкин, 2025); исследовательская позиция и исследовательский потенциал как основания исследовательской активности субъекта образования (А. С. Обухов, 2003, 2015; Е. А. Смольская, 2012; Е. Э. Кригер, 2013; Н. В. Бордовская и соавт., 2017). Существует также ряд исследований, посвященных формированию профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.); теории и технологии решения педагогических задач (Г. А. Балл, Е. В. Пискунова, Л. Ф. Спирин, А. П. Тряпицына и др.); изменениям в профессиональной деятельности педагога в условиях многоконтекстности (А. А. Вербицкий, Ю. Б. Дроботенко, С. А. Писарева, Н. В. Чекалева и др.). Но все же существует ряд направлений, которые еще не исследованы в полной мере и требуют дальнейшего изучения и разработки:

1. готовность будущего педагога именно к решению исследовательских задач как особому типу профессиональной деятельности отдельно не рассматривалась;

2. структура такой готовности через единство исследовательского потенциала и исследовательской позиции не обоснована;

3. технология формирования такой готовности в образовательном процессе вуза не разработана.

Проведенный анализ современного состояния проблемы формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности позволил выявить следующие противоречия между:

- объективной потребностью общества и системы образования в педагогах, способных работать в условиях высокой неопределенности и нарастающей многоконтекстности, и преобладанием в практике традиционных способов решения педагогами профессиональных задач, не учитывающих специфику новых контекстов;

- признанием исследовательского поиска педагога в качестве условия успешной профессиональной деятельности и ресурса профессионального развития, с одной стороны, и недостаточной теоретической обоснованностью понимания исследовательской задачи как способа освоения педагогом новых профессиональных контекстов – с другой;

- необходимостью целенаправленной подготовки будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности и отсутствием разработанной технологии формирования готовности к решению задач данного рода в условиях вузовской подготовки.

Выявленные противоречия определили **исследовательскую задачу**: какова технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы и определение исследовательской задачи позволили сформулировать **тему исследования**: «Формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности».

Объект исследования – подготовка будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Предмет исследования – технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования состоит в том, что технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности будет результативной, если:

- разработана с учетом понимания исследовательской задачи как способа освоения педагогом новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций, обусловленных изменяющимися контекстами профессиональной деятельности;

- знание о содержании готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач как интегративном профессионально-личностном качестве и ее структуре, включающей исследовательскую позицию и исследовательский потенциал, определяет этапы формирования готовности;

- вариативно встраивается в образовательный процесс вуза посредством интегративного, сквозного и распределенного сценариев и обеспечивает последовательное освоение будущими педагогами исследовательских дизайнов в полисубъектном взаимодействии «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник»;

- обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий и критериально-диагностическим сопровождением формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач.

Задачи исследования:

1. Определить особенности новых контекстов профессиональной деятельности педагога и рассмотреть исследовательскую задачу как способ их освоения.

2. Раскрыть содержание готовности будущего педагога к решению исследовательских задач.

3. Разработать технологию формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

4. Определить совокупность организационно-педагогических условий и экспериментально проверить результативность технологии.

Методологическую основу исследования составляют:

– деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн; в педагогической интерпретации – В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин), позволяющий рассматривать формирование готовности как включение студентов в специально организованную последовательность исследовательских действий нарастающей сложности;

– аксиологический подход (Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова), позволяющий рассматривать исследовательский поиск как ценностно значимый способ профессионального самоопределения будущего педагога и основание становления его исследовательской позиции.

Теоретические основы исследования составляют:

– научные идеи о профессиональной деятельности педагога в условиях изменяющихся контекстов и сценарно-архитектурном подходе к проектированию педагогических явлений (Ю. Б. Дроботенко, Е. Н. Глубокова, Н. С. Макарова, С. А. Писарева, Н. В. Чекалева), позволившие обосновать многоконтекстность как фактор возникновения исследовательских задач и определить ключевые контексты современной педагогической деятельности;

– типология исследовательских задач педагога и логика исследовательских действий (Н. В. Бордовская, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя), позволившие выделить три группы исследовательских задач и обосновать последовательность исследовательских действий при их решении;

– научные идеи о готовности субъекта к деятельности как интегративной характеристике личности (К. К. Платонов), ее компонентной

структуре (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович) и диспозиционной предрасположенности личности к определенному способу поведения (В. А. Ядов), позволившие определить готовность будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративное качество, включающее исследовательский потенциал и исследовательскую позицию.;

- исследования исследовательской позиции и рефлексивной профессиональной практики (А. С. Обухов, Е. Э. Кригер, Д. А. Шен (D. A. Schön)), а также идеи о профессиональной роли, профессиональной позиции и самоопределении педагога (О. С. Задорина, Е. А. Климов), позволившие раскрыть исследовательскую позицию как устойчивое субъектное отношение к неопределенности и обосновать ролевой репертуар студента-исследователя;

- теория поэтапного формирования умственных действий и ориентировочной основы деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), позволившая обосновать исследовательские дизайны как обобщенную ориентировочную основу освоения исследовательских действий;

- концепция контекстного образования (А. А. Вербицкий), циклическая модель исследования действием у К. Левина (K. Lewin), У. Карра (W. Carr), С. Кеммиса (S. Kemmis), а также идеи субъектности и полисубъектного взаимодействия в образовании (Н. М. Борытко, В. И. Слободчиков), позволившие обосновать этапную логику технологии, нелинейность маршрута и полисубъектную архитектуру процесса формирования готовности;

- положения системного и технологического подходов к проектированию образовательного процесса (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. М. Монахов, Г. К. Селевко), а также идеи инновационных моделей обучения (М. В. Кларин), позволяющие рассматривать технологию формирования готовности как целенаправленный, этапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы и нормативной документации, изучение и обобщение педагогического опыта, контент-анализ, классификация, сравнение, синтез, обобщение, педагогическое моделирование;

- эмпирические: педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, включенное наблюдение, экспертная оценка, самооценка студентов, анализ продуктов деятельности студентов;

- статистические: математические методы количественной и качественной обработки экспериментальных данных с использованием критерия хи-квадрат Пирсона, графическое представление полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- *обосновано* понимание исследовательской задачи педагога как способа освоения новых контекстов профессиональной деятельности, предполагающего принятие новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций;

- *предложены* типы исследовательских задач педагога, выделенные по ценностно-смысловому основанию и отражающие специфику профессиональной деятельности в изменяющихся контекстах: задачи ценностного осмысления образа объекта (новых педагогических явлений), задачи ценностного понимания образа субъекта (особенности новых участников образовательного процесса) и задачи ценностного принятия образа отношений (новых характеристик педагогического взаимодействия);

- *раскрыты* содержание и структура *готовности* будущих педагогов к решению исследовательских задач, объединяющей исследовательскую позицию (идентификационная, рефлексивно-практическая и проблемно-задачная составляющие) и исследовательский потенциал (мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты);

- *доказано*, что исследовательские дизайны выступают дидактическим средством формирования готовности будущих педагогов к решению

исследовательских задач и обобщенной ориентировочной основой выбора исследовательских действий, организуя движение студента от профессионального затруднения к обоснованному исследовательскому решению;

– *разработана* технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, каждый этап которой предполагает освоение исследовательского дизайна нарастающей сложности в полисубъектном взаимодействии «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– *расширено* представление о содержании профессиональной подготовки будущих педагогов за счет описания влияющих на подготовку контекстов профессиональной деятельности педагога и обоснования исследовательских дизайнов как дидактического средства подготовки, что открывает новые направления для моделирования подготовки в педагогическом вузе;

– понятийный аппарат теории и методики профессионального образования *обогащен* содержательным наполнением понятий «исследовательская задача педагога», «готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач», «исследовательский потенциал», «исследовательская позиция» и «исследовательский дизайн»;

– теоретически *обоснована* совокупность исследовательских действий педагога, включающая универсальные (общенаучные процедуры анализа, синтеза, моделирования) и контекстно-обусловленные (профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций) действия, обеспечивающие результативность решения исследовательских задач.

– теоретически *обоснована* полисубъектная архитектура взаимодействия «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник», способствующее освоению будущими педагогами исследовательских

дизайнов нарастающей сложности (студент осуществляет исследовательские действия, преподаватель обеспечивает их учебно-методическое сопровождение, учитель-наставник соотносит решение с условиями реальной педагогической практики);

- *выявлены* критерии оценки готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач и развернутая система показателей;

- *обоснована* совокупность организационно-педагогических условий реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач: интеграция единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; предварительная подготовка и согласование деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников; рефлексивно-диагностическое сопровождение; методическое обеспечение технологии, включающее правила применения ИИ-инструментов; организационное обеспечение реализации технологии на уровне кафедры и баз педагогической практики.

- *обоснованы* сценарии реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач (интегративный, сквозной и распределенный), определяющие способ встраивания исследовательских дизайнов в образовательный процесс вуза.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- в образовательный процесс НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (при реализации образовательных программ 6B01701 «Иностранный язык: два иностранных языка», 6B01702 «Русский язык и литература», 6B01703 «Казахский язык и литература») и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (при реализации направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с профилями «История и Обществознание», «Право и История», направления 44.04.01 «Педагогическое образование» с профилями «Педагогическая инноватика», «Управление воспитательной работой и молодежной политикой») *внедрена* технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских

задач, реализованная в распределенном, интегративном и сквозном сценариях; результативность технологии подтверждена статистически значимой положительной динамикой по всем критериям готовности (акт о внедрении расположен в Приложении Е);

– *разработаны* исследовательские задания для дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку», педагогической практики и работы студенческого научного общества НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева»; для ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» разработаны учебно-исследовательские задания для модуля «Педагогика» (3-й семестр), исследовательские задания (учебно-профессиональные задачи исследовательского типа) для производственной педагогической практики студентов 4 и 5 курсов и практикум «Профессионально-исследовательская проба»

– материалы исследования *использовались* в работе студенческих научных обществ СКУ им. М. Козыбаева и ОмГПУ, а также студенческих научных лабораторий ОмГПУ: «Школьная повседневность», «Сопровождения развития детской одаренности», «Карта карьеры»;

– *разработана и реализована* профессиональная программа повышения квалификации «Формирование готовности педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности» объемом 72 часа, предназначенная для преподавателей педагогических вузов, учителей-наставников и методистов;

– *разработаны* *силлабус* и *рабочая программа* спецкурса «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку», структурированные по пяти модулям, соотнесенным с этапами технологии, с указанием конкретных продуктов и диагностических процедур для каждого модуля;

– материалы исследования *применялись* для разработки модуля внутрифирменного обучения по развитию исследовательских компетенций

учителей школ г. Петропавловска КГУ «Школа-лицей «Дарын», КГУ «Первый городской общеобразовательный IT-лицей»;

– результаты исследования *использованы* автором при разработке учебно-методического пособия «Enhancing Teacher Development through Research and Project Activities» (в соавторстве с учителем-наставником О. А. Бегман; Петропавловск: ИПО СКГУ им. М. Козыбаева, 2025, на английском языке) и учебного пособия «Подготовка к научно-исследовательской деятельности в условиях диверсификации информации» (Петропавловск: ИПО СКГУ им. М. Козыбаева, 2022);

– *разработан* комплекс диагностик, сочетающий стандартизированные психометрические методики и авторские инструменты, позволяющий определить уровень сформированности каждого критерия готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач.

Опытно-экспериментальной базой исследования являются некоммерческое акционерное общество «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (г. Петропавловск, Республика Казахстан) и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Российская Федерация). В расширенном констатирующем срезе приняли участие 311 студентов, в основную опытно-экспериментальную выборку вошли 195 студентов двух университетов.

Исследование осуществлялось **в три этапа.**

Первый этап (2021-2025) – *подготовительный*, был посвящен анализу философской и психолого-педагогической литературы, нормативной документации; изучалось и обобщалось состояние разработанности проблемы в теории и практике; определялся методологический аппарат исследования, формулировались цель, задачи и гипотеза; определялись содержание и структура готовности будущего педагога к решению исследовательских задач; разрабатывались исследовательские дизайны, технология формирования готовности и ее методическое обеспечение, подбирались диагностический

инструментарий; осуществлен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2025-2026) – *основной*, позволил реализовать технологию формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач на экспериментальных базах исследования; осуществлены формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы, обработка полученных экспериментальных данных, уточнение выдвинутой гипотезы.

Третий этап (2026) – *заключительный*, состоял в систематизации, обобщении и интерпретации результатов эксперимента, их графическом представлении, обсуждении; оформлялся текст диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством обсуждения на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», заседаниях и научно-методических семинарах кафедры «Германо-романская филология» Института языка и литературы НАО «СКУ им. М. Козыбаева»; в работе студенческого научного общества по методике обучения иностранным языкам и студенческой научной лаборатории «Школьная повседневность»; при проведении практических занятий по дисциплине «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» со студентами СКУ им. М. Козыбаева и занятий со студентами педагогических направлений подготовки ОмГПУ в ходе опытно-экспериментальной работы; при реализации разработанной автором программы повышения квалификации (Институт непрерывного образования СКУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск).

Основные положения диссертационного исследования отражены в 23 публикациях, в том числе: в 6 статьях в научных изданиях, рекомендованных перечнем ВАК Минобрнауки РФ: «Письма в Эмиссия.Оффлайн» (Санкт-Петербург, 2026), «Педагогика. Вопросы теории и практики» (Тамбов, 2026), «Казанская наука» (Казань, 2026), «Известия Российского государственного

педагогического университета им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург, 2025), «Вестник Оренбургского государственного университета» (Оренбург, 2019), «Проблемы современного педагогического образования» (Симферополь, 2018); в 14 публикациях в других научных журналах и изданиях, включая материалы научно-практических конференций международного (Казань, Тобольск, Омск и др., 2019-2024) и всероссийского (Омск, Тюмень, Казань, 2018-2024) уровней; в главе коллективной монографии (Омск, 2025); в двух учебных пособиях (Петропавловск, 2022, 2025).

Достоверность полученных результатов обеспечивается опорой на методологию современной педагогической науки и целесообразным сочетанием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, предмету, цели, задачам и логике исследования; использованием стандартизированных психометрических инструментов с доказанной валидностью и надежностью; результативностью апробации технологии; статистической обработкой экспериментальных данных с помощью критерия хи-квадрат Пирсона; практической апробацией результатов исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современная профессиональная деятельность педагога разворачивается в условиях нарастающей *многоконтекстности* (новая трудовая реальность, дифференциация педагогической профессии, культурное, языковое и технологическое многообразие, ситуация развития детства, современная семья, диверсификация информации), обладающей свойствами высокой неопределенности и требующей принятия педагогом новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций.

Исследовательская задача как вид профессиональных задач педагога является способом освоения новых контекстов профессиональной деятельности, предполагающих принятие педагогом новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций. Результативность решения исследовательской задачи обеспечивается последовательным применением совокупности исследовательских действий – универсальных (общенаучные

процедуры анализа, синтеза, моделирования) и контекстно-обусловленных (профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций).

По ценностно-смысловому основанию исследовательские задачи делятся на три типа: *задачи ценностного осмысления образа объекта* (новых педагогических явлений), *задачи ценностного понимания образа субъекта* (особенности новых участников образовательного процесса) и *задачи ценностного принятия образа отношений* (новых характеристик педагогического взаимодействия).

2. Готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач выступает интегративным профессионально-личностным качеством, выражающим осознанную направленность будущего педагога на исследовательский способ решения профессиональных затруднений и владение необходимыми исследовательскими действиями. Структура готовности объединяет:

- *исследовательскую позицию* как внутреннюю профессионально-педагогическую установку, включающую *идентификационную составляющую* (профессионально-исследовательская идентичность педагога, принятие исследования как нормы профессионального действия), *рефлексивно-практическую составляющую* (рефлексивное отношение к собственной педагогической практике, ее осознание как объекта исследования) и *проблемно-задачную составляющую* (восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи, готовность к ее решению исследовательским путем);

- *исследовательский потенциал* как профессионально-деятельностный ресурс субъекта исследовательской деятельности, включающий *мотивационный компонент* (интерес к исследованию, потребность в поиске), *когнитивный компонент* (владение исследовательскими действиями, гибкость в их выборе) и *поведенческий компонент* (самоорганизация, доведение решения до результата).

3. Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач является целенаправленным, поэтапным, воспроизводимым и диагностируемым процессом, реализуемым в полисубъектном взаимодействии «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник». Процессуальную основу технологии составляют пять исследовательских дизайнов нарастающей сложности, выступающих дидактическим средством формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач и обобщенной ориентировочной основой их исследовательских действий. Технология включает пять этапов:

– *проблемно-постановочный* – освоение дизайна проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи: студент анализирует профессиональную ситуацию и ее контекст, выявляет затруднение и противоречие, формулирует исследовательский вопрос;

– *ориентировочно-поисковый* – освоение дизайна поиска оснований решения исследовательской задачи: студент осуществляет поиск, отбор и критическую оценку источников;

– *аналитико-синтетический* – освоение дизайна обоснования решения исследовательской задачи: студент анализирует и сопоставляет найденную информацию и обосновывает решение исследовательской задачи;

– *практико-интегративный* – освоение дизайна верификации решения исследовательской задачи: студент планирует проверку решения, определяет критерии ожидаемого результата и сопоставляет ожидаемый и полученный результат;

– *рефлексивно-диссеминационный* – освоение дизайна рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи: студент осмысляет пройденный исследовательский цикл и представляет полученные результаты профессиональному сообществу.

Технология вариативно встраивается в образовательный процесс посредством *интегративного, сквозного и распределенного сценариев*.

4. Реализация технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач обеспечивается *совокупностью организационно-педагогических условий*, выявленных опытным путем:

- интеграцией единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику, обеспечивающей их содержательную сопряженность;
- предварительной подготовкой и согласованием деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников, сопровождающих студентов в решении исследовательских задач;
- рефлексивно-диагностическим сопровождением процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов;
- методическим обеспечением деятельности преподавателей, включающим разработанные учебно-исследовательские задания, рубрикаторы критериального оценивания освоения студентами исследовательских дизайнов, руководство по использованию исследовательских дизайнов и правила применения ИИ-инструментов;
- организацией взаимодействия кафедр с базами практик для согласования функций при сопровождении студентов в решении исследовательских задач.

5. *Результативность* технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач подтверждена *результатами опытно-экспериментальной работы*. Основную опытно-экспериментальную выборку составили 195 студентов двух университетов. Оценка готовности проводилась по шести критериям, соответствующим ее двухкомпонентной структуре. Для диагностики использовался комплекс стандартизированных психометрических методик и авторских диагностических инструментов. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов показало положительную динамику по всем критериям готовности. Доля студентов с высоким уровнем сформированности критериев увеличилась на 20,0-28,7

процентного пункта; наибольший прирост зафиксирован по идентификационному критерию, наименьший – по когнитивному. Статистическая значимость различий подтверждена с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Результаты педагогической практики показали перенос освоенных исследовательских действий в профессиональную деятельность: доля студентов с высоким уровнем практических исследовательских умений составила 49,7 % по сравнению с 41,0 % при выполнении контрольного пробного задания; доля студентов с низким уровнем снизилась с 12,8 до 7,5 %.

Структура диссертации. Объем диссертационного исследования составляет 252 страницы. Структура работы: введение, две главы, заключение (183 страницы), список литературы (208 источников), приложения (7), таблицы (24), рисунки (8).

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Исследовательские задачи в профессиональной деятельности современного педагога

Данный параграф посвящен изучению многоконтекстности профессиональной деятельности педагога; описанию новых контекстов, выступающих источником профессиональных затруднений; обоснованию понятия исследовательской задачи как способа освоения педагогом новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций; определению типов исследовательских задач и исследовательских действий, обеспечивающих их решение.

Профессиональная деятельность педагога всегда осуществлялась в определенной системе отношений и включала разнообразные обстоятельства, влияющие на процесс обучения и формирование образовательной среды. Это положение является общепризнанным в отечественной педагогике и психологии: В.В. Краевский, В.И. Загвязинский и А.Н. Леонтьев рассматривали деятельность педагога как разворачивающуюся в конкретных условиях и требующую их учета [78; 50; 89].

За последние два десятилетия характер изменений, происходящих вокруг педагога, приобрел качественно иной масштаб. Речь идет уже не об обновлении учебных планов или появлении новых технических средств. Происходит глубинная трансформация самой среды, в которой осуществляется педагогическая деятельность. А.Г. Асмолов обозначил это как «революцию сложности», которая по своей значимости превосходит даже промышленные и технологические революции и является прежде всего революцией ментальности [5]. В этих условиях традиционное понятие «условия деятельности» оказывается недостаточным для описания того, с чем сталкивается современный педагог.

Условия – категория, хорошо разработанная в отечественной дидактике, – обозначают внешние обстоятельства, в которых протекает деятельность: материально-техническое обеспечение и нормативно-организационные рамки [140]. Условия задаются извне, относительно стабильны и поддаются регулированию: можно пересмотреть расписание и обновить учебно-материальную базу. Однако то, с чем сталкивается педагог в современной школе, понятием условий не исчерпывается. Появление в классе ребенка из семьи мигрантов, не владеющего языком обучения и принадлежащего к иной культурной традиции, задает принципиально иную рамку: она определяет характер взаимодействия и саму логику педагогического действия, и описать ее через перечень условий невозможно.

Именно для описания такого рода явлений в современной педагогической науке все активнее используется понятие «контекст». В отличие от условия, *контекст – это ценностно-смысловая рамка деятельности, которая определяет характер взаимодействия и наполнение компонентов этой деятельности* [44]. Понимание деятельности без учета контекста не может быть полным, поскольку именно контекст определяет действия и решения участников образовательного процесса.

Данный подход имеет серьезные теоретические основания. В социологии М. Вебер, Дж.Г. Мид и Т. Парсонс указывали на необходимость изучения компонентов (контекстов, факторов), которые не входят в структуру деятельности, но существенно влияют на нее [23; 98; 115]. Для социологов деятельность всегда разворачивается в поле смыслов, норм и ожиданий, которые порождаются культурой, историей и типом социальных отношений.

В зарубежной педагогической литературе понятие контекста как рамки педагогической деятельности разрабатывалось в работах Дж. Брунера и Э. Бруннер. Дж. Брунер выделял культурный, социальный, лингвистический, индивидуальный и институциональный контексты, подчеркивая, что обучение всегда происходит в рамках определенной культуры, а культурные нормы, ценности и ожидания влияют на процесс обучения [174]. Э. Бруннер

акцентировала внимание на том, что контекст остается недооцененным фактором в исследованиях профессиональных умений педагога: его игнорирование приводит к неполному пониманию того, как и почему педагог действует определенным образом [175]. Б. Корню рассматривал институциональный, профессиональный, технологический и социальный контексты педагогической деятельности, каждый из которых требует от педагога развитых исследовательских умений [180].

В отечественной педагогике наиболее последовательно понятие многоконтекстности профессиональной деятельности педагога разрабатывается исследователями Омского государственного педагогического университета и Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова и Н.В. Чекалева рассматривают деятельность педагога сквозь призму множественных контекстов, определяющих характер его профессиональных задач [158]. С.А. Писарева и А.П. Тряпицына акцентируют внимание на изменениях в обществе и образовании, которые расширяют традиционные задачи обучения, воспитания и развития обучающихся и требуют методологического переосмысления организации образовательного процесса [123].

Ю.Б. Дроботенко предложила архитектурный подход к описанию педагогических явлений, позволяющий рассматривать деятельность педагога как систему, в которой контексты выполняют функцию ценностно-смысловых рамок, определяющих содержание и логику профессионального действия [41]. Этот подход принципиально отличается от традиционного «условного»: если условия можно перечислить и описать извне, то контексты необходимо понимать и интерпретировать, поскольку они задают и внешние обстоятельства, и смысловое наполнение деятельности.

Из такого понимания контекста следует и характер отношения к нему педагога. В деятельностной традиции (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) освоение понимается как присвоение субъектом действительности в

деятельности и через деятельность; применительно к контексту это означает, что педагог исследовательским путем понимает и интерпретирует контекст как ценностно-смысловую рамку деятельности и вырабатывает адекватный ей способ профессионального действия. Именно в этом значении понятие «освоение контекста» используется во всем исследовании: *освоить контекст – значит перевести его из источника неопределенности в предмет осознанного профессионального действия.*

Важно подчеркнуть, что понимание деятельности педагога через призму контекстов отражает требования, закрепленные на нормативном уровне. В Российской Федерации профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, ред. от 05.08.2016) закрепляет ряд трудовых функций, прямо связанных с работой в контекстно-обусловленных ситуациях: проектирование и реализация образовательного процесса с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся, работа с одаренными детьми и детьми с особыми образовательными потребностями, осуществление индивидуального подхода, взаимодействие с родителями и социальными партнерами [108]. Ни одна из этих функций не выполняется механически: каждая требует понимания контекста, в котором она осуществляется.

В Республике Казахстан аналогичные требования закреплены в квалификационных характеристиках должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц (утв. Приказом Министра просвещения РК от 06.01.2023 № 1). Среди функциональных обязанностей педагога выделяются организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, применение инновационных образовательных технологий, взаимодействие с семьей, участие в проектной и исследовательской деятельности [65]. Концепция развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023-2029 годы (Постановление Правительства РК

от 28.03.2023 № 248) прямо указывает на необходимость усиления исследовательской и инновационной составляющей педагогического образования и подготовки педагогов, способных работать в условиях «непрерывно обновляющейся образовательной среды».

Таким образом, и теоретический анализ, и нормативные документы обеих стран свидетельствуют о том, что современный педагог работает в пространстве множественных контекстов, каждый из которых задает свою ценностно-смысловую рамку и требует профессиональной интерпретации. Переход от «условий» к «контекстам» означает смену исследовательской оптики: от описания внешних обстоятельств к пониманию смысловых рамок, в которых разворачивается деятельность. Именно эта оптика позволяет увидеть, что с появлением новых контекстов возникают качественно иные ситуации, требующие от педагога способности действовать в условиях неопределенности.

Констатация многоконтекстности сама по себе недостаточна: необходимо определить, какие именно контексты являются наиболее значимыми для понимания современной педагогической деятельности. *Систематизация контекстов*, проведенная на основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных источников, *позволила выделить шесть ключевых контекстов, наиболее часто упоминаемых и обсуждаемых в педагогической литературе.*

1. *Новая трудовая реальность.* Профессиональная деятельность педагога трансформируется под влиянием процессов, выходящих за пределы образовательной сферы: гибридные форматы работы, возросшие требования к документообороту, расширение функционала (педагог как проектировщик, тьютор, модератор, аналитик данных). Ю.Б. Дроботенко отмечает, что новая трудовая реальность характеризуется «размыванием границ профессиональной деятельности»: педагог вынужден действовать в ситуациях, для которых у него нет готовых алгоритмов [39]. Ю.Б. Дроботенко и Н.А. Назарова показывают, что гибридное обучение порождает

принципиально новые профессиональные задачи, которые невозможно решить, опираясь только на традиционный дидактический инструментарий [42].

2. *Дифференциация педагогической профессии.* Традиционная модель «один учитель - один предмет - один класс» уступает место множественности профессиональных позиций: педагог-исследователь, тьютор, наставник, координатор проектной деятельности, цифровой педагог, методист, коуч [59]. Б. Корню рассматривает профессиональный контекст как обуславливающий необходимость непрерывного развития профессиональных компетенций и готовности к выполнению функций, выходящих за рамки предметного преподавания [180]. Каждая из этих позиций предполагает свой набор задач, и далеко не для всех из них педагог имеет специальную подготовку.

3. *Увеличивающееся культурное, языковое и технологическое многообразие.* В классах современной школы встречаются обучающиеся с разным языковым опытом, культурными нормами, уровнем цифровой грамотности. Дж. Брунер подчеркивал, что обучение всегда происходит в рамках определенной культуры, а культурные нормы, ценности и ожидания неизбежно влияют на образовательный процесс [174]. В казахстанском контексте данная проблема стоит особенно остро: в школах Северо-Казахстанской области обучаются дети из казахскоязычных, русскоязычных и двуязычных семей, а также дети трудовых мигрантов - педагогу необходимо выстраивать коммуникацию и содержание обучения с учетом этого многообразия. Технологическое многообразие (одновременное использование бумажных учебников, электронных платформ, мессенджеров, ИИ-инструментов) добавляет дополнительный пласт сложности.

4. *Современная ситуация развития детства.* Д.И. Фельдштейн отмечал, что современное детство качественно отличается от детства предшествующих поколений: изменились механизмы социализации и способы получения информации [156]. Педагог сталкивается с «цифровым поколением», для которого экранная культура является первичной, а традиционные формы

учебного взаимодействия могут восприниматься как неестественные. Э. Бруннер указывает, что контекст развития ребенка остается недооцененным фактором в исследованиях профессиональных умений педагога [175].

5. *Современная семья.* Взаимодействие педагога с семьей претерпевает существенные изменения. Типы семей стали разнообразнее (неполные, многопоколенные, семьи с двумя работающими родителями, семьи мигрантов); ожидания родителей по отношению к школе возросли, а формы коммуникации сместились в цифровое пространство (мессенджеры, чаты, социальные сети). Педагог оказывается ключевой фигурой, ответственной за обучение, воспитание и социализацию ребенка в условиях, когда семья не всегда может выполнять все функции в полном объеме [44, с. 132]. Коммуникативное давление со стороны родителей (ожидание мгновенной обратной связи, вмешательство в педагогический процесс, конфликтные ситуации в чатах) формирует новый пласт профессиональных затруднений, для которых традиционная подготовка не предлагает готовых решений.

6. *Диверсификация информации.* Данный контекст, выделенный нами как один из наиболее актуальных, связан с увеличением разнообразия информации (information diversity) и инструментов работы с ней. Интернет, нейросети и генеративные ИИ-инструменты радикально изменили характер работы педагога с информацией. О.Ю. Васильева обращает внимание на феномен «потребления информации» без ее должной интерпретации, отмечая риск информационной перегрузки и информационного стресса при работе с большими и разнородными массивами данных [22]. Этот вызов фиксируется и на уровне образовательной политики: ЮНЕСКО в «Руководстве по генеративному искусственному интеллекту в образовании и науке» описывает риски некритичного использования генеративного ИИ и необходимость развития у педагогов и обучающихся способности оценивать достоверность и происхождение информации [203], а «Рамка компетенций педагогов в области искусственного интеллекта» относит критическую оценку ИИ-инструментов и ответственную работу с ними к ядру профессиональных компетенций

современного учителя [202]. В процессе поиска и обработки информации педагог сталкивается с рядом затруднений: определение валидности информации, структурирование противоречивых данных из разных источников, критическое осмысление контента, создание нового знания на основе переработки информации [44, с. 132]. Появление генеративных ИИ-инструментов (ChatGPT, Claude и др.) добавило принципиально новый пласт сложности: педагог осваивает работу с информацией сам и одновременно учит обучающихся отличать ИИ-генерированный текст от авторского, оценивать достоверность ИИ-ответов и использовать ИИ как инструмент поддержки мышления, удерживая границу между помощью и подменой самостоятельной работы.

Для верификации выделенных контекстов в реальной педагогической практике нами был проведен онлайн-опрос педагогов школ Российской Федерации (n = 171) и Республики Казахстан (n = 164). Респондентам предлагалось выбрать 3-5 характеристик, в наибольшей степени описывающих их профессиональную деятельность, а также описать реальную ситуацию затруднения и действия, предпринятые для ее решения. Результаты опроса по вопросу о контекстах профессиональной деятельности представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Контексты профессиональной деятельности, отмечаемые педагогами (онлайн-опрос, РФ n = 171, РК n = 164)

Контекст / характеристика	РФ (%)	РК (%)
Высокая нагрузка и дефицит времени (новая трудовая реальность)	78,9	50,0
Снижение учебной мотивации (ситуация развития детства)	62,0	55,0
Разные уровни подготовки в одном классе (многообразие)	53,5	35,0
Постоянные изменения требований (новая трудовая реальность)	38,0	55,0
Особые категории обучающихся: инклюзия, одаренные, инофоны (многообразие)	35,2	35,0
Большое количество учебных и цифровых материалов (диверсификация информации)	19,7	35,0
Необходимость использовать цифровые и ИИ-инструменты (диверсификация информации)	12,7*	35,0

Давление ожиданий со стороны родителей (современная семья)	16,9**	20,0**
--	--------	--------

Примечание: * – данные по использованию ИИ-инструментов (из Q3); ** – данные реконструированы из открытых ответов (Q2, Q6, Q7).

Данные Таблицы 1 свидетельствуют о следующем. Все шесть теоретически выделенных контекстов получили эмпирическое подтверждение: педагоги обеих стран отмечают каждый из них как характеристику своей профессиональной деятельности. Наиболее часто фиксируемым контекстом в РФ является высокая нагрузка и дефицит времени (78,9 %), в РК – снижение учебной мотивации и постоянные изменения требований (по 55,0 %). Контекст диверсификации информации, занимая более скромные позиции в прямом выборе (19,7 % в РФ и 35,0 % в РК), проявляется косвенно: 12,7 % российских и 30,0 % казахстанских педагогов указали на использование ИИ-инструментов как на одно из действий при решении затруднений.

Не менее показательны данные о том, как педагоги действуют при столкновении с затруднениями (Таблица 2).

Таблица 2 – Действия педагогов при решении профессиональных затруднений (онлайн-опрос, РФ n = 171, РК n = 164)

Действие	РФ (%)	РК (%)
Действовал(а) интуитивно, опираясь на опыт	40,8	55,0
Пытался(лась) понять причины ситуации	33,8	35,0
Обсудил(а) ситуацию с коллегами	31,0	50,0
Пробовал(а) изменить формат работы	28,2	20,0
Искал(а) информацию (интернет, метод. материалы)	21,1	35,0
Наблюдал(а) за результатами и корректировал(а)	18,3	30,0
Сравнивал(а) разные варианты и источники	12,7	20,0
Использовал(а) ИИ-инструменты	12,7	30,0
Ориентировался(лась) на требования администрации	16,9	-

Данные Таблицы 2 выявляют характерную закономерность: *наиболее распространенным способом действия в обеих странах является интуитивное решение, опирающееся на опыт* (40,8 % в РФ и 55,0 % в РК).

Действия, которые можно квалифицировать как исследовательские (попытка понять причины, наблюдение за результатами, сравнение вариантов), отмечаются значительно реже. Это согласуется с выводами о том, что: «исследовательские задачи и способы их решения зачастую определяются педагогами интуитивно, не всегда обоснованно, и это приводит к результатам, которые не в полной мере позволяют решить возникшие проблемы и затруднения» [44, с. 135].

Особенно показателен ответ на вопрос «Если бы сейчас возникла похожая ситуация, вы бы...»: 40,8 % российских и 60,0 % казахстанских педагогов ответили «поступил(а) так же», что свидетельствует об отсутствии рефлексивной переоценки собственного опыта. Лишь 18,3 % российских и 20,0 % казахстанских педагогов указали, что стали бы «больше анализировать ситуацию». Разрыв между частотой столкновения с затруднениями (86-90 % педагогов) и частотой осознанного исследовательского отношения к ним является ключевым эмпирическим свидетельством проблемы, которой посвящено настоящее исследование.

Качественный анализ открытых ответов (Q2: описание ситуации затруднения) позволил дополнить картину конкретными примерами: респонденты описывали затруднения при работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии, конфликтные ситуации с родителями в мессенджерах, сложности адаптации к новым электронным платформам, проблемы мотивации «цифрового поколения». Каждый из этих примеров соотносится с одним или несколькими из шести выделенных контекстов, что подтверждает практическую релевантность предложенной систематизации.

Рассмотренные контексты со временем усложняются, дифференцируются и требуют от педагогов постоянного профессионального роста и готовности действовать в условиях изменений. Как отмечает А.Г. Асмолов, современная образовательная реальность переживает «революцию сложности» - прежде всего революцию ментальности [5]. Контексты не

существуют изолированно: они пересекаются, усиливают друг друга и создают ситуации, для которых у педагога нет готовых решений. Именно на этом пересечении возникает неопределенность - состояние, в котором привычные способы педагогического действия перестают работать и требуется качественно иной способ освоения ситуации.

Систематизация контекстов фиксирует то, что окружает педагога. Однако для понимания природы профессиональных затруднений важен прежде всего тот эффект, который производит их одновременное присутствие. Когда педагог работает в ситуации, где пересекаются несколько контекстов (например, двуязычный класс, цифровая среда и ребенок из неполной семьи), привычные педагогические действия перестают давать ожидаемый результат. Именно это состояние описывается в литературе как профессиональная неопределенность.

Понятие неопределенности имеет глубокие корни в философии и психологии. В философской традиции неопределенность понимается как фундаментальное свойство человеческого бытия. М.К. Мамардашвили подчеркивал, что действительное познание начинается именно в точке, где заканчиваются готовые схемы и субъект оказывается перед необходимостью мыслить самостоятельно [95]. В.П. Зинченко, развивая идею «живого знания», показывал, что неопределенность является условием развития: именно в зоне неопределенности рождается новое понимание [58].

В психологии профессиональной деятельности неопределенность исследуется как характеристика ситуаций, в которых субъект не располагает достаточной информацией для принятия решения и не может воспользоваться готовым алгоритмом. Д.А. Леонтьев рассматривает способность действовать в условиях неопределенности как ключевой компонент личностного потенциала - интегральной характеристики, обеспечивающей устойчивое функционирование личности в ситуациях вызова [90]. Т.В. Корнилова показала, что толерантность к неопределенности - принятие неопределенности

как нормального состояния – является значимым предиктором интеллектуальной активности и готовности к исследовательскому поиску [74].

Применительно к педагогической деятельности неопределенность приобретает специфические черты. Э.Ф. Зеер, исследуя профессиональные кризисы и деструкции, отмечал, что педагог, оказавшийся в нестандартной ситуации без возможности применить привычные схемы, переживает состояние «профессиональной дезориентации», которое может стать как источником деструкции (выгорание, профессиональная стереотипизация), так и толчком к профессиональному развитию – в зависимости от того, каким ресурсом располагает субъект [56]. Л.М. Митина, исследуя модели профессионального развития педагога, различала «адаптивную» модель (приспособление к внешним требованиям) и «развивающую» (творческое преобразование ситуации). Первая модель в условиях неопределенности оказывается неэффективной: приспосабливаться не к чему, поскольку ситуация не задается извне и требует осмысления [99].

А.С. Обухов, исследуя исследовательскую позицию личности, прямо указывал, что «источником возникновения исследовательской позиции выступают ситуации неопределенности»: именно столкновение с неизвестным запускает исследовательское поведение – потребность понять ситуацию, прежде чем реагировать [112]. А.Н. Поддьяков показал, что исследовательское поведение – универсальная способность живых систем, активизируемая именно в условиях новизны и неопределенности; в педагогической деятельности эта способность проявляется как готовность педагога выходить за пределы привычных решений и обращаться к анализу ситуации [127].

В зарубежной традиции данная проблема осмысливается в рамках концепции рефлексивного практика (*reflective practitioner*), предложенной Д. Шеном. Д. Шен показал, что профессионал в ситуации неопределенности не может действовать по заранее заданному плану: он осуществляет «рефлексию-в-действии» (*reflection-in-action*) – одновременно действует и осмысливает действие, корректируя его по ходу. Именно эта способность, по Д. Шену,

отличает компетентного профессионала от исполнителя предписаний [200]. Х. Лиман и К. ДиЛуккио подчеркивают, что владение исследовательскими действиями помогает педагогу сделать профессиональную деятельность более управляемой и понятной именно в тех ситуациях, где привычные решения не работают [191].

Принципиально важно подчеркнуть, что неопределенность в деятельности педагога – это не случайность и не дефект: это закономерное следствие многоконтекстности. Каждый из шести описанных контекстов порождает свой пласт неопределенности. Новая трудовая реальность делает неопределенными границы профессии («до какой степени я должен быть тьютором, аналитиком, проектировщиком?»). Многообразие обучающихся делает неопределенным выбор содержания и форм работы («что подходит для этого конкретного ребенка?»). Диверсификация информации делает неопределенными критерии отбора («чему доверять? как проверить?»). Современная семья делает неопределенными нормы взаимодействия («как реагировать на давление в мессенджере?»). Пересечение нескольких контекстов порождает кумулятивную неопределенность, для которой у педагога заведомо нет готового решения.

Н.В. Кузьмина, анализируя структуру педагогической деятельности, выделяла наряду с конструктивными, организаторскими и коммуникативными компонентами гностический (исследовательский) компонент - способность педагога изучать ситуацию, анализировать причины затруднений и на основе анализа выстраивать стратегию действия [82]. В условиях стабильного контекста этот компонент мог оставаться фоновым; в условиях многоконтекстности он выходит на первый план как единственный ресурс, позволяющий педагогу вырабатывать новые действия вместо воспроизведения привычных.

А.К. Маркова, исследуя психологию труда учителя, описала ситуацию «нестандартной педагогической задачи» как ситуацию, в которой «условия не повторяют прошлый опыт, а цели не могут быть достигнуты известными

способами» [96]. В контексте нашего исследования принципиально, что в условиях многоконтекстности нестандартность перестает быть исключением и становится нормой: ситуации, для которых нет готового решения, возникают систематически.

Данные нашего онлайн-опроса подтверждают это: подавляющее большинство педагогов (86-90 %) признает, что сталкивается с ситуациями затруднения. Однако доминирующей стратегией реагирования остается интуитивное действие на основе прошлого опыта - его отмечают 40,8 % педагогов в РФ и 55,0 % в РК. Разрыв между частотой столкновения с неопределенностью и способностью осмысленно на нее реагировать свидетельствует о том, что существующая практика подготовки не формирует у педагогов ресурса для работы с неопределенностью, который, как будет показано далее, обеспечивается через решение исследовательских задач.

Таким образом, *многоконтекстность выступает генератором неопределенности в профессиональной деятельности педагога. Неопределенность, в свою очередь, является закономерным следствием сложности современной образовательной реальности.* Педагог, столкнувшийся с неопределенностью, стоит перед выбором: действовать привычно (и рисковать неадекватностью действия) или обратиться к анализу ситуации и выстраиванию обоснованного решения – то есть перевести затруднение в исследовательскую задачу. Этот перевод – от неопределенности к задаче - является центральным предметом следующего раздела. Для того чтобы такой перевод стал возможным, необходимо уточнить, что именно понимается под исследовательской задачей в деятельности педагога и чем она отличается от иных форм профессиональных и учебных задач.

Понятие «задача» в отечественной психологии и педагогике имеет устойчивую традицию. С.Л. Рубинштейн определял задачу как цель, данную в определенных условиях, и подчеркивал, что задача возникает тогда, когда субъект не может достичь цели непосредственно, имеющимися средствами [131]. А.Н. Леонтьев уточнял, что задача представляет собой отношение

между целью и условиями, и мышление начинается с задачи - с несовпадения наличного и требуемого [89]. Г.А. Балл, развивая деятельностный подход, предложил общую теорию задач, в которой задача понимается как система, включающая предмет задачи (исходное состояние) и модель требуемого состояния [7].

Применительно к педагогической деятельности понятие задачи конкретизируется рядом авторов. Н.В. Кузьмина рассматривала педагогическую задачу как противоречие между наличным и желаемым состоянием объекта педагогического воздействия [83]. В.А. Сластенин и соавторы определяли педагогическую задачу как «осознанную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [140, с. 58]. Л.Ф. Спирин разработал типологию педагогических задач, выделив стратегические (долгосрочные), тактические (этапные) и оперативные (ситуативные), и подчеркивал, что способность видеть задачу в ситуации – ключевое профессиональное умение педагога [146].

Исследовательская задача - особый тип задачи, отличающийся от собственно педагогической задачи по нескольким основаниям. В.И. Загвязинский определяет исследовательскую задачу педагога как задачу, возникающую в ситуации, где «необходим поиск нового знания для решения практической проблемы», то есть когда имеющегося опыта и знаний недостаточно для понимания или изменения ситуации [50]. Н.В. Бордовская, рассматривая исследовательскую деятельность в структуре профессионально-личностного развития специалиста, подчеркивает, что исследовательская задача направлена на понимание проблемы – установление ее причин и механизмов [14].

Опираясь на обозначенные работы и результаты проведенного теоретического анализа, мы определяем *исследовательскую задачу педагога как осознанную проблему, противоречие или затруднение образовательной практики, требующее поиска исследовательских средств решения для*

успешной организации профессиональной деятельности педагога в новых контекстах [44, с. 132].

В данном определении принципиальны три момента.

Во-первых, *исследовательская задача рождается в самой практике*. Это отличает ее от академической исследовательской задачи (курсовая работа, ВКР, участие в НИР кафедры), которая задается извне и может не иметь прямой связи с реальными затруднениями педагога. Н.М. Борытко подчеркивал, что подлинно профессиональная задача рождается из рефлексии собственной практики [16]. В нашем понимании исследовательская задача педагога – это всегда задача, привязанная к конкретной ситуации: к этому классу и этому ребенку.

Во-вторых, *исследовательская задача требует именно исследовательских средств – анализа, поиска и критической оценки информации, сопоставления данных и вариантов, проверки решения*. Этим она отличается от организационной задачи (которая решается административными средствами) и от дидактической задачи (которая решается методическими средствами). Как отмечает И.А. Зимняя, исследовательская деятельность начинается там, где субъект «не принимает первое пришедшее в голову решение, а ищет основания для выбора» [57]. Речь идет о том, что педагог действует осмысленно и рефлексивно, не превращая работу в формальное научное исследование.

В-третьих, *исследовательская задача является средством освоения нового контекста*. В академическом исследовании исследование самоценно; здесь же исследовательская задача служит инструментом, позволяющим педагогу «войти» в незнакомый контекст – понять его устройство и найти адекватные способы действия. Ее функция состоит в том, чтобы обеспечить профессиональное освоение новой реальности. Л.В. Байбородова и А.П. Чернявская подчеркивают, что исследовательская деятельность педагога направлена прежде всего на совершенствование практики [6].

Для прояснения специфики исследовательской задачи педагога важно различить несколько уровней осмысления ситуации, образующих цепочку проблематизации. *Ситуация практики* – то, что реально происходит в образовательной среде: педагог наблюдает факт («пятеро из двенадцати пар на уроке не выполняют задание»). *Затруднение* – момент, в котором педагог фиксирует несоответствие или непонимание («почему те же ученики, которые хорошо пишут, отказываются говорить?»). *Противоречие* – осмысленное различие между ожидаемым и реальным («ученики владеют языком, но отказываются от устной деятельности»). *Исследовательская задача* – педагогически значимая проблема, требующая поиска исследовательских средств («необходимо установить, какие факторы обуславливают отказ от устных заданий при сохранении успешности в письменных»). *Исследовательский вопрос* – конкретизация («какие факторы – лингвистические, социокультурные, психологические, индивидуально-личностные – препятствуют устной коммуникации при парной работе у учащихся-билингвов?»). *Цель* – представление о том, к какому пониманию или изменению должен привести процесс.

Данная цепочка (ситуация - затруднение - противоречие - задача - вопрос - цель) является описанием когнитивного движения, которое должен совершить педагог, чтобы перейти от импульсивной реакции к осмысленному действию. Как показал А.М. Матюшкин, проблемная ситуация становится задачей только тогда, когда субъект осознает ее как задачу – то есть фиксирует противоречие и формулирует вопрос [97]. Без этого осознания затруднение остается «неприятностью», на которую педагог реагирует привычным образом.

Данные нашего опроса эмпирически подтверждают, что именно этот переход является критическим барьером. Как было показано выше, 86-90 % педагогов признают наличие затруднений в практике. Однако при описании конкретных ситуаций (Q2 опроса) лишь незначительная часть респондентов формулирует описание в логике противоречия: большинство ограничивается

констатацией («ребенок не слушает», «родители дают») без выделения несоответствия между ожидаемым и реальным. Это согласуется с результатами опроса казахстанских педагогов, проведенного ранее (n = 50, Петропавловск): способность сформулировать исследовательскую задачу обнаружилась лишь у 34 % педагогов, 62 % испытывали затруднения, а 4 % не понимали, что представляет собой исследовательская задача [44, с. 134].

Основная трудность состоит в неспособности перевести затруднение в задачу: сами затруднения есть у всех. Педагог, который не может осуществить этот перевод, обречен действовать интуитивно – и данные опроса показывают, что именно так действует подавляющее большинство. Интуитивное действие не является порочным само по себе: в привычном контексте оно может быть вполне адекватным. Однако в условиях многоконтекстности, где ситуация не повторяет прошлый опыт, интуиция систематически подводит: педагог применяет привычное решение к непривычной ситуации и не достигает результата.

Н.Ф. Талызина, анализируя формирование умственных действий, показала, что любое действие осваивается субъектом поэтапно: от ориентировки через исполнение к контролю [149]. Применительно к нашей проблеме это означает, что *перевод затруднения в исследовательскую задачу представляет собой умственное действие, которому можно и нужно учить.* Вопрос в том, через какую систему действий это формируется - и именно здесь возникает потребность в определении типов задач и совокупности исследовательских действий.

Типологизация служит практической ориентации: педагог, определивший тип задачи, с которой столкнулся, может целенаправленно выбрать адекватные средства ее решения. В отечественной психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к классификации исследовательских задач. В.И. Загвязинский выделял задачи по этапам исследовательского процесса: задачи диагностики, задачи поиска, задачи проектирования, задачи апробации, задачи рефлексии [51]. И.А. Зимняя

предлагала группировку по степени сложности: от описательных через объяснительные к преобразующим [57]. Л.В. Байбородова и А.П. Чернявская выстраивали последовательность из 15 этапов исследовательского процесса, каждый с определенным набором действий [6]. Н.М. Яковлева типологизировала задачи по объекту исследования: задачи, связанные с учебным процессом, воспитательной деятельностью, управлением образовательным учреждением [168].

Каждый из этих подходов вносит вклад в понимание исследовательских задач. Вместе с тем они выстроены либо вокруг этапов исследовательского процесса, либо вокруг степени сложности, либо вокруг формального объекта, тогда как для педагога в ситуации, порожденной пересечением контекстов, ведущим становится иной вопрос – какую ценностно-смысловую рамку ему предстоит освоить: понять новое педагогическое явление, нового участника образовательного процесса или новый характер отношений. Именно это кладется в основу предлагаемой типологии.

Теоретическим основанием такой типологии выступает позиция Н.В. Бордовской, которая, рассматривая исследовательскую деятельность в структуре профессионально-личностного развития специалиста, выделила три аспекта исследовательского познания: образ объекта, образ субъекта и образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений [14]. Сами типы задач в работах Н.В. Бордовской не выделены: ее вклад состоит в теоретической рамке, на которую мы опираемся. Данная логика восходит к идее Б.Г. Ананьева о трехмерности предмета познания в гуманитарных науках: мир (объект), человек (субъект) и отношения между ними [3]. Опираясь на эти основания, мы выделяем *по ценностно-смысловому основанию три типа исследовательских задач педагога* [44, с. 133].

Первая группа - задачи ценностного осмысления образа объекта (новых педагогических явлений). Эти задачи возникают, когда педагогу необходимо ценностно осмыслить новый контекст своей деятельности: что изменилось в образовательной среде, какие новые требования предъявляются, как устроены

инновационные процессы и какие ресурсы доступны. Педагог выступает здесь исследователем профессиональной среды как новой ценностно-смысловой рамки. Примеры: «Каковы особенности организации обучения в гибридном формате в моей школе?»; «Какие цифровые платформы используются коллегами и с каким эффектом?»; «Что изменилось в нормативных требованиях к оцениванию?». Данный тип задач особенно актуален при столкновении с контекстами «новая трудовая реальность» и «диверсификация информации», где педагогу прежде всего необходимо сориентироваться в новой среде.

Вторая группа – задачи ценностного понимания образа субъекта (особенностей новых участников образовательного процесса). Эти задачи сосредоточены на понимании ученика как субъекта образовательного процесса: его индивидуальных особенностей, потребностей, затруднений, динамики развития. Педагог стремится понять конкретного ребенка или категорию обучающихся, чтобы адекватно выстроить содержание и методы работы. Примеры: «Почему ученик-билингв отказывается от устных заданий при сохранении успешности в письменных?»; «Какие факторы обуславливают снижение мотивации у данной группы обучающихся?»; «Какие индивидуальные особенности ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо учитывать при проектировании урока?». Данный тип соотносится прежде всего с контекстами «ситуация развития детства» и «культурное, языковое, технологическое многообразие». Как отмечал Л.С. Выготский, понять ребенка значит понять зону его ближайшего развития, что требует содержательного анализа того, что ребенок может с помощью и что - самостоятельно [27].

Третья группа – задачи ценностного принятия образа отношений (новых характеристик педагогического взаимодействия). Эти задачи охватывают изучение характера и средств взаимодействия: между педагогом и учениками, между самими учениками, педагогом и родителями, педагогом и другими субъектами образовательных отношений, а также между субъектами

и информационной средой. Примеры: «Как изменить формат парной работы, чтобы все ученики были включены?»; «Как выстроить конструктивную коммуникацию с родителями в условиях мессенджерного общения?»; «Как организовать командную работу в классе, где присутствуют дети из разных культурных групп?». Данный тип связан прежде всего с контекстами «современная семья» и «дифференциация педагогической профессии». В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров подчеркивали, что педагогическое общение составляет саму ткань деятельности: качество взаимодействия определяет качество образовательного результата [63]. Когда характер взаимодействия становится проблемным - это исследовательская задача ценностного принятия образа отношений.

Принципиально важно, что выделенные три группы задач не являются взаимоисключающими. Реальная ситуация практики, как правило, содержит элементы всех трех типов: понять среду, понять ребенка и понять взаимодействие. Однако типология задает направление первичного анализа: какую рамку осваивать в первую очередь. В.П. Беспалько, рассматривая системный подход к педагогическим явлениям, подчеркивал, что выделение ведущего элемента в сложной ситуации – первый шаг к ее осмысленному преобразованию [10]. Определив тип задачи, педагог может целенаправленно выбрать стратегию и средства ее решения.

Каждый контекст может порождать задачи всех трех типов, но с разным акцентом. Новая трудовая реальность порождает преимущественно задачи ценностного осмысления образа объекта (что изменилось?); ситуация развития детства – задачи ценностного понимания образа субъекта (каков этот ребенок?); современная семья – задачи ценностного принятия образа отношений (как взаимодействовать?). Диверсификация информации пронизывает все три типа: педагог исследует информационную среду (объект), информационное поведение ученика (субъект) и взаимодействие с информацией в образовательном процессе (отношения).

Предлагаемая типология обладает рядом преимуществ перед альтернативными классификациями. Этапная типология В.И. Загвязинского следует логике исследовательского процесса и предполагает линейное прохождение этапов; предлагаемая типология опирается на ценностно-смысловое основание и потому применима в любой момент работы. Уровневая классификация И.А. Зимней иерархична (от описательных задач к преобразующим), тогда как три выделенных типа равноположены: задачи ценностного осмысления образа объекта не проще и не сложнее задач ценностного принятия образа отношений, они различаются по предмету освоения. Объектная типология Н.М. Яковлевой привязана к формальным видам педагогической деятельности; предлагаемая типология ориентирована на ту ценностно-смысловую рамку, которую педагог осваивает в конкретной ситуации.

Типология задач сама по себе не раскрывает механизма их решения. Педагог, определивший тип задачи, нуждается в инструменте – совокупности действий, позволяющих продвигаться от вопроса к ответу. Типология задач определяет, что педагог стремится понять; исследовательские действия определяют, как он это делает. В деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) деятельность реализуется через систему действий, каждое из которых направлено на достижение промежуточной цели. Следуя этой логике, процесс решения исследовательской задачи представляет собой последовательность исследовательских действий, выбор которых обусловлен контекстом деятельности, типом задачи, субъектностью исследователя, а также нормативно-этическими нормами [44, с. 135].

Прежде чем рассмотреть совокупность исследовательских действий, необходимо определить их место в структуре деятельности. П.Я. Гальперин, разрабатывая теорию поэтапного формирования умственных действий, показал, что любое действие включает ориентировочную основу (представление о том, что и как делать), исполнительную часть (собственно выполнение) и контрольную (проверка результата) [29]. Применительно к

исследовательским действиям педагога это означает, что каждое действие представляет собой осмысленный акт, предполагающий понимание его назначения и критериев результата.

В зарубежной педагогической литературе исследовательские действия учителя рассматриваются в рамках методологии «исследование действием» (action research). У. Мэй определяет исследование действием как циклический процесс, в котором практик последовательно осуществляет планирование, действие, наблюдение и рефлексия, причем каждый цикл порождает новый вопрос и новый цикл [195]. К. Левин, основоположник этого подхода, подчеркивал, что суть метода состоит в том, что практик сам становится исследователем своей деятельности [192]. Эта идея созвучна позиции В.И. Загвязинского, который писал, что «педагог неизбежно использует элементы исследовательского поиска в практике», – вопрос лишь в том, делает ли он это осознанно или стихийно [50, с. 8].

Обобщая существующие подходы к классификации исследовательских действий (Л.В. Байбородова, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.П. Чернявская, У. Мэй), мы предлагаем разделить исследовательские действия на две группы [44, с. 136].

Универсальные исследовательские действия – базовые, которые требуются для изучения любого существующего или нового контекста профессиональной деятельности. Они устойчивы и применяются педагогом независимо от типа задачи: ознакомление с существующей информацией по проблеме; отбор релевантных источников; анализ и синтез информации; формулирование проблемы и целей; фиксация и структурирование информации; интерпретация полученных данных; формирование портфолио результатов. Универсальные действия обеспечивают результативность исследовательской деятельности в целом. Е.В. Бережнова, анализируя исследовательскую культуру педагога, подчеркивала, что именно владение базовыми исследовательскими операциями (анализ, сравнение, обобщение, интерпретация) отличает педагога-исследователя от педагога-исполнителя [9].

Контекстно-обусловленные (специфические) исследовательские действия – более сложные и специализированные, востребованные при освоении незнакомых контекстов. Они предполагают глубокое понимание конкретной ситуации, освоение новых способов деятельности, выбор методик, проведение апробации. К контекстно-обусловленным действиям относятся, например, профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций и т.д. [44, с. 136]. Контекстно-обусловленные действия, в свою очередь, делятся на инвариантные и вариативные.

Инвариантные – обязательные для определенного типа задачи, обусловленные его спецификой. Например, при работе с детьми-инофонами инвариантным действием является изучение культурных или языковых норм, влияющих на организацию образовательного процесса; при работе в контексте диверсификации информации – формулирование гипотез о влиянии информационного многообразия на обучение.

Вариативные – гибкие действия, выбор которых зависит от конкретных условий, доступных ресурсов и профессиональной позиции педагога. Например, адаптация учебных программ под определенную категорию обучающихся, изучение возможной адаптации методов исследования к новым профессиональным позициям (коуч, цифровой педагог), выявление ценностных ориентаций конкретной семьи.

Данное разделение отражает реальную логику работы педагога. В.В. Давыдов, разрабатывая теорию содержательного обобщения, показал, что подлинное понимание действия достигается тогда, когда субъект различает в нем общее (универсальное) и особенное (специфическое) [37]. Универсальные действия – это «общее», которое педагог переносит из ситуации в ситуацию; контекстно-обусловленные – «особенное», которое он вырабатывает применительно к данному контексту и данному типу задачи.

Рассмотрим пример ситуации затруднения из реальной практики педагога, полученный в нашем опросе. Педагог сталкивается с ситуацией: в

школе увеличивается количество учащихся из Китая, которым трудно включиться в учебный процесс, так как они не владеют русским языком и имеют культурные особенности. Привычные педагогические способы взаимодействия не приносят результата. Педагог ставит задачу: изучить культурные нормы данной категории обучающихся и передовые практики, которые помогут эффективно взаимодействовать с ребенком и его семьей [44, с. 136]. Для решения этой задачи педагог использует:

- универсальные действия: изучение литературы по многоязычному и межкультурному взаимодействию, анализ и сравнение методик дифференцированного обучения, фиксацию полученной информации;
- контекстно-обусловленные инвариантные действия: изучение успешных практик взаимодействия с учащимися, не владеющими языком обучения; сбор данных об адаптационных методах, используемых для работы с многоязычными группами;
- контекстно-обусловленные вариативные действия: беседу с коллегами для обмена опытом, консультации с экспертами в области межкультурного взаимодействия, оценку возможности адаптации учебных материалов с помощью цифровых переводческих технологий.

Результатом может стать аналитическая записка с предложениями по сопровождению ученика, выбору технологии сопровождения (тьюторинг, дифференцированная помощь) и рекомендациями для других учителей.

На основе проведенного анализа многоконтекстной профессиональной деятельности педагога, а также требований методологии педагогического исследования (М. Н. Скаткин, В. И. Загвязинский) и традиции исследования действием выделены пять принципов, которыми педагог руководствуется при решении исследовательских задач в условиях многоконтекстности [44, с. 131]:

- *методологическая гибкость* – готовность использовать разные исследовательские стратегии в зависимости от типа задачи и контекста: разные контексты требуют разных стратегий, единого универсального метода не существует;

– *соблюдение исследовательского этоса* – приверженность нормам честности и этической ответственности перед участниками образовательного процесса (этический фильтр: безопасность ребенка – прежде всего); этос особенно значим в ситуациях, затрагивающих личные данные, благополучие ребенка и семейные отношения;

– *вариативность исследовательских процедур* – использование разнообразных способов сбора и анализа данных (наблюдение, беседа, анализ продуктов, мини-опрос) вместо опоры на единственный метод: в условиях многоконтекстности один метод дает неполную картину;

– *ансамблевый характер исследования* – решение задачи во взаимодействии с коллегами, наставниками, научным руководителем и родителями: принцип отражает полисубъектную природу педагогической деятельности, частным выражением которой в технологии выступает архитектура «студент – преподаватель – наставник»;

– *нормативная обусловленность* – учет действующих нормативных требований и локальных актов образовательной организации (профессиональный стандарт, правила школы, требования к работе с персональными данными) при проектировании и реализации решения

М.Н. Скаткин, исследуя методологию педагогики, подчеркивал, что педагогическое исследование представляет собой особый способ взаимодействия теории и практики, в котором практик выступает полноправным субъектом познания [137]. Именно в этом духе выстроены обозначенные принципы: они ориентируют на осмысленное и этически ответственное действие.

На основе теоретического анализа новых контекстов профессиональной деятельности педагога, представленного в настоящем параграфе, а также данных дополнительного качественного этапа исследования – полуструктурированных интервью с учителями-практиками Северо-Казахстанской области и Российской Федерации ($n = 22$) – были конкретизированы профессиональные требования, которые каждый из

контекстов предъявляет к педагогу сегодня. Логика анализа выстроена следующим образом: от содержания контекста к профессиональному требованию, которое он порождает, и далее – к критерию и показателю готовности, позволяющим оценить способность педагога действовать в данном контексте исследовательским путем (Таблица 3).

Таблица 3 – Готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач с учетом новых контекстов профессиональной деятельности

Контекст	Что требует от педагога сегодня	Исследовательская позиция	Исследовательский потенциал
Новая трудовая реальность	Действовать в условиях обновления требований, нормативной изменчивости, высокой отчетности, ситуаций без готового алгоритма.	Идентификационный критерий: профессионально-исследовательская идентичность педагога; принятие исследования как нормы профессионального действия.	Когнитивный критерий: владение исследовательскими действиями, позволяющими анализировать ситуацию, выявлять противоречие, формулировать вопрос и искать основание для решения.
Дифференциация педагогической профессии	Осваивать расширяющийся ролевой репертуар педагога: учитель, наставник, тьютор, организатор, проектировщик, исследователь собственной практики.	Рефлексивно-практический критерий: рефлексивное отношение к собственной педагогической практике как объекту исследования.	Поведенческий критерий: самоорганизация и доведение решения до результата в условиях смены профессиональных ролей и функций.
Культурное, языковое и	Работать с неоднородным	Проблемно-задачный критерий: восприятие	Когнитивный критерий: владение

технологическое многообразие	составом обучающихся, различиями в языковом, культурном, образовательном и цифровом опыте; подбирать не шаблонное, а ситуационно обоснованное решение.	профессионального затруднения как исследовательской задачи, требующей анализа конкретной образовательной ситуации.	исследовательскими действиями и гибкость в их выборе при анализе многообразия условий, участников и средств обучения.
Ситуация развития детства	Понимать изменившиеся способы социализации, коммуникации, восприятия информации, мотивации и поведения современных детей.	Проблемно-задачный критерий: способность видеть за внешним проявлением трудности исследовательскую задачу о причинах поведения, мотивации или учебного затруднения ребенка.	Мотивационный критерий: интерес к исследованию и потребность в поиске, направленные на понимание конкретного ребенка, класса или образовательной ситуации.
Современная семья	Выстраивать взаимодействие с разными типами семей, родительскими ожиданиями, коммуникативным давлением, конфликтными или неопределенными запросами.	Рефлексивно-практический критерий: осознание собственной практики взаимодействия с семьей как объекта анализа и коррекции.	Поведенческий критерий: самоорганизация, выбор способа взаимодействия, удержание профессиональной позиции и доведение решения до результата.

Диверсификация информации	Работать с избытком, противоречивостью и разнородностью информации, включая цифровые ресурсы, платформы, данные, ИИ-инструменты.	Идентификационный критерий: принятие роли педагога как субъекта, ответственно работающего с информацией и обосновывающего педагогические решения.	Когнитивный критерий: владение действиями поиска, отбора, критической оценки, анализа и интерпретации информации для решения исследовательской задачи.
----------------------------------	--	--	---

Таким образом, критерии исследовательской позиции и исследовательского потенциала будущих педагогов выводятся не только из теоретического анализа понятия готовности, но и из требований, которые реальная многоконтекстная профессиональная деятельность предъявляет к педагогу. Содержание этих требований и становится предметом рассмотрения в следующем параграфе.

Проведенный теоретический анализ и эмпирические данные онлайн-опроса педагогов позволяют сформулировать следующие выводы.

Профессиональная деятельность современного педагога осуществляется в условиях многоконтекстности — одновременного присутствия множественных ценностно-смысловых рамок (контекстов), определяющих характер профессиональных задач. Выделены шесть ключевых контекстов: новая трудовая реальность, дифференциация педагогической профессии, культурное, языковое и технологическое многообразие, ситуация развития детства, современная семья, диверсификация информации. Все шесть контекстов получили эмпирическое подтверждение в данных опроса и полуструктурированного интервью.

В условиях многоконтекстности в профессиональной деятельности педагога возникают ситуации неопределенности, для которых не существует готовых решений. В этих ситуациях привычное интуитивное действие (к

которому прибегают 40,8 % педагогов в РФ и 55,0 % в РК) оказывается недостаточным.

Основным средством освоения педагогом новых контекстов является *исследовательская задача – осознанная проблема, противоречие или затруднение образовательной практики, требующее поиска исследовательских средств решения*. Исследовательская задача педагога отличается от академической: она возникает в практике, привязана к конкретной ситуации и направлена на ценностно-смысловое освоение новой профессиональной реальности.

Исследовательские задачи педагога типологизируются по ценностно-смысловому основанию: задачи ценностного осмысления образа объекта (понимание новых педагогических явлений), задачи ценностного понимания образа субъекта (понимание новых участников образовательного процесса) и задачи ценностного принятия образа отношений (понимание новых характеристик педагогического взаимодействия). Типология привязана к предмету ценностно-смыслового освоения, что позволяет использовать ее как практический ориентир.

Инструментом решения исследовательских задач выступает совокупность исследовательских действий: универсальных (базовых, применимых к любому контексту) и контекстно-обусловленных, или специфических (профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций), которые подразделяются на инвариантные (обязательные для данного типа задачи) и вариативные (адаптируемые к конкретной ситуации). Владение этой совокупностью обеспечивает педагогу способность гибко действовать в условиях изменений.

Владение исследовательскими действиями само по себе не гарантирует их применения. Как показали данные опроса, педагоги знают об исследовательских действиях, но преимущественно действуют интуитивно. Для решения исследовательских задач недостаточно владеть инструментом –

необходима готовность к его использованию. Готовность предполагает не только операциональную оснащенность (потенциал), но и ценностно-смысловую направленность (позицию) – осознанное принятие исследования как способа профессионального действия. Обоснованию понятия, структуры и критериев этой готовности посвящен следующий параграф.

1.2. Готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач: понятие, структура, критерии

Данный параграф посвящен анализу подходов к пониманию готовности субъекта к деятельности в психолого-педагогической науке; раскрытию готовности будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративного профессионально-личностного качества; обоснованию структуры готовности будущего педагога к решению исследовательских задач через описание взаимосвязи исследовательского потенциала и исследовательской позиции; определению критериев и показателей сформированности готовности будущего педагога к решению исследовательских задач.

В параграфе 1.1 установлено, что в условиях многоконтекстности профессиональной деятельности педагога возникают ситуации неопределенности и профессиональные затруднения, осмысление которых может приводить к постановке исследовательских задач, решаемых посредством совокупности исследовательских действий. Вместе с тем данные онлайн-опроса ($n = 135$) показали, что владение отдельными исследовательскими действиями само по себе не обеспечивает их применения: педагоги осведомлены о возможности анализа и поиска необходимой информации, однако в ситуации затруднения действуют преимущественно интуитивно. *Это означает, что для решения исследовательских задач требуется особое интегративное качество личности, связывающее способность действовать исследовательски с устойчивым стремлением так действовать, – готовность.*

Понятие «готовность к деятельности» принадлежит к числу базовых в отечественной психологии и педагогике. Его разработка началась в конце 1950-х годов и к настоящему времени оформилась в два устойчивых направления, различающихся по природе описываемого феномена.

Функциональный подход рассматривает готовность как временное психическое состояние – активационную настройку субъекта на выполнение конкретной деятельности в определенный момент. Это направление восходит к работам Д.Н. Узнадзе, понимавшего готовность (установку) как целостное состояние субъекта, которое возникает на основе потребности и ситуации ее удовлетворения и определяет направленность активности [153]. А.А. Ухтомский ввел близкое понятие доминанты – устойчивого очага возбуждения, определяющего поведение в конкретной ситуации [154]. Н.Д. Левитов определял готовность как кратковременное или длительное психическое состояние, характеризующееся мобилизацией сил на предстоящее действие [88]. А.Ц. Пуни использовал понятие «состояние готовности» для описания мобилизационной настройки спортсмена перед соревнованием [129]. В этом подходе готовность ситуативна: она возникает и затухает в зависимости от условий.

Личностный подход рассматривает готовность как устойчивое интегративное качество личности, которое формируется в процессе профессиональной подготовки и обеспечивает эффективную деятельность на протяжении длительного времени. Основоположники направления – М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович – определили длительную готовность как совокупность «ранее приобретенных установок, знаний, навыков, умений, опыта, качеств и мотивов деятельности» [45, с. 19]. К.К. Платонов включал готовность в структуру личности как сложное качество, объединяющее подструктуры направленности, опыта, психических процессов и биопсихических свойств [124]. В.А. Сластенин и Г.И. Чижаква определяли профессиональную готовность педагога как «интегративное качество личности, определяющее способность и стремление к осуществлению

профессиональной деятельности на уровне, соответствующем требованиям общества и профессии» [142, с. 87].

Из двух охарактеризованных выше подходов к пониманию термина «готовность» в настоящем исследовании принимается личностный. Готовность будущего педагога к решению исследовательских задач понимается как устойчивое личностное образование, обеспечивающее способность и стремление педагога обращаться к исследовательским средствам при столкновении с затруднениями практики. Выбор обусловлен характером самой деятельности: исследовательские задачи возникают спонтанно, в реальном контексте, и педагог должен сохранять готовность к их решению постоянно, за пределами момента специальной подготовки. Функциональная трактовка, описывающая мобилизацию «здесь и сейчас», такому требованию не отвечает; устойчивое качество личности отвечает ему по самому своему определению.

Анализ работ, посвященных готовности к профессиональной деятельности, показывает, что при различии конкретных моделей в них прослеживаются две взаимосвязанные стороны: ценностно-смысловая направленность субъекта и его деятельностная оснащенность. Первая характеризует отношение к деятельности, ее принятие и личностный смысл; вторая отражает знания, способы действия, способности и опыт, необходимые для ее осуществления. Теоретические основания такого разграничения представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Теоретические основания разграничения ценностно-смысловой направленности и деятельностной оснащенности в структуре готовности

Автор, концепция	Ценностно-личностная направленность	Операционально-деятельностная оснащенность
М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович	Установки, направленность, мотивы, отношение к деятельности	Знания, навыки, умения, опыт, профессионально значимые качества
К. К. Платонов	Подструктура направленности: убеждения, мировоззрение, идеалы	Подструктуры опыта и особенностей психических процессов

В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова	Мотивация, ценностные ориентации, личностные смыслы	Профессиональные знания, умения и способы деятельности
В. А. Ядов	Высший уровень диспозиционной регуляции: ценностные ориентации личности	Социальные и ситуативные установки, регулирующие поведение в конкретных условиях
Б. Г. Ананьев	Направленность личности, мотивация, система отношений	Способности, знания, умения и навыки
Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова	Мотивационный и ценностный компоненты	Когнитивный и деятельностный компоненты
А. В. Кузюкова	Просоциальная позиция: ценностное отношение к инновационной деятельности	Инновационный потенциал: мобильность, креативность, способность к командной работе
Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Н. В. Чекалева	Принятие ценностей, норм и изменений профессиональной деятельности	Готовность к реализации новых профессиональных функций и владение способами деятельности
К. А. Kırkıç и др.	Аффективно-ценностное измерение профессионального развития педагога	Когнитивно-операциональное измерение профессионального развития педагога
Выводы	Исследовательская позиция: идентификационная, рефлексивно-практическая и проблемно-задачная составляющие	Исследовательский потенциал: мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты

Ценностно-смысловая сторона готовности отвечает на вопрос, почему и ради чего субъект выбирает определенный способ действия: ее образуют ценности, установки, мотивы и отношение к деятельности. Деятельностная сторона характеризует, чем субъект располагает для реализации этого выбора: знаниями, умениями, способами действия, способностями и опытом. В структуре исследуемой готовности эти стороны получают конкретное выражение в исследовательской позиции и исследовательском потенциале.

Это разграничение прослеживается в проанализированных моделях. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович разводят мотивационно-ценностные образования (установки и мотивы) и операциональные (знания, навыки, умения, опыт). К.К. Платонов противопоставляет подструктуру направленности (ценности и идеалы) подструктурам опыта и психических процессов. В.А. Сластенин и Г.И. Чижаква выделяют ценностные ориентации и личностные смыслы наряду с профессиональными знаниями и умениями. В диспозиционной концепции В.А. Ядова высший уровень образуют ценностные ориентации, низший – ситуативные установки и фиксированные формы поведения [165]. Б.Г. Ананьев соотносит направленность и мотивацию личности с ее способностями, знаниями, умениями и навыками [3]. Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова объединяют мотивационный и ценностный компоненты, с одной стороны, когнитивный и деятельностный – с другой.

Особенно показательно, что это разграничение обнаруживается в работах, непосредственно близких к проблематике настоящего исследования. А.В. Кузюкова, исследуя формирование готовности будущего инженера к созданию стартапа, выделила два компонента – «просоциальную позицию» (ценностно-нормативный) и «инновационный потенциал» (деятельностный) [84]. При иной предметной области структура готовности у А.В. Кузюковой воспроизводит ту же логику: позиция (зачем) и потенциал (как). Исследователи Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.В. Чекалева также различают ценностно-нормативное принятие изменений и операциональную готовность к их реализации как два необходимых условия профессиональной эффективности [39].

Двухуровневое строение готовности сохраняет устойчивость и в современных зарубежных исследованиях профессиональной подготовки педагога. Разрабатываемые в последние годы инструменты оценки профессионального развития учителя продолжают выделять аффективно-

ценностное измерение наряду с когнитивно-операциональным [190], что подтверждает межкультурную устойчивость обнаруженной закономерности.

Обнаруженное разграничение согласуется с двумя методологическими подходами настоящего исследования. Аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква) раскрывает ценностно-смысловое содержание готовности – то, ради чего педагог обращается к исследованию. Деятельностный подход (В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) раскрывает ее операциональный состав – то, посредством каких действий педагог решает задачу. *Эти стороны взаимообусловлены: направленность без освоенных способов действия не получает практической реализации, а владение исследовательскими действиями без принятия их профессионального смысла не гарантирует обращения к ним в ситуации затруднения.* В.А. Ядов, разрабатывая диспозиционную теорию личности, показал, что поведение определяется иерархией диспозиций, в которой ценностные ориентации регулируют выбор стратегии действия, а конкретные умения обеспечивают ее реализацию.

Применительно к предмету настоящего исследования это означает следующее. Педагог, столкнувшийся с затруднением в многоконтекстной среде, стоит перед выбором: действовать привычно или обратиться к исследовательским средствам. Второй путь обеспечивается одновременно двумя условиями. Первое условие – ценностно-смысловое: педагог воспринимает исследование как ценный способ профессионального действия, видит в неопределенности ресурс и сохраняет рефлексивное отношение к собственной практике. Второе условие – деятельностное: педагог владеет репертуаром исследовательских действий, от постановки задачи до доведения решения до результата. Эти условия несводимы друг к другу. Педагог с развитым операциональным ресурсом, но без ценностной направленности предпочитает привычное действие; педагог с выраженной направленностью, но без операционального ресурса видит задачу и оказывается не в состоянии ее решить.

Таким образом, в структуре готовности к решению исследовательских задач выделяются два взаимосвязанных компонента. Исследовательская позиция выражает ценностно-смысловую направленность будущего педагога на исследовательский способ профессионального действия. Исследовательский потенциал характеризует его деятельностную оснащенность и возможности осуществлять исследовательские действия.

Если исследовательская позиция задает направленность субъекта, то исследовательский потенциал обеспечивает его деятельностную оснащенность. Понятие «потенциал» (от лат. *potentia* – сила, возможность) восходит к аристотелевскому различению динамиса и энергий: потенциал есть то, что еще не реализовано, но может быть приведено в действие при наличии соответствующих условий [4]. В психологии потенциал понимается как интегральная характеристика ресурсов личности. Б.Г. Ананьев определял его как совокупность способностей, знаний и умений, которыми располагает личность для осуществления деятельности [3, с. 132]. В.Д. Шадриков показал, что профессиональный потенциал не исчерпывается когнитивными ресурсами и включает также регуляторные и мотивационные составляющие [162]. Д.А. Леонтьев ввел понятие личностного потенциала как интегральной характеристики, главным феноменом которой выступает способность к самодетерминации [90, с. 8]. Существенно, что потенциал характеризует ресурсную базу деятельности – возможности субъекта безотносительно к уже достигнутому результату.

Применительно к исследовательской деятельности понятие потенциала наиболее последовательно разработано научной школой Н.В. Бордовской. Исследовательский потенциал определяется как интегральная характеристика, задающая ресурсную базу и внутренние возможности осуществления исследовательской деятельности [61, с. 34]. Научная группа Н.В. Бордовской разработала стандартизированный инструмент – опросник ИП-51, включающий 51 утверждение и три субшкалы; методика нормирована на

студенческой выборке и валидизирована (альфа Кронбаха $\alpha = 0,89$ для общей шкалы) [15].

Выбор модели Н.В. Бордовской обусловлен ее соответствием задачам настоящего исследования. Модель разработана и нормирована на студенческой выборке, что принципиально для оценки формирующегося качества: В. А. Якунин подчеркивал недопустимость измерения свойств личности или динамики усвоения знаний на промежуточных этапах обучения по критериям и стандартам, рассчитанным на оценку итогового, завершенного результата [169]. Наличие стандартизированного инструмента обеспечивает воспроизводимость результатов и сопоставимость с другими исследованиями. Три субшкалы позволяют оценивать компоненты потенциала дифференцированно, что согласуется с деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Наконец, структура модели содержательно соотносится с совокупностью исследовательских действий, обоснованной в параграфе 1.1: мотивационный компонент отражает интерес к исследованию и потребность в поиске, когнитивный – владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе, поведенческий – самоорганизацию и доведение решения до результата.

Мотивационный компонент выражается в интересе к исследованию и потребности в поиске. А.Н. Леонтьев определял мотив как предмет потребности и подчеркивал, что без мотива деятельность лишается побудительной силы [89, с. 102]. Мотивационная субшкала ИП-51 измеряет познавательный интерес к исследованию и потребность в новом знании [61, с. 78]. А.М. Матюшкин показал, что познавательная мотивация активируется столкновением с задачей, вызывающей интеллектуальное затруднение [97]; отсюда следует, что мотивационный компонент особенно интенсивно формируется в работе с реальными задачами практики.

Когнитивный компонент выражается во владении исследовательскими действиями и гибкости в их выборе. Он непосредственно соотносится с обоснованной в параграфе 1.1 совокупностью универсальных и контекстно-

обусловленных исследовательских действий. Владение исследовательскими действиями предполагает способность выбирать их в соответствии с типом задачи и особенностями профессионального контекста. П. Я. Гальперин показал, что умственное действие осваивается поэтапно, от ориентировочной основы через исполнение к контролю [29]. Когнитивная субшкала ИП-51 измеряет способность к анализу и систематизации информации и умение формулировать выводы на основе данных [61, с. 92].

Поведенческий компонент выражается в самоорганизации и доведении решения до результата. К.А. Абульханова-Славская подчеркивала, что субъектность проявляется в действии: личность становится субъектом тогда, когда организует свою деятельность по собственной инициативе [1, с. 65]. В.И. Моросанова показала, что при равном уровне когнитивных ресурсов субъекты с высокой регуляторной способностью достигают лучших результатов [103]. Поведенческая субшкала ИП-51 измеряет способность к планированию исследовательской работы и умение доводить начатое до результата [61, с. 106].

На основании проведенного анализа исследовательский потенциал будущего педагога понимается как профессионально-деятельностный ресурс субъекта исследовательской деятельности, выражающийся в интересе к исследованию и потребности в поиске (мотивационный компонент), владении исследовательскими действиями и гибкости в их выборе (когнитивный компонент), самоорганизации и доведении решения до результата (поведенческий компонент). Определение опирается на модель Н.В. Бордовской, воспроизводит ее трехкомпонентную структуру и содержательно соотнесено с совокупностью исследовательских действий, обоснованной в параграфе 1.1.

Исследовательский потенциал характеризует деятельностную оснащенность педагога, понимаемую как интерес к исследованию и потребность в поиске, владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе, самоорганизацию и доведение решения до результата. Однако сам

по себе ресурс остается невостребованным без направленности, побуждающей к его применению. Эту направленность задает исследовательская позиция. Понятие «позиция» в отечественной науке имеет давнюю историю. Б.Г. Ананьев рассматривал позицию как систему отношений личности к окружающей действительности, определяющую направленность и характер деятельности [3]. В.Н. Мясищев понимал позицию как интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в существенном для него вопросе, подчеркивая, что позиция есть реально действующая система отношений [104, с. 48]. Б.Ф. Ломов в рамках системного подхода рассматривал позицию как компонент субъектно-деятельностной структуры, связывающий ценностные отношения и поведение в единое целое [93].

Применительно к педагогической деятельности понятие профессиональной позиции разрабатывали Н.М. Борытко, А.К. Маркова и В.А. Сластенин. Н.М. Борытко определяет профессиональную позицию педагога как систему отношений к педагогической действительности, в которой ведущими выступают рефлексивное отношение и направленность на ценности [17]. А.К. Маркова определяет позицию как устойчивую систему отношений к ученику и к собственной деятельности, которая проявляется прежде всего в рефлексии и ценностном самоопределении [96, с. 45]. В.А. Сластенин подчеркивал, что профессиональная позиция педагога выражается в мотивационно-ценностном отношении к деятельности [140, с. 24].

Исследовательская позиция как самостоятельный конструкт изучалась М.А. Холодной, А.С. Обуховым, А.М. Скотниковой и Е.Э. Кригер. М.А. Холодная рассматривает ее как форму метакогнитивного опыта – особый тип познавательного отношения к миру, представляющий собой целостную характеристику субъекта [157, с. 175]. А.С. Обухов определяет исследовательскую позицию как субъективно значимую направленность личности, источником которой выступают ситуации неопределенности [112]. Наиболее полную психологическую концепцию ее структуры предложила А.М. Скотникова, рассматривающая исследовательскую позицию как

интегральное субъектное образование [139]. Е.Э. Кригер, развивая эти идеи применительно к педагогу, определяет исследовательскую позицию как активное исследовательское отношение к себе и профессиональной деятельности [79]. Обобщение этих работ показывает, что исследовательская позиция предстает целостной установкой, объединяющей ценностно-смысловое и рефлексивное измерения деятельности.

Перечисленные концепции дают многомерную картину исследовательской позиции. Для решения исследовательских задач в условиях многоконтекстности эту картину необходимо свести к составляющим, отражающим логику самого решения, обоснованную в параграфе 1.1. Чтобы перевести затруднение в исследовательскую задачу и решить ее исследовательским путем, педагог должен, во-первых, принимать исследование как норму собственного профессионального действия и узнавать себя в роли педагога-исследователя; во-вторых, обращать рефлексивный взгляд на собственную практику, рассматривая ее как объект изучения; в-третьих, распознавать в конкретном затруднении исследовательскую задачу и удерживать готовность решать ее исследовательски. Этим трем моментам соответствуют три составляющие исследовательской позиции – идентификационная, рефлексивно-практическая и проблемно-задачная.

Идентификационная составляющая выражается в профессионально-исследовательской идентичности педагога и принятии исследования как нормы профессионального действия. Она опирается на концепцию «исследования как позиции» (*inquiry as stance*), согласно которой исследовательское отношение становится устойчивым свойством профессионала и встраивается в его профессиональную идентичность [178]. Современные исследования уточняют это положение. Л. Раттен (L. Rutten) и Р. Волкенхауэр (R. Wolkenhauer) показывают, что у будущих учителей следует различать выполнение отдельного исследовательского проекта и формирование устойчивой исследовательской позиции как способа

отношения к построению знания [198]. Профессионально-исследовательская идентичность остается одним из центральных предметов современных исследований педагогического образования [207]. Для настоящего исследования существенно, что идентификационная составляющая отвечает за принятие исследования как нормы: педагог обращается к исследованию по внутреннему побуждению, признавая его органичной частью профессионального действия.

Рефлексивно-практическая составляющая выражается в рефлексивном отношении педагога к собственной практике и осознании ее как объекта исследования. Теоретической опорой здесь служит концепция рефлексивного практика Д. Шена (D. Schön), показавшего, что профессионал высокого уровня осуществляет рефлекссию непрерывно – и в ходе действия (*reflection-in-action*), и после него (*reflection-on-action*) [200]. В отечественной методологии педагогического исследования В.В. Краевский относил методологическую рефлекссию к ведущему компоненту методологической культуры, дающему возможность критически осмысливать собственные действия [77, с. 34]. Рефлексивно-практическая составляющая обеспечивает поворот педагога к собственной деятельности: практика перестает быть фоном привычных действий и становится предметом анализа, в котором обнаруживаются затруднения, требующие исследовательского решения.

Проблемно-задачная составляющая выражается в восприятии профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовности к ее решению исследовательским путем. Эта составляющая непосредственно связана с обоснованной в параграфе 1.1 цепочкой проблематизации: затруднение становится задачей лишь тогда, когда педагог осознает его как задачу, фиксирует противоречие и формулирует вопрос. Б. Ялвач (B. Yalvac) с соавторами связывают исследовательскую позицию педагога с проблемно-постановочным (*problem-posing*) характером профессиональной деятельности [206]. Условием такого восприятия выступает способность педагога удерживаться в проблемном поле, не сворачивая затруднение к привычному

решению. Близким по смыслу конструктом здесь является толерантность к неопределенности, которую Т.В. Корнилова определяет как принятие неопределенности как нормального состояния и готовность действовать в ситуации с непредсказуемым исходом [74]. А.С. Обухов прямо указывал, что источником исследовательской позиции выступают ситуации неопределенности [119]: именно удержание затруднения как открытой задачи запускает исследовательский путь ее решения.

На основании проведенного анализа *исследовательская позиция будущего педагога понимается как внутренняя профессионально-педагогическая установка, выражающаяся в профессионально-исследовательской идентичности педагога и принятии исследования как нормы профессионального действия (идентификационная составляющая), рефлексивном отношении к собственной педагогической практике и ее осознании как объекта исследования (рефлексивно-практическая составляющая), восприятии профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовности к ее решению исследовательским путем (проблемно-задачная составляющая)*. Позиция отвечает на вопрос, ради чего педагог обращается к исследованию; потенциал – на вопрос, какими средствами он его осуществляет. Без позиции потенциал остается невостребованным: педагог, не признающий исследование нормой собственного действия, не применит исследовательские средства даже при владении ими.

Исследовательская позиция и исследовательский потенциал образуют готовность только в единстве (Рисунок 1). Эти компоненты несводимы друг к другу и не замещают друг друга. Педагог, обладающий развитым потенциалом, но не выработавший позиции, владеет исследовательскими средствами и не обращается к ним, предпочитая привычное действие. Педагог, выработавший позицию, но не располагающий потенциалом, осознает затруднение как исследовательскую задачу и оказывается не в состоянии ее

решить. В обоих случаях исследовательская задача остается нерешенной. Готовность обеспечивается соединением направленности и оснащенности.



Рисунок 1 – Структура готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

Различие между компонентами носит принципиальный характер: позиция есть отношение субъекта к исследованию и к собственной деятельности, потенциал – его деятельностный ресурс. Это различие позволяет соотнести составляющие позиции с компонентами потенциала попарно, не смешивая их. Идентификационная составляющая, выражающая принятие исследования как нормы, соотносится с мотивационным компонентом: норма устойчива и задает смысл действия, интерес подвижен и обеспечивает его энергию. Рефлексивно-практическая составляющая соотносится с когнитивным компонентом: рефлексия обращена субъектом на собственную практику, аналитические операции – на изучаемый объект. Проблемно-задачная составляющая соотносится с поведенческим компонентом: восприятие затруднения как задачи есть отношение к

проблемной ситуации, самоорганизация и доведение до результата – действие в ней.

Разграничение компонентов имеет прямые диагностические следствия. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (параграф 2.1) обнаружилось, что у части студентов самооценка исследовательских умений оказалась завышенной при слабо выраженной позиции: студенты полагали, что владеют анализом, и при этом не признавали исследование нормой работы учителя. У другой части наблюдалось обратное – выраженный интерес к исследованию при неспособности выполнить пробное задание. Эти расхождения подтверждают, что измерение только позиции или только потенциала дает неполную картину; сама готовность требует отдельной оценки обоих компонентов.

Таким образом, готовность будущего педагога к решению исследовательских задач есть единство позиции и потенциала: направленность приводит в действие оснащенность, а оснащенность воплощает направленность. Именно это единство имеется в виду в определении готовности как интегративного профессионально-личностного качества.

Обоснование структуры готовности завершается обоснованием комплекса инструментов ее оценки. Готовность объединяет шесть критериев – три в позиции и три в потенциале, – и достоверная диагностика каждого опирается на несколько независимых инструментов. Этот подход реализует принцип триангуляции (N. K. Denzin), согласно которому согласованные показания разных по природе методик повышают достоверность результата [182]. Н.В. Бордовская подчеркивает, что сочетание количественных и качественных методов дает более полную картину феномена, чем каждый из них в отдельности [13, с. 215]. Комплекс объединяет стандартизированные психометрические методики, авторские качественные инструменты, экспертную оценку реального продукта и самооценку (Таблица 5).

Таблица 5 – Критерии, показатели и диагностические инструменты оценки готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

Компонент готовности	Критерий	Показатель	Стандартизированный инструмент\ дополнительный диагностический инструмент
Исследовательская позиция	Идентификационный	Профессионально-исследовательская идентичность; принятие исследования как нормы профессионального действия	Методика изучения профессиональной идентичности МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер Авторская анкета «Я как педагог-исследователь»
	Рефлексивно-практический	Рефлексивное отношение к собственной педагогической практике и ее осознание как объекта исследования	Опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой
	Проблемно-задачный	Восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи; готовность к ее решению исследовательским путем	Опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, шкала толерантности к неопределенности Авторская кейс-методика на распознавание и формулирование исследовательской задачи
Исследовательский	Мотивационный	Интерес к исследованию и потребность в поиске	Мотивационная субшкала опросника ИП-51 Н. В. Бордовской

	Когнитивный	Владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе	Когнитивная субшкала опросника ИП-51 Н. В. Бордовской Пробное задание в форме мини-кейса, оцениваемое по рубрикатору
	Поведенческий	Самоорганизация и доведение решения до результата	Поведенческая субшкала опросника ИП-51 Н. В. Бордовской Пробное задание в форме мини-кейса; самооценка исследовательских умений

Каждая составляющая исследовательской позиции обеспечивается собственным инструментарием. Идентификационная составляющая оценивается двумя средствами: методикой изучения профессиональной идентичности (МПИ-2007) Л.Б. Шнейдер, позволяющей определить выраженность и статус профессиональной идентичности педагога [163], и авторской анкетой «Я как педагог-исследователь», фиксирующей принятие студентом исследования как нормы профессионального действия. Рефлексивно-практическая составляющая оценивается опросником педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой, измеряющим способность педагога осмысливать собственную профессиональную деятельность [132]. Проблемно-задачная составляющая оценивается опросником толерантности-интолерантности к неопределенности Т.В. Корниловой (шкала ТН), операционализирующим способность удерживаться в проблемном поле [74], и авторской кейс-методикой на распознавание исследовательской задачи, в которой студенту предлагается профессиональная ситуация с требованием увидеть и сформулировать в ней исследовательскую задачу.

Исследовательский потенциал оценивается стандартизированным опросником ИП-51 Н.В. Бордовской, три субшкалы которого соответствуют мотивационному, когнитивному и поведенческому компонентам [15]. Поскольку опросник дает самооценочные данные, для их верификации

применяется пробное задание в форме мини-кейса: студенту предлагается реальная проблемная ситуация из школьной практики с требованием сформулировать исследовательский вопрос и составить план его решения с указанием необходимых данных; работа оценивается экспертом по рубрикатору. Пробное задание измеряет реальное действие там, где опросник фиксирует лишь представление о нем. Н.Ф. Талызина подчеркивала, что сформированность действия устанавливается через наблюдение за его выполнением [149, с. 89].

Диагностический комплекс реализует принцип триангуляции (N. K. Denzin) [182] и строится на следующих требованиях:

- множественность источников данных: каждый компонент готовности оценивается не менее чем двумя независимыми инструментами; согласованность их показаний подтверждает достоверность результата, а расхождение само служит диагностическим сигналом;

- сочетание количественных и качественных методов: стандартизированные методики дают основу для статистической проверки, а авторские качественные инструменты (рефлексивный дневник, кейс-методика, экспертная оценка продуктов) раскрывают содержательные изменения (Н. В. Бордовская [13]);

- соотнесение самооценки и данных о выполнении исследовательских действий: анкета самооценки используется как сопоставительный инструмент, а ее результаты рассматриваются совместно с ИП-51 и экспертной оценкой пробного задания;

- динамический (трехсрезовый) мониторинг: замеры на констатирующем, промежуточном и контрольном этапах фиксируют не только итоговый результат, но и траекторию изменений; значимость динамики проверяется критерием хи-квадрат Пирсона;

- операционализация через критерии и показатели: каждый критерий готовности имеет эмпирически фиксируемые показатели и уровни, что обеспечивает диагностируемость технологии (В. П. Беспалько)

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

Готовность будущего педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, выражающее осознанную направленность на исследовательский способ разрешения профессиональных затруднений педагогической деятельности и способность осуществлять необходимые для этого исследовательские действия. Это качество устойчиво и формируется в процессе профессиональной подготовки.

Готовность имеет двухкомпонентную структуру. Исследовательская позиция выражает ценностно-смысловую направленность будущего педагога на исследовательский способ профессионального действия. Исследовательский потенциал характеризует возможности осуществления исследовательских действий при решении профессионального затруднения.

Исследовательский потенциал включает мотивационный компонент (интерес к исследованию и потребность в поиске), когнитивный компонент (владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе) и поведенческий компонент (самоорганизация и доведение решения до результата). Компоненты обоснованы на модели Н. В. Бордовской и соотнесены с совокупностью исследовательских действий, обоснованной в параграфе 1.1.

Исследовательская позиция включает идентификационную составляющую (профессионально-исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы профессионального действия), рефлексивно-практическую составляющую (рефлексивное отношение к собственной педагогической практике и ее осознание как объекта исследования) и проблемно-задачную составляющую (восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовность к ее решению исследовательским путем). Составляющие выведены из логики решения исследовательской задачи, обоснованной в параграфе 1.1.

Позиция и потенциал образуют готовность только в единстве: направленность приводит в действие оснащенность, а оснащенность воплощает направленность. Каждая составляющая позиции соотносится с компонентом потенциала как отношение субъекта – с его ресурсом.

Для оценки сформированности готовности обоснован комплекс диагностических инструментов, обеспечивающий триангуляцию данных: стандартизированные методики (ИП-51 Н.В. Бордовской, МПИ-2007 Л.Б. Шнейдер, опросник педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой, опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой), авторские инструменты (анкета «Я как педагог-исследователь», кейс-методика на распознавание исследовательской задачи, самооценка исследовательских умений и пробное задание как экспертная оценка реального продукта). Значимость положительной динамики проверяется критерием хи-квадрат Пирсона.

Обоснованные структура и критерии готовности образуют теоретическую основу для разработки технологии ее формирования, которой посвящен параграф 1.3.

1.3. Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

В настоящем параграфе раскрывается педагогическая технология как целенаправленный, поэтапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач; обосновываются исследовательские дизайны как обобщенная ориентировочная основа исследовательских действий будущих педагогов и дидактическое средство формирования готовности к решению исследовательских задач; определяются этапы технологии, полисубъектная архитектура взаимодействия «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник», организационно-педагогические условия и сценарии реализации технологии.

В отечественной педагогике понятие педагогической технологии имеет несколько трактовок, различающихся акцентами. В.П. Беспалько, один из основоположников технологического подхода, определял ее как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для организации целенаправленного воздействия на формирование личности с заданными качествами [10, с. 5]. Ключевое отличие технологии от методики он видел в диагностичности целей и гарантированности результата: цель задается так, чтобы можно было проверить ее достижение, а процесс выстраивается так, чтобы результат был воспроизводим при изменении условий. Применительно к нашему предмету это принципиально: готовность к решению исследовательских задач должна поддаваться измерению через конкретные критерии и показатели.

Г.К. Селевко определял технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и приводящую к намеченным результатам [133, с. 14], разрабатывая классификацию по уровням применения – общепедагогическому, частнометодическому и локальному. М.В. Кларин подчеркивал, что технологизация образовательного процесса – это не механизация обучения, а создание условий, в которых творческое действие становится управляемым и воспроизводимым [68, с. 12]: формирование исследовательской позиции связано с рефлексией и ценностным самоопределением, которые не поддаются жесткой алгоритмизации, – и именно технологически организованные условия создают пространство, в котором рефлексия становится закономерным результатом. Кларин также указывал, что технология задает общую логику действий, оставляя пространство для авторских решений субъекта и итеративных возвратов, что соответствует природе исследовательской деятельности.

В.М. Монахов определял технологию как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса [102, с. 9]; принципиальным

выступает указание на совместную деятельность, прямо соотносящееся с полисубъектной архитектурой настоящего исследования. Монахов настаивал на воспроизводимости результата в руках другого педагога как критерии научной состоятельности технологии. П.И. Пидкасистый и В.И. Загвязинский разграничивали технологию и методику: методика задает систему рекомендаций, тогда как технология задает строго последовательную процедуру достижения гарантированного результата [122; 53]. И.Я. Лернер, исследуя содержание образования, обосновал логику, воспроизводящуюся в разрабатываемой технологии: знание – способ деятельности – опыт творческой деятельности – опыт эмоционально-ценностного отношения [91, с. 48].

Обобщение этих позиций позволяет выделить инвариантные признаки педагогической технологии применительно к нашему предмету – диагностичность целей, этапность, воспроизводимость, управляемость, полисубъектность, ориентация на формирование как деятельностного, так и ценностно-смыслового компонентов готовности – и сформулировать требования к разрабатываемой технологии. Диагностичность целей (В.П. Беспалько): готовность конкретизирована через шесть критериев – три критерия исследовательской позиции (идентификационный, рефлексивно-практический, проблемно-задачный) и три критерия исследовательского потенциала (мотивационный, когнитивный, поведенческий), – каждый оценивается по трем уровням сформированности. Этапность нарастающей сложности (Г.К. Селевко): пять этапов технологии выстроены так, что каждый опирается на результаты предыдущего; каждый этап соотнесен с исследовательским дизайном и диагностической контрольной точкой. Воспроизводимость (В.М. Монахов): инвариантная структура – двухкомпонентная цель, четыре дизайна, пятиэтапная логика, полисубъектная архитектура и диагностический комплекс – обеспечивает сопоставимый результат при реализации другим преподавателем. Полисубъектность (М.В. Кларин, В.М. Монахов): три субъекта выполняют специфические функции, их

взаимодействие изменяется по мере продвижения студента к самостоятельности. Одновременное формирование деятельностного и ценностно-смыслового компонентов готовности (И.Я. Лернер): ни один этап не ориентирован исключительно на освоение действий или исключительно на принятие ценностей. Итеративность при сохранении управляемости (М.В. Кларин): дизайны задают общую логику деятельности, оставляя студенту авторство и возможность возвратов к предыдущим шагам.

С опорой на проведенный анализ технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач определяется как целенаправленный, поэтапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс, реализуемый в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника. По классификации Г.К. Селевко, технология относится к образовательным и занимает частнометодический уровень: разработана для программ педагогического образования и конкретной задачи – формирования готовности к решению исследовательских задач, – однако инвариантная структура обеспечивает переносимость на различные специальности и образовательные организации.

Технология интегрирует деятельностный и аксиологический подходы. Их совместное применение обусловлено двухкомпонентной природой формируемого качества: деятельностный подход раскрывает готовность через поэтапное освоение структуры исследовательской деятельности, аксиологический – через принятие исследования как ценностно значимого способа профессионального действия. Применительно к нашей теме ни один из подходов в отдельности не охватывает обоих компонентов готовности: деятельностный подход ориентирует преимущественно на формирование умений, аксиологический – на принятие ценностей. Интеграция двух подходов задает логику технологии в целом.

Деятельностный подход в классическом варианте (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривает развитие субъекта как процесс, разворачивающийся в деятельности и через деятельность. Л.С. Выготский,

обосновывая понятие зоны ближайшего развития, показал, что психические функции формируются сначала во внешней совместной деятельности с другим субъектом и лишь затем становятся достоянием обучающегося [27, с. 381]: готовность к решению исследовательских задач формируется через собственное исследовательское действие в сопровождении более компетентного субъекта. А.Н. Леонтьев показал, что освоение действия предполагает движение от его развернутого выполнения во внешнем плане к сокращению и автоматизации [89, с. 107]: студент выполняет каждое исследовательское действие развернуто, с опорой на ориентировочную основу, прежде чем оно становится гибким инструментом профессионального решения задач. С.Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности: профессионально-исследовательская позиция складывается в процессе реального исследовательского действия, направленного на решение подлинных профессиональных затруднений [131, с. 226]. В.И. Загвязинский и В.А. Сластенин акцентировали значение профессионально направленного содержания деятельности [53; 141]; в настоящей технологии это обеспечивается через исследовательские задачи, укорененные в реальной педагогической практике.

Аксиологический подход (А.В. Кирьякова, Г.И. Чижакова, Е.В. Бондаревская) позволяет интерпретировать исследовательский поиск как ценностно-смысловое основание профессионального самоопределения будущего педагога [64; 15]. А.В. Кирьякова показала, что ценностное ориентирование личности проходит три ступени: присвоение ценности через значимого Другого, освоение через собственную деятельность и превращение во внутреннюю установку [64, с. 43]. А. В. Кирьякова показала, что ценностное ориентирование личности проходит три ступени: присвоение ценности через значимого Другого, освоение через собственную деятельность и превращение во внутреннюю установку [67, с. 43]. В логике разрабатываемой технологии это выражается в последовательном принятии исследования как профессионально значимого способа действия, его освоении

в процессе решения исследовательских задач и рефлексивном осмыслении полученного опыта. Е. В. Бондаревская подчеркивала, что профессиональное самоопределение педагога предполагает построение собственного профессионального образа мира [15]. В этой связи аксиологический аспект технологии связан с принятием исследования как профессионально значимого способа действия.

Теория контекстного обучения А.А. Вербицкого конкретизирует деятельностный подход применительно к профессиональной подготовке [24]: профессиональные качества формируются через последовательное погружение в контексты будущей деятельности – от учебной академического типа через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной. Настоящая технология воспроизводит эту логику: на проблемно-постановочном, ориентировочно-поисковом и аналитико-синтетическом этапах студент работает с кейсами в условиях учебной дисциплины; на практико-интегративном переходит к симуляции педагогической ситуации и реальной практике; рефлексивно-диссеминационный этап представляет результат профессиональному сообществу. Содержанием деятельности на всех уровнях выступают новые контексты профессиональной деятельности педагога, раскрытые в параграфе 1.1.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина обосновывает процессуальный принцип технологии [31]: качество формируемого действия определяется полнотой его ориентировочной основы. Действие, освоенное с опорой на обобщенную ориентировочную основу третьего типа, переносится субъектом на новые задачи и выполняется самостоятельно в изменившихся условиях, тогда как действие без полной ориентировки остается ситуативным и не поддается переносу [31, с. 187]. Н.Ф. Талызина, развивая эту теорию, показала применимость ее к студенческому возрасту и описала стадии перехода от материализованного действия к умственному плану [149]. Из этих положений следует, что *обучение должно начинаться с предъявления обобщенной ориентировочной основы* –

исследовательских дизайнов – прежде чем студент приступает к самостоятельному выполнению исследовательских действий. Именно обобщенный, а не частный характер ориентировки обеспечивает перенос освоенных действий на новые педагогические задачи и контексты.

Концепция исследования действием (action research) задает циклическую логику движения внутри технологии. К. Левин показал, что исследование действием строится как спираль повторяющихся циклов: планирование, действие, наблюдение и рефлексия, открывающая новое планирование [192]. У. Карр и С. Кеммис уточнили, что спираль предполагает возможность итеративных возвратов: если наблюдение обнаруживает недостаточность первоначального плана, субъект возвращается к его пересмотру [177, р. 162]. А.М. Михайлова обосновала применимость этой логики в подготовке будущих учителей как способа связать теоретическую подготовку с рефлексией реальной педагогической ситуации [100]. Концепция исследования действием задает циклическую и итеративную логику технологии в целом; возможность возвратов между дизайнами отражает нормальную исследовательскую логику и не нарушает управляемости процесса.

Полисубъектная архитектура технологии опирается на идеи субъектности и полисубъектного взаимодействия в отечественной педагогике. Н.М. Борытко подчеркивал, что профессиональная позиция «вырастает в поле отношений между тем, кто учит, тем, кто учится, и тем, кто работает» [17, с. 45]: субъектность формируется только в реальных профессиональных отношениях, а не в их имитации. В.И. Слободчиков, исследуя со-бытийную общность как пространство развития субъекта, показал, что субъектность развивается через значимого Другого – в поле подлинных отношений с тем, кто уже занимает осваиваемую позицию [143, с. 152]. В технологии значимыми Другими для студента выступают преподаватель вуза, воплощающий исследовательскую позицию в академическом контексте, и учитель-наставник – в реальной школьной практике. Е.Н. Глубокова и С.А.

Писарева показали, что включение практикующих педагогов-наставников в образовательный процесс повышает результативность формирования профессиональных качеств [33].

Из теоретико-методологических оснований следуют четыре закономерности, которым подчиняется технология:

- Готовность формируется в деятельности, содержательно близкой будущей профессиональной деятельности педагога (А.Н. Леонтьев, А.А. Вербицкий). Поэтому технология строится вокруг освоения студентом исследовательского способа решения профессионального затруднения: от его анализа и постановки исследовательской задачи до поиска оснований, обоснования и верификации решения и рефлексивной интерпретации полученного результата.

- Качество формируемого действия определяется полнотой ориентировочной основы (П.Я. Гальперин). Технология начинается с предъявления обобщенной ориентировочной основы – исследовательских дизайнов – прежде чем студент приступает к самостоятельной работе с исследовательской задачей.

- готовность формируется как единство исследовательской позиции и исследовательского потенциала. Поэтому технология предусматривает формирование обоих компонентов: исследовательского потенциала – через освоение и выполнение исследовательских действий, исследовательской позиции – через принятие исследования как нормы профессионального действия, рефлексивное отношение к собственной педагогической практике и восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи.

- Профессиональная позиция формируется в пространстве значимых профессиональных отношений, а не передается как знание (Н.М. Борытко, В.И. Слободчиков). Из этой закономерности следует полисубъектный характер технологии: три субъекта, каждый из которых выступает для студента значимым Другим в определенном измерении профессиональной жизни.

Совокупность обоснованных оснований – деятельностный и аксиологический подходы в интеграции с идеями А.А. Вербицкого, теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, концепцией исследования действием К. Левина, У. Карра и С. Кеммиса и идеями субъектности Н.М. Борытко и В.И. Слободчикова – определяет концептуальную часть технологии: ее цель, принципы и логику движения студента.

Содержание технологии определяется логикой, обоснованной в параграфах 1.1 и 1.2: новые контексты профессиональной деятельности педагога порождают профессиональные затруднения, которые при определенных условиях становятся исследовательскими задачами; их решение требует готовности, объединяющей деятельностный и ценностно-смысловой компоненты. *Содержанием технологии выступают исследовательские задачи педагога, формулируемые на основе профессиональных затруднений, возникающих в реальных контекстах профессиональной деятельности.* Как обосновано в параграфе 1.1, шесть ключевых контекстов – новая трудовая реальность, дифференциация педагогической профессии, культурное и технологическое многообразие, ситуация развития детства, современная семья, диверсификация информации (Ю.Б. Дроботенко [39; 41], Д.И. Фельдштейн [156], Дж. Брунер [174], О.Ю. Васильева [22]) – порождают профессиональные затруднения, для которых не существует готовых решений.

Исследовательские задачи типологизируются по ценностно-смысловому основанию, обоснованному в параграфе 1.1 с опорой на Н.В. Бордовскую, В.И. Загвязинского и И.А. Зимнюю [12; 50; 55]. Задачи ценностного осмысления образа объекта направлены на понимание новых педагогических явлений – изменившихся характеристик образовательной среды, новых форм взаимодействия с информацией, трансформации профессиональных требований; они преимущественно связаны с контекстами новой трудовой реальности и диверсификации информации. Задачи

ценностного понимания образа субъекта направлены на понимание новых участников образовательного процесса; как подчеркивал Л.С. Выготский, понять ребенка – значит понять зону его ближайшего развития [27, с. 381], что требует содержательного исследовательского анализа конкретной ситуации развития; эти задачи связаны с контекстами ситуации развития детства и культурного многообразия. Задачи ценностного принятия образа отношений направлены на понимание новых характеристик педагогического взаимодействия; В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров подчеркивали, что педагогическое общение составляет саму ткань деятельности [63]; эти задачи связаны с контекстами современной семьи и дифференциации профессии.

Решение исследовательских задач обеспечивается совокупностью исследовательских действий, описанной в параграфе 1.1: универсальных – поиск и отбор источников, анализ и синтез данных, моделирование, формулирование проблемы и вопроса, фиксация результатов (М.Н. Скаткин [137], В.И. Загвязинский [50]); контекстно-обусловленных инвариантных – профессионально-педагогическое картирование контекста, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций (Д. Шен [200]); контекстно-обусловленных вариативных – определяемых спецификой конкретного контекста (Ю.Б. Дроботенко [42], Б. Корню [180], Дж. Брунер [174]). *Инвариантной остается логика работы с задачей – от проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи через обоснование и верификацию ее решения к рефлексивной интерпретации результата.* В.М. Монахов настаивал на том, что воспроизводимость технологии достигается именно инвариантностью ее структуры при вариативности наполнения [102, с. 9].

Процессуальную часть технологии составляют усложняющиеся исследовательские дизайны, понимаемые как обобщенная ориентировочная основа деятельности будущих педагогов по решению исследовательских задач. Необходимость введения исследовательских дизайнов обусловлена логикой решения исследовательской задачи. Такая задача не решается одним

исследовательским действием: студенту необходимо проанализировать профессиональное затруднение и сформулировать исследовательскую задачу, найти основания для ее решения, обосновать выбранное решение, проверить его в педагогической ситуации и интерпретировать полученный результат. Значимость деятельностного включения будущих педагогов в исследование подтверждается результатами систематического обзора М. Матяшича (M. Matjašič) и Я. Вогринца (J. Vogrinc) [193]. Анализируя исследования, посвященные развитию исследовательской компетентности будущих педагогов, авторы выделяют в качестве наиболее распространенных направлений встраивание исследовательских задач и исследовательской деятельности в образовательные программы, получение студентами практического исследовательского опыта, а также сотрудничество и наставничество с участием преподавателей и школьных педагогов. Эти положения соотносятся с организацией разрабатываемой технологии, в которой освоение исследовательских действий осуществляется при решении профессионально обусловленной исследовательской задачи во взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника.

В методологии социальных и педагогических исследований понятие исследовательский дизайн (research design) обозначает целостную рамку, связывающую исследовательский вопрос, цель, стратегию и способ интерпретации результата [199; 181]. В отличие от жестко предписывающего алгоритма дизайн допускает итеративность и авторские решения субъекта, предполагая рефлексия на каждом шаге. *В условиях профессиональной подготовки исследовательский дизайн приобретает дидактическое значение: он выступает педагогически организованной логикой исследовательских действий студента и задает обобщенную ориентировочную основу решения исследовательской задачи.* Дизайн выполняет функцию обобщенной ориентировочной основы третьего типа (П.Я. Гальперин [31]), операционализирует структуру деятельности (А.Н. Леонтьев [89], С.Л. Рубинштейн [131]) и воспроизводит циклическую логику

исследования действием (К. Левин [192], У. Карр, С. Кеммис [177], А.М. Михайлова [100]). Дизайн показывает студенту, что выступает предметом действия, как оно разворачивается, какой продукт должен быть получен и по каким признакам оценивается продвижение.

В технологии выделены пять исследовательских дизайнов, каждый дизайн имеет единую внутреннюю архитектуру: ведущий вопрос, центральную задачу, ролевую позицию студента, последовательность исследовательских действий, продукт и критерии оценки. Ведущий вопрос задает направление; центральная задача определяет содержание работы; ролевая позиция фиксирует осваиваемый способ профессионального действия; продукт объективирует результат; критерии оценки обеспечивают диагностируемость продвижения.

Дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи направлен на переход от профессиональной ситуации, вызывающей затруднение, к постановке исследовательской задачи. Студент анализирует ситуацию и контекст, в котором она возникла, выявляет затруднение и лежащее в его основе противоречие, определяет, что именно требует исследования. Первоначальный анализ включает этическую оценку ситуации: студент устанавливает, допускает ли она исследовательский поиск или требует непосредственного профессионального действия. После этого студент формулирует исследовательскую задачу и исследовательский вопрос, определяет тип задачи в соответствии с принятой в исследовании типологией. Результатом работы становится четко сформулированная исследовательская задача, с которой студент продолжает работу на последующих этапах технологии.

Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи направлен на поиск и отбор информации, необходимой для понимания поставленной задачи и дальнейшего выбора способа ее решения. Студент определяет, какая информация ему необходима, формулирует поисковые запросы, обращается к

профессиональным публикациям (например, материалам учительских сообществ, описаниям педагогического опыта и т.д.), научным публикациям, нормативным документам и данным конкретной образовательной ситуации (например, результатам наблюдения, работ обучающихся, опросов, интервью). Найденная информация оценивается с точки зрения надежности, соответствия поставленной задаче и применимости к условиям рассматриваемой профессиональной ситуации. Студент отбирает основания, которые помогают объяснить возникшее затруднение и рассмотреть возможные способы его решения. Если обнаруживается недостаточность найденной информации, поиск уточняется и продолжается.

Дизайн обоснования решения исследовательской задачи направлен на анализ найденных оснований и обоснование решения с учетом типа исследовательской задачи и контекста профессиональной ситуации. Студент анализирует и сопоставляет отобранную информацию и данные, выявляет различия и противоречия между ними и оценивает, насколько они применимы к конкретной профессиональной ситуации. На этой основе он формулирует возможный вариант решения и обосновывает его выбор, учитывая условия, в которых возникло профессиональное затруднение, и особенности участников образовательного процесса. При необходимости студент возвращается к поиску недостающих оснований или уточняет ранее поставленную исследовательскую задачу. Результатом становится решение, обоснованное с опорой на собранную и проанализированную информацию и соответствующее контексту профессиональной ситуации.

Дизайн верификации решения исследовательской задачи направлен на проверку обоснованного решения в моделируемой или реальной педагогической ситуации. Студент определяет, каким образом решение может быть проверено в условиях конкретной ситуации, устанавливает критерии ожидаемого результата и планирует последовательность действий. Далее решение апробируется в допустимых границах, полученные данные фиксируются и сопоставляются с ожидаемым результатом. На основании

этого сопоставления студент оценивает, в какой мере предложенное решение оказалось применимым в данных условиях, и определяет ограничения его использования. При работе в условиях педагогической практики учитель-наставник участвует в согласовании границ апробации и обсуждении полученного результата.

Дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи направлен на осмысление результата и завершение работы с исследовательской задачей. Студент возвращается к исходной задаче и контексту, в котором она возникла, оценивает полученный результат с учетом собранных данных и заранее определенных критериев, устанавливает ограничения выполненной работы, формулирует выводы и определяет возможные дальнейшие действия. Одновременно осмысливается весь пройденный путь: как было понято профессиональное затруднение, на каких основаниях принималось решение, что показала его проверка и что изменилось в понимании исходной ситуации. Студент определяет, в каких условиях полученное решение может быть использовано далее. Полученный результат представляется профессиональному сообществу в форме, соответствующей сценарию реализации технологии: это может быть аналитическая записка, защита выполненной работы, выступление на заседании СНО, конференции или иная форма профессионального обсуждения.

Последовательность исследовательских дизайнов обеспечивает *поэтапное усложнение исследовательских действий* при сохранении возможности итеративных возвратов. Если верификация показывает недостаточную обоснованность выбранного решения, студент возвращается к поиску, оценке и анализу информации. Если работа с информацией и данными выявляет неточность первоначальной постановки задачи, студент возвращается к дизайну проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи и уточняет исследовательский вопрос. Тем самым последовательность дизайнов задает общую логику движения, но

не исключает возвратов к предыдущим действиям по мере уточнения задачи и решения. Такое движение соответствует природе педагогического исследования, в котором решение достигается через последовательные уточнения задачи, оснований, действия и результата. Близкая логика реализуется в казахстанских исследованиях подготовки будущих учителей иностранного языка, где формирование исследовательской компетентности описывается через циклы планирования, действия, наблюдения и рефлексии в сочетании с рефлексивной практикой [172]. Обобщенная характеристика дизайнов представлена в Таблице 6.

Таблица 6 – Обобщенная характеристика исследовательских дизайнов

Дизайн	Ведущий вопрос	Задача студента в рамках дизайна
Дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи	Что в профессиональной ситуации требует исследования?	Проанализировать профессиональную ситуацию и ее контекст, выявить затруднение и противоречие, определить допустимость исследовательского поиска, сформулировать исследовательскую задачу и вопрос, определить тип задачи.
Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи	Какие основания позволяют понять поставленную задачу и определить возможные направления решения?	Найти, отобрать и критически оценить информацию, необходимую для решения задачи, с учетом ее надежности, соответствия поставленной задаче и применимости к условиям конкретной профессиональной ситуации.
Дизайн обоснования решения исследовательской задачи	Какое решение обосновано для данной ситуации и почему?	Проанализировать и сопоставить отобранную информацию и данные, определить, в чем они совпадают и расходятся, оценить их применимость с учетом типа исследовательской задачи и контекста профессиональной ситуации, сформулировать и обосновать решение.
Дизайн верификации решения исследовательской задачи	Как проверить решение в конкретной педагогической ситуации?	Спланировать проверку решения в моделируемой или реальной педагогической ситуации, определить критерии ожидаемого результата, провести апробацию, зафиксировать данные и сопоставить ожидаемый и полученный результат.

Дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи	Что означает полученный результат и что из него следует?	Интерпретировать результат с учетом исходной исследовательской задачи и контекста профессиональной ситуации, определить ограничения и условия дальнейшего использования решения, сформулировать выводы и представить результат профессиональному сообществу.
---	--	--

Осваивая исследовательские дизайны, студент учится решать исследовательские задачи, возникающие в новых контекстах профессиональной деятельности педагога. Решение исследовательской задачи при этом выступает способом осмысления и освоения новой педагогической реальности. Исследовательские дизайны задают логику исследовательских действий и связывают этапы технологии с формированием исследовательской позиции и исследовательского потенциала. Технология включает пять этапов:

Проблемно-постановочный этап открывает работу студента с профессиональным затруднением исследовательским путем. На этом этапе осваивается *дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи*. Работа организуется на материале профессиональных ситуаций при сопровождении преподавателя вуза; учитель-наставник может помочь уточнить содержание ситуации, особенности ее контекста и значение возникшего затруднения для педагогической практики. Студент учится переходить от описания профессиональной ситуации к постановке исследовательской задачи.

Ориентировочно-поисковый этап обеспечивает переход от поставленной исследовательской задачи к поиску оснований для ее решения. На этом этапе осваивается *дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи*. Преподаватель помогает студенту определить направления поиска и требования к качеству используемой информации. Студент обращается к профессиональным публикациям, научным источникам, нормативным документам и данным конкретной образовательной ситуации, постепенно осваивая их самостоятельный поиск,

отбор и критическую оценку. Учитель-наставник при необходимости выступает источником профессионального опыта и помогает уточнить, какая информация о конкретной педагогической ситуации необходима для дальнейшего решения задачи.

Аналитико-синтетический этап направлен на переход от собранной информации к обоснованию решения исследовательской задачи. На этом этапе осваивается *дизайн обоснования решения исследовательской задачи*. Студент становится более самостоятельным: он сопоставляет отобранную информацию и данные, определяет, в чем они совпадают и расходятся, и проверяет, насколько возможные решения соответствуют типу исследовательской задачи, контексту профессиональной ситуации, особенностям ее участников и имеющимся условиям. Преподаватель дает обратную связь по обоснованности решения, а учитель-наставник помогает соотнести предлагаемый способ действия с реальными условиями, ресурсами и ограничениями педагогической практики.

Практико-интегративный этап обеспечивает проверку обоснованного решения в моделируемой или реальной педагогической ситуации. В учебных условиях такая проверка может проводиться, например, в формате микропреподавания, профессионально-исследовательской пробы или работы с моделируемой педагогической ситуацией; в условиях педагогической практики решение проверяется непосредственно в реальной образовательной среде. На этом этапе осваивается *дизайн верификации решения исследовательской задачи*. Студент определяет способ и допустимые границы апробации, заранее устанавливает критерии ожидаемого результата, реализует решение и фиксирует полученные данные. Преподаватель оценивает обоснованность проекта верификации, а учитель-наставник помогает определить условия его реализации, согласовать действия студента с требованиями конкретной образовательной ситуации и обсудить полученный результат.

Рефлексивно-диссеминационный этап завершает работу студента с исследовательской задачей и направлен на осмысление полученного результата и всего пройденного исследовательского цикла. На этом этапе осваивается *дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи*. Студент соотносит полученный результат с исходной исследовательской задачей и профессиональной ситуацией, определяет ограничения выполненной работы и условия дальнейшего использования решения, формулирует выводы. Полученный результат представляется и обсуждается с другими участниками профессионального сообщества. Преподаватель и учитель-наставник участвуют в обсуждении и дают обратную связь с позиций научно-методической обоснованности и применимости решения в педагогической практике.

Дополнительными площадками освоения исследовательских действий и профессионального обсуждения результатов могут выступать студенческое научное общество, исследовательская лаборатория, методический кружок и другие объединения студентов. В зависимости от сценария реализации технологии на таких площадках студенты могут работать с профессиональными ситуациями, представленными учителями, обсуждать основания и возможные решения исследовательских задач, получать обратную связь преподавателей и практикующих педагогов, анализировать результаты апробации и представлять выполненную работу.

Пятиэтапная структура технологии сохраняется при различных способах ее встраивания в образовательный процесс. В зависимости от особенностей образовательной программы этапы могут быть реализованы в рамках отдельной дисциплины с последующим выходом на педагогическую практику, распределены между несколькими дисциплинами и видами практики либо осваиваться сквозным образом на разных курсах подготовки. Вариативными являются место этапов в образовательном процессе, продолжительность их освоения, предметно-содержательное наполнение и формы организации работы студентов. При этом сохраняются общая

последовательность исследовательских дизайнов и полисубъектное взаимодействие студента, преподавателя вуза и учителя-наставника. Обобщенная характеристика технологии представлена в Таблице 7.

Таблица 7 – Обобщенная характеристика технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

Характеристика	Содержание
Цель технологии	Формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности
Содержание технологии	Исследовательские задачи, возникающие при осмыслении профессиональных затруднений в контекстах деятельности педагога
Процессуальная основа	Пять исследовательских дизайнов, задающих способ работы студента с исследовательской задачей
Этапы технологии	Проблемно-постановочный; ориентировочно-поисковый; аналитико-синтетический; практико-интегративный; рефлексивно-диссеминационный
Субъекты взаимодействия	Студент, преподаватель вуза, учитель-наставник
Организация освоения исследовательских действий	Учебные дисциплины, педагогическая практика, профессионально-исследовательские пробы; дополнительными площадками могут выступать СНО, исследовательские лаборатории и другие профессиональные объединения студентов
Сценарии реализации	Интегративный, сквозной, распределенный
Методическое обеспечение	Учебно-исследовательские и учебно-профессиональные задания, руководство по применению исследовательских дизайнов, паспорт исследовательской задачи, матрица синтеза, рубрикаторы оценивания, правила использования ИИ-инструментов
Диагностическое сопровождение	Диагностика исследовательской позиции и исследовательского потенциала; текущая оценка освоения исследовательских действий по продуктам и рубрикаторам
Организационно-педагогические условия	Интеграция исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; подготовка и согласование деятельности преподавателей и учителей-наставников; рефлексивно-диагностическое сопровождение; методическое и организационное обеспечение

Технология реализуется в полисубъектном взаимодействии *трех* субъектов, каждый из которых выполняет собственную функцию. Полисубъектный характер технологии обусловлен необходимостью связать учебное освоение исследовательских действий с их применением в реальной педагогической практике. Н.М. Борытко подчеркивал, что профессиональная позиция «вырастает в поле отношений между тем, кто учит, тем, кто учится, и

тем, кто работает» [17, с. 45]; В.И. Слободчиков показал, что субъектность развивается через значимого Другого [143, с. 152]; Е.Н. Глубокова и С.А. Писарева подтвердили значение включения практикующих педагогов-наставников в профессиональную подготовку будущих педагогов [33].

Студент (S1) – центральный субъект технологии. Работая с исследовательской задачей, он осваивает исследовательские действия в собственной деятельности. Продукты освоения исследовательских дизайнов (например, паспорт задачи, ментальная карта, матрица синтеза, кейс «задача – данные – решение – эффект», портфолио) фиксируют результаты выполненной работы. В рамках дизайнов студент занимает различные ролевые позиции – наблюдателя, диагноста, навигатора, аналитика, проектировщика, апробатора, коммуникатора; сквозной для всех дизайнов является роль рефлексирующего практика (Д. Шен [200]). А.С. Обухов характеризует исследовательскую позицию как репертуар способов отношения к ситуации, переключение между которыми составляет существо исследовательского профессионализма [114, с. 87].

Преподаватель (S2) организует освоение исследовательских дизайнов и обеспечивает научно-методическое сопровождение и обратную связь. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова характеризовали преподавателя как посредника между наукой и практикой, помогающего переводить теоретическое знание в инструмент профессионального действия [141, с. 78]. По мере увеличения самостоятельности студента роль преподавателя постепенно смещается от непосредственного сопровождения освоения исследовательских действий к консультированию и экспертной оценке самостоятельной работы студента.

Учитель-наставник (S3) – практикующий педагог школы-партнера, обеспечивающий связь исследовательской работы студента с реальной педагогической практикой. Он представляет профессиональные ситуации из школьной практики, помогает уточнить их контекст, выступает источником профессионального опыта, участвует в обсуждении возможных решений, согласовании условий апробации и оценке применимости полученного

результата. М.Н. Певзнер и О.М. Зайченко определяли наставника как профессионала, обеспечивающего связь между академическим знанием и реальной практикой [126]. К.Ю. Грачев и Е.О. Галицких показали, что включение наставника повышает мотивацию студентов и способствует формированию практико-ориентированных компетенций [34]. На ранних этапах участие наставника преимущественно носит консультативный характер; при переходе к педагогической практике и апробации решения оно становится более систематическим.

Дополнительными площадками взаимодействия субъектов могут выступать студенческое научное общество, исследовательская лаборатория и другие профессиональные объединения студентов. В их работе преподаватель организует обсуждение исследовательских задач и освоение отдельных исследовательских действий, учитель-наставник может выступать источником профессионального опыта и экспертом, а студенты – обсуждать основания решений, анализировать полученные результаты и представлять выполненную работу профессиональному сообществу.

Такое распределение функций соотносится с моделью А.В. Кузюковой, в которой третий субъект обеспечивает связь академического обучения с реальной профессиональной средой [84], а также с переходом от квазипрофессиональной к учебно-профессиональной деятельности в понимании А.А. Вербицкого [24]. Преподаватель обеспечивает исследовательскую логику и систематическое сопровождение, учитель-наставник – связь с реальной педагогической практикой, студент самостоятельно осуществляет исследовательские действия. Полнота реализации технологии предполагает согласованное участие всех трех субъектов. Распределение их функций конкретизируется в параграфе 2.2 при описании реализации этапов технологии.

Цель, этапы, исследовательские дизайны и полисубъектная архитектура составляют инвариантную структуру технологии, не привязанную к отдельной педагогической специальности и к конкретному месту в учебном плане.

Помимо перечисленных элементов, инвариант включает рефлексивный дневник, рубрикаторы критериального оценивания и показатели освоения каждого дизайна (Таблицы 4 и 5). Вариативную часть составляют предметно-содержательное наполнение – проблемные ситуации, кейсы и материал апробации, определяемые спецификой специальности, – а также институциональная форма продукта, в которой фиксируются результаты освоения дизайна: она зависит от дисциплины и способа встраивания технологии в образовательный процесс. Способ встраивания задается сценарием реализации. Как указывала И.А. Зимняя, описывая систему развития исследовательских компетенций в педагогическом вузе, один и тот же процесс может быть организован через специальный курс, через сквозную логику нескольких дисциплин или через встраивание в практику – выбор определяется ресурсами и политикой образовательной организации [55].

Возможность различного встраивания технологии в образовательный процесс соотносится с положениями И.А. Зимней о многоуровневой организации и последовательном освоении исследовательской деятельности студентов [55]. При сохранении пяти этапов, соответствующих им исследовательских дизайнов и полисубъектного взаимодействия технология может занимать различное место в образовательной программе и распределяться во времени по-разному. В связи с этим выделены интегративный, сквозной и распределенный сценарии ее реализации.

Интегративный сценарий предполагает включение отдельных этапов технологии и соответствующих исследовательских дизайнов в содержание нескольких дисциплин или модулей, изучаемых в один период подготовки. Отдельная дисциплина, объединяющая весь цикл, в этом случае не требуется. Исследовательские действия осваиваются в рамках разных учебных курсов посредством согласованных учебно-исследовательских заданий и профессионально-исследовательских проб. Для сохранения общей последовательности работы с исследовательской задачей преподаватели согласуют содержание заданий и требования к их выполнению. Освоенные

действия далее применяются в педагогической практике при решении исследовательских задач, возникающих в реальных профессиональных ситуациях. Дополнительной площадкой могут выступать СНО и студенческие научные лаборатории, где студенты работают с профессиональными ситуациями, обсуждают возможные решения и получают обратную связь преподавателей и практикующих педагогов.

Сквозной сценарий предполагает распределение этапов технологии по нескольким курсам подготовки с постепенным усложнением исследовательских действий и увеличением самостоятельности студента. На начальных курсах отдельные исследовательские действия могут осваиваться в студенческих научных лабораториях, СНО и при выполнении учебно-исследовательских заданий. На последующих курсах работа продолжается в дисциплинах педагогического цикла и педагогической практике, где студент решает учебно-профессиональные задачи исследовательского характера и выполняет профессионально-исследовательские пробы. На старших курсах освоенные способы действий используются при выполнении курсовых и научно-исследовательских работ, а также при решении исследовательских задач в ходе производственной педагогической и преподавательской практики. Таким образом, полный цикл технологии разворачивается на протяжении нескольких лет подготовки и последовательно приближается к самостоятельному решению студентом исследовательской задачи в реальной профессиональной ситуации.

Распределенный сценарий предполагает последовательное освоение всех пяти исследовательских дизайнов преимущественно в рамках одной дисциплины на одном курсе с последующим применением освоенных действий в педагогической практике. Учебная дисциплина позволяет студенту пройти полный цикл работы с исследовательской задачей на учебных и моделируемых профессиональных ситуациях при сопровождении преподавателя. В период педагогической практики тот же способ работы переносится на профессиональное затруднение, возникшее в реальной

образовательной ситуации, при участии учителя-наставника. Работа может дополнительно продолжаться в СНО, исследовательской лаборатории или другой добровольной профессиональной площадке, где студент обсуждает исследовательскую задачу, получает дополнительную консультацию, анализирует результаты и представляет выполненную работу профессиональному сообществу.

Во всех сценариях сохраняется связь учебного освоения исследовательских действий с их применением в педагогической практике. Добровольные формы исследовательской работы студентов – СНО, исследовательские лаборатории, методические объединения, подготовка докладов и публикаций – могут дополнять основную образовательную работу и предоставлять дополнительные возможности для освоения отдельных исследовательских действий и профессионального обсуждения результатов.

Выбор сценария определяется структурой образовательной программы, расположением дисциплин и педагогических практик в учебном плане, кадровыми возможностями и существующими формами исследовательской работы студентов.

В опытно-экспериментальной работе были апробированы все три способа встраивания технологии. В НАО «СКУ им. М. Козыбаева» реализован *распределенный сценарий*: пять исследовательских дизайнов последовательно осваивались студентами 4 курса в рамках дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку», применялись в педагогической практике и дополнительно отрабатывались на площадке студенческого научного общества. В ФГБОУ ВО «ОмГПУ» апробирован *интегративный сценарий*, при котором отдельные исследовательские дизайны включались в модули дисциплины «Педагогика» в форме учебно-исследовательских заданий и профессионально-исследовательских проб, использовались в заданиях педагогической практики и работе студенческих научных лабораторий. *Сквозной сценарий* в ОмГПУ был реализован посредством распределения исследовательской подготовки по

нескольким курсам. На младших курсах студенты включались в работу научных лабораторий и СНО; на втором и третьем курсах исследовательские действия осваивались при изучении педагогических дисциплин, выполнении учебно-исследовательских заданий и профессионально-исследовательских проб; на четвертом и пятом курсах они применялись при выполнении курсовых и научно-исследовательских работ, а также в ходе производственной педагогической и преподавательской практики. Такое распределение позволяло постепенно переходить от освоения отдельных исследовательских действий к самостоятельному решению исследовательской задачи в профессиональной ситуации.

Различия между сценариями касаются места технологии в образовательной программе и распределения ее этапов во времени. При любом способе встраивания должны сохраняться связь учебного освоения исследовательских действий с их применением в педагогической практике, согласованность сопровождения и единые требования к выполнению исследовательских задач. Эти требования раскрываются в организационно-педагогических условиях реализации технологии. В автореферате они также сформулированы как обязательные условия, сохраняющиеся при разных сценариях реализации.

Первое условие – интеграция единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику, обеспечивающая их содержательную сопряженность.

Исследовательские дизайны осваиваются студентом в учебной работе и затем применяются при решении исследовательских задач, возникающих в педагогической практике. В условиях учебной дисциплины студент работает с кейсами и моделируемыми профессиональными ситуациями, осваивает соответствующие исследовательские действия при сопровождении преподавателя и получает обратную связь. В период педагогической практики эти действия используются при работе с реальным профессиональным затруднением, содержание и развитие которого заранее полностью не заданы.

Такой переход соответствует логике контекстного обучения А.А. Вербицкого: от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной [24]. Освоенный в учебной ситуации способ действия сохраняется при изменении содержания задачи. Например, матрица синтеза первоначально может использоваться при работе с учебным кейсом, а затем – при обосновании решения исследовательской задачи, возникшей в конкретной педагогической ситуации.

Способ соединения учебной работы и педагогической практики зависит от выбранного сценария реализации технологии. Отдельная дисциплина для этого обязательной не является: исследовательские дизайны могут осваиваться в одной дисциплине, распределяться между несколькими дисциплинами или последовательно включаться в подготовку на разных курсах. Во всех случаях сохраняется связь между освоением исследовательских действий в учебных условиях и их применением при решении профессиональных затруднений в педагогической практике.

Второе условие – предварительная подготовка и согласование деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников, сопровождающих студентов в решении исследовательских задач.

Необходимость данного условия обусловлена полисубъектным характером технологии: преподаватель вуза и учитель-наставник включаются в сопровождение студента с разных профессиональных позиций, поэтому их действия и требования должны быть согласованы до начала работы студентов с исследовательскими задачами. Е.Н. Глубокова и С.А. Писарева рассматривают общие задачи и взаимную экспертизу как основания содержательного партнерства педагогического вуза и школы [33]. Участие учителя-наставника в таком взаимодействии соотносится с положениями М.Н. Певзнера и О.М. Зайченко о содержании и организации педагогического наставничества [126].

Предварительная подготовка предполагает единое понимание преподавателем и учителем-наставником исследовательской задачи,

последовательности ее решения и назначения исследовательских дизайнов. До начала работы согласовываются функции каждого участника, порядок консультаций, требования к выполняемым студентом заданиям и критерии их оценивания. Это позволяет избежать ситуации, когда преподаватель и учитель-наставник предъявляют студенту разные требования к постановке исследовательской задачи, обоснованию решения или его проверке.

В опытно-экспериментальной работе подготовка преподавателей вуза и учителей-наставников осуществлялась в рамках разработанной автором программы повышения квалификации «Формирование готовности педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности» объемом 72 часа. Содержание программы построено по логике разработанной технологии: слушатели на материале профессионального затруднения из собственной практики последовательно проходят полный цикл решения исследовательской задачи, используя пять исследовательских дизайнов. Одновременно обсуждаются функции преподавателя и учителя-наставника, требования к работе студента и основания ее оценивания. Таким образом, подготовка позволяет участникам сопровождения предварительно освоить тот способ работы, который впоследствии осваивает студент.

Третье условие – рефлексивно-диагностическое сопровождение процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов.

Необходимость данного условия определяется тем, что в ходе реализации технологии требуется различать оценку освоения исследовательских действий и диагностику сформированности готовности. Текущая оценка показывает, насколько студент освоил действия, предусмотренные исследовательскими дизайнами, тогда как диагностический комплекс позволяет установить состояние исследовательской позиции и исследовательского потенциала как компонентов готовности. В опытно-экспериментальной работе диагностика готовности проводилась на

констатирующем и контрольном этапах по шести критериям с использованием комплекса стандартизированных и авторских инструментов.

Рефлексивная часть сопровождения включается непосредственно в учебные и учебно-профессиональные задания. После выполнения значимого фрагмента работы студент объясняет основания выбранных действий, сопоставляет первоначальное понимание профессионального затруднения с последующим, анализирует полученный результат и определяет, что в его действиях требует уточнения. В распределенном сценарии одним из средств фиксации такой рефлексии выступал рефлексивный дневник. Он использовался для осмысления хода решения исследовательской задачи и не являлся самостоятельным диагностическим инструментом.

Текущая оценка освоения исследовательских дизайнов осуществляется по продуктам деятельности студентов и наблюдению за выполнением исследовательских действий. Для этого используются рубрикаторы, позволяющие оценить качество постановки исследовательской задачи, поиска и отбора оснований, обоснования решения, его проверки и интерпретации результата. Такое оценивание соответствует требованию В.П. Беспалько о диагностичности педагогической технологии [10], поскольку результаты освоения действий должны быть представлены через признаки, доступные для оценивания. При этом рубрикаторы характеризуют качество выполнения конкретного исследовательского действия или продукта и не заменяют диагностику готовности.

Преподаватель вуза оценивает исследовательскую обоснованность работы студента и дает обратную связь по выполнению исследовательских действий. Учитель-наставник оценивает применимость предлагаемого решения к условиям конкретной педагогической ситуации, реалистичность его проверки и полученный результат. Тем самым текущая оценка дополняется профессиональной обратной связью из педагогической практики.

Результаты текущего оценивания используются для корректировки дальнейшего сопровождения студента. В ходе опытно-экспериментальной

работы наряду с входным и контрольным диагностическими замерами проводилась промежуточная оценка выполнения заданий и продуктов по рубрикам; ее результаты служили основанием для уточнения последующей работы со студентами. Такая возможность коррекции соответствует пониманию управляемости педагогического процесса у М.В. Кларина [68]: если исследовательский вопрос сформулирован недостаточно точно, студент возвращается к анализу ситуации; при недостаточности оснований уточняет поиск; при несоответствии способа проверки условиям педагогической ситуации корректирует планируемые действия и критерии результата.

Четвертое условие – методическое обеспечение деятельности преподавателей, включающее разработанные учебно-исследовательские задания, рубрики критериального оценивания освоения студентами исследовательских дизайнов, руководство по использованию исследовательских дизайнов и правила применения ИИ-инструментов.

Основанием для выделения условия служит требование к воспроизводимости технологии, раскрытое В.П. Беспалько [10]. Последовательность исследовательских действий, требования к продуктам и основания их оценивания должны быть зафиксированы в материалах, доступных всем участникам сопровождения. При отсутствии такой фиксации содержание технологии начинает зависеть от индивидуального понимания преподавателя или учителя-наставника, что нарушает единство исследовательских дизайнов и затрудняет их перенос между дисциплинами и педагогической практикой.

Методическое обеспечение охватывает все этапы технологии и включает учебно-исследовательские задания для дисциплин, учебно-профессиональные задачи исследовательского типа для педагогической практики, практикум «Профессионально-исследовательская проба», паспорт исследовательской задачи, рефлексивный дневник, матрицу синтеза, требования к кейсу «задача – данные – решение – эффект» и портфолио

исследовательских решений (примеры перечисленных продуктов представлены в Приложении Ж). Каждый продукт сопровождается инструкцией по выполнению и рубрикаторм оценивания.

Учебно-исследовательское задание содержит описание профессиональной ситуации или способ ее выявления, последовательность действий студента, требования к оформлению результата и критерии его оценки. Такая структура задает ориентировочную основу выполнения задания и позволяет соотнести полученный продукт с конкретным исследовательским дизайном. *При включении технологии в разные дисциплины содержание задания может изменяться, однако сохраняются логика исследовательского действия и предмет оценивания.*

Рубрикаторы выполняют диагностическую и организационную функции. Они конкретизируют признаки освоения исследовательского дизайна, задают единые основания оценивания для преподавателя вуза и учителя-наставника и используются при предоставлении обратной связи студенту. *В рубрикаторах фиксируется прежде всего качество исследовательского действия; полнота оформления продукта выступает дополнительным признаком.* Например, при оценивании паспорта исследовательской задачи учитываются обоснованность выделенного затруднения и связь между противоречием и исследовательским вопросом.

Отдельным элементом методического обеспечения выступает руководство по использованию исследовательских дизайнов. Для каждого из четырех исследовательских дизайнов в нем раскрываются ведущий вопрос, задача этапа, последовательность действий студента, функции преподавателя и учителя-наставника, ожидаемый продукт и критерии результата. Руководство обеспечивает сохранение общей логики технологии при ее реализации в разных дисциплинах и сценариях.

Правила применения ИИ-инструментов включаются в содержание заданий и определяются функциями конкретного исследовательского дизайна (Таблица 8). Такой способ включения технологического средства

соответствует позиции М.А. Чошанова, связывающего его образовательную функцию с методической определенностью способов использования [161]. Допустимость применения ИИ зависит от характера выполняемого действия. Поддержка может использоваться при структурировании информации, уточнении поисковых запросов и проверке логической связности текста. Формулирование исследовательского содержания, интерпретация педагогической ситуации и оценка результата остаются действиями студента.

Таблица 8 – Правила применения ИИ-инструментов при освоении исследовательских дизайнов

Этап технологии и ведущий исследовательский дизайн	Допустимая поддержка со стороны ИИ-инструмента	Исследовательские действия, выполняемые студентом самостоятельно	Этические ограничения и порядок фиксации
I. Проблемно-постановочный этап. Дизайн проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи	ИИ может использоваться после самостоятельной фиксации профессионального затруднения для структурирования описания педагогической ситуации, выявления логически несвязанных фрагментов и проверки ясности формулировки исследовательского вопроса. Допустимо сопоставление нескольких вариантов формулировки, если исходное содержание вопроса определено студентом.	Студент самостоятельно наблюдает и описывает педагогическую ситуацию, фиксирует профессиональное затруднение, выделяет противоречие, определяет исследовательский характер задачи и формулирует итоговый исследовательский вопрос. Решение о том, требует ли ситуация исследовательского поиска, принимается студентом при сопровождении преподавателя вуза и учителя-наставника.	ИИ не используется для конструирования несуществующей педагогической ситуации, формулирования противоречия вместо студента или квалификации затруднения как исследовательской задачи. В запрос не включаются персональные данные обучающихся и сведения, позволяющие идентифицировать школу, класс или участников ситуации.
II. Ориентировочно-поисковый этап.	ИИ может поддерживать первичную	Студент самостоятельно определяет, какие	Ответ ИИ не рассматривается как научный источник.

Дизайн обоснования решения исследовательской задачи	ориентировку в проблематике, уточнение ключевых понятий, подбор синонимичных терминов и формулирование поисковых запросов. Допустимо использовать его для определения возможных направлений поиска и предварительного построения ментальной карты темы.	основания необходимы для решения задачи, выбирает научные и профессиональные источники, обращается к их полным текстам и собирает локальные данные посредством наблюдения, анкетирования или интервью. Он устанавливает релевантность источника содержанию исследовательской задачи.	Предложенные публикации, фамилии авторов, названия, DOI и библиографические сведения проверяются студентом по первоисточникам. Использование несуществующих или не прочитанных студентом публикаций не допускается.
III. Аналитико-синтетический этап. Дизайн обоснования решения исследовательской задачи	ИИ может использоваться для предварительной группировки извлеченных сведений, сопоставления вариантов классификации, выявления повторов и логических разрывов, а также для проверки структуры матрицы синтеза. Он может предложить форму представления материала, но не определяет содержание итогового синтеза.	Студент самостоятельно оценивает надежность оснований, сопоставляет теоретические положения с данными педагогической ситуации, устанавливает связи и противоречия между позициями, заполняет матрицу синтеза и формулирует уточненную гипотезу или обоснованный вариант решения.	Не допускается включение в матрицу синтеза положений, полученных от ИИ и не проверенных по полным текстам источников. Цитаты извлекаются только из оригинальных публикаций. ИИ не подменяет интерпретацию источников, аналитический вывод и установление связи между найденными основаниями и исследовательской задачей.
IV. Практико-интегративный этап. Дизайн верификации решения исследовательской задачи	ИИ может поддерживать проверку логической согласованности проекта верификации решения, структурирование последовательности	Студент самостоятельно выбирает вариант решения, адаптирует его к условиям конкретного класса, определяет границы мини-апробации и исходное состояние,	ИИ не используется для создания отсутствующих данных, дополнения протокола вымышленными наблюдениями или оценки событий, к которым инструмент не имел доступа. В

	и действий, уточнение формулировок критериев результата и подготовку формы протокола наблюдения. После проверки решения допустимо его использование для упорядочивания уже собранных и обезличенных данных.	проводит апробацию, наблюдает и фиксирует ее ход. Сопоставление ожидаемого и фактического результата, вывод о характере произошедших изменений и решение о дальнейшем продвижении осуществляются студентом совместно с учителем-наставником.	запросы не передаются персональные данные обучающихся, их работы с идентифицирующим и сведениями, фотографии и конфиденциальные материалы школы. Профессиональная оценка результата апробации не делегируется ИИ.
V. Рефлексивно-диссеминационный этап. Дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи	ИИ используется как технический помощник для структурирования итогового текста, выбора формата представления результата, сокращения или перестройки материала под доклад или тезисы и обнаружения логических разрывов.	Студент самостоятельно осмысляет пройденный цикл, определяет значимость полученного опыта, оценивает основания принятого решения и формулирует выводы. Он устанавливает, как изменилось понимание профессионального затруднения и собственная исследовательская позиция, а также определяет новые вопросы и дальнейшее направление исследовательского поиска.	ИИ не подменяет профессиональную рефлексию, оценку значимости полученного опыта и этическую ответственность за представление результата. Итоговый текст должен отражать фактический ход работы и позицию студента. Содержание рефлексии сохраняется авторским.

Примечания: (1) Под ИИ-инструментом понимается цифровой сервис на основе генеративного искусственного интеллекта, поддерживающий отдельные исследовательские действия студента: обработку запросов, анализ текстов, структурирование материала. Инструмент не заменяет научный источник, педагогическое наблюдение, профессиональное решение студента и экспертную оценку сопровождающих. (2) Правила соответствуют законодательству стран реализации

технологии. Закон Республики Казахстан «Об искусственном интеллекте»¹ закрепляет подконтрольность систем ИИ человеку, маркировку синтетических результатов и творческий вклад человека как условие авторско-правовой охраны; Федеральный закон РФ «О поддержке развития технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации»² вводит обозначение созданных нейросетями материалов и информирование о принадлежности авторских прав. Этим нормам отвечают закрепление решений за студентом, фиксация обращений к ИИ в рефлексивном дневнике и запрет на передачу персональных данных обучающихся.

Распределение функций ИИ по этапам технологии учитывает его возможности в поддержке планирования и рефлексии, рассматриваемые J. Gu в контексте саморегулируемого обучения [186]. Одновременно сохраняются требования академической добросовестности. А.К. Kofinas, С.Н.-Н. Tsay и D. Pike связывают их с использованием аутентичных заданий и прозрачным обозначением участия генеративного ИИ [187]. Общая рамка ответственного применения генеративного ИИ в образовании представлена в рекомендациях ЮНЕСКО [164]. В соответствии с этими положениями все обращения к ИИ-инструментам фиксируются в рефлексивном дневнике. Студент указывает цель обращения, использованный инструмент, характер полученной поддержки и способ проверки результата. Такая фиксация делает применение ИИ предметом рефлексии и сохраняет авторство исследовательского решения за студентом.

Пятое условие – организация взаимодействия кафедр с базами практик для согласования функций при сопровождении студентов в решении исследовательских задач.

Необходимость условия определяется тем, что реализация технологии выходит за пределы деятельности одного преподавателя и отдельной учебной дисциплины. Она охватывает учебные дисциплины, педагогическую практику, взаимодействие с учителями-наставниками и использование общих методических материалов. Согласованное включение этих элементов в

¹ Об искусственном интеллекте: Закон Республики Казахстан от 17 ноября 2025 г. № 230-VIII ЗРК (введен в действие с 17 января 2026 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2500000230>

² О поддержке развития технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации: Федеральный закон от 26 июля 2026 г. № 243-ФЗ (вступает в силу с 1 сентября 2026 г.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202607260003>

образовательный процесс требует решений, принимаемых на уровне кафедры и образовательных организаций, выступающих базами практики.

Организационное обеспечение создает институциональную основу реализации технологии. Требование ее воспроизводимости, раскрытое В. П. Беспалько [10], на этом уровне предполагает закрепление порядка работы в решениях кафедры и документах, регулирующих взаимодействие с базами педагогической практики. На уровне кафедры определяется место технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов, выбирается сценарий реализации и устанавливается порядок распределения этапов между учебными дисциплинами, педагогической практикой и иными формами исследовательской работы студентов. Принятые решения закрепляют общую логику технологии и обеспечивают ее сохранение при изменении состава преподавателей или распределения учебной нагрузки.

Включение технологии в образовательный процесс предполагает ее представление и обсуждение на заседании кафедры. В ходе обсуждения определяются дисциплины, в содержание которых включаются исследовательские дизайны, уточняются задания педагогической практики, функции преподавателей и формы взаимодействия с учителями-наставниками. Отдельно устанавливается порядок передачи и обсуждения результатов работы студента при переходе от учебной дисциплины к практике.

Распределение организационных функций зависит от выбранного сценария реализации технологии. В распределенном сценарии кафедра согласует взаимодействие преподавателя дисциплины, руководителя педагогической практики и руководителя студенческого научного общества. В интегративном сценарии требуется согласование заданий и критериев оценивания между преподавателями дисциплин, в содержание которых включаются исследовательские дизайны. Сквозной сценарий предполагает координацию исследовательских действий студентов на протяжении

нескольких курсов и поэтому требует более продолжительного планирования на уровне образовательной программы.

На уровне баз педагогической практики организационное обеспечение связано с созданием условий для выявления студентами профессиональных затруднений и проведения ограниченной апробации разработанных решений. Учитель-наставник должен быть включен в сопровождение студента, иметь доступ к заданиям и рубрикам и понимать порядок взаимодействия с преподавателем вуза. Содержание и границы участия наставника согласуются с администрацией образовательной организации и руководителями практики.

Взаимодействие вуза с образовательными организациями оформляется договорами о практической подготовке и иными документами, регулирующими совместную деятельность. Эти документы создают основание для участия учителей-наставников в сопровождении студентов, обсуждении исследовательских задач и оценивании результатов апробации. Конкретный перечень документов определяется действующим порядком организации педагогической практики в каждом вузе.

Организационную основу дополняют сложившиеся формы сотрудничества кафедры со школами: совместные методические семинары, обсуждение профессиональных ситуаций, экспертиза учебно-исследовательских работ и участие преподавателей и учителей в общих научно-методических мероприятиях. Такая организация соотносится с положениями Е. Н. Глубоковой и С. А. Писаревой об общих задачах и взаимной экспертизе как основаниях содержательного партнерства педагогического вуза и школы [33]. В рамках технологии общей задачей выступает сопровождение исследовательской работы студента, а взаимная экспертиза обеспечивается участием преподавателей и учителей-наставников в оценке исследовательской обоснованности и практической применимости решения.

Принятый порядок реализации технологии закрепляется в рабочих документах. В зависимости от нормативной практики вуза к ним относятся

силлабусы или рабочие программы дисциплин, программы и задания педагогической практики, планы работы студенческого научного общества, протоколы заседаний кафедры и отчетные материалы по взаимодействию с образовательными организациями. В документах фиксируются место исследовательских дизайнов в образовательном процессе, формы продуктов, функции сопровождающих и порядок оценивания результатов.

Обобщенная структура технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач представлена на Рисунке 2.



Рисунок 2 – Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности

Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач определена как целенаправленный, поэтапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс, реализуемый в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника. По классификации Г.К. Селевко, технология относится к образовательным и занимает частнометодический уровень. Процессуальную основу технологии составляют пять исследовательских дизайнов: дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи; дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи; дизайн обоснования решения исследовательской задачи; дизайн верификации решения исследовательской задачи; дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи. Исследовательские дизайны выступают обобщенной ориентировочной основой деятельности будущих педагогов по решению исследовательских задач и дидактическим средством формирования готовности к их решению. Технология разворачивается в пяти этапах, каждый из которых связан с освоением соответствующего исследовательского дизайна. Технология допускает вариативное встраивание в образовательный процесс; в опытно-экспериментальной работе апробированы интегративный, сквозной и распределенный сценарии ее реализации. Реализация технологии обеспечивается совокупностью пяти организационно-педагогических условий: интеграцией единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; предварительной подготовкой и согласованием деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников; рефлексивно-диагностическим сопровождением; методическим обеспечением технологии, включающим правила применения ИИ-инструментов; организационным обеспечением взаимодействия кафедры и баз педагогической практики. Теоретическое обоснование технологии, представленное в настоящей главе, определяет логику ее опытно-экспериментальной проверки, составляющей предмет второй главы.

Выводы по первой главе

В первой главе раскрыты теоретико-методологические основания формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. Последовательное решение задач, поставленных в параграфах 1.1-1.3, позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Установлено, что профессиональная деятельность современного педагога осуществляется в условиях многоконтекстности. Выделены шесть контекстов: новая трудовая реальность; дифференциация педагогической профессии; культурное, языковое и технологическое многообразие; современная ситуация развития детства; современная семья; диверсификация информации. Каждый из них задает особую ценностно-смысловую рамку профессиональной деятельности и может становиться источником ситуаций неопределенности и профессиональных затруднений, для разрешения которых недостаточно воспроизведения привычных способов действия. Выделенные контексты получили эмпирическое подтверждение по данным опроса педагогов Российской Федерации ($n = 171$) и Республики Казахстан ($n = 164$), а также полуструктурированных интервью с учителями-практиками ($n = 22$).

Исследовательская задача обоснована как вид профессиональных задач педагога и способ освоения новых контекстов профессиональной деятельности. Она возникает при осмыслении проблемы, противоречия или затруднения образовательной практики, разрешение которых требует обращения к исследовательским средствам: постановки исследовательского вопроса, поиска и критической оценки оснований, обоснования и проверки решения. По ценностно-смысловому основанию выделены задачи ценностного осмысления образа объекта, ценностного понимания образа субъекта и ценностного принятия образа отношений. Решение исследовательских задач обеспечивается совокупностью универсальных и контекстно-обусловленных исследовательских действий; последние

включают инвариантные действия, обусловленные содержанием задачи, и вариативные, выбираемые с учетом особенностей профессиональной ситуации. Тем самым исследовательская задача обоснована как способ освоения будущим педагогом новых контекстов профессиональной деятельности.

2. Обосновано, что готовность будущего педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, выражающее осознанную направленность на исследовательский способ разрешения профессиональных затруднений педагогической деятельности и способность осуществлять необходимые для этого исследовательские действия. Теоретическое обоснование готовности построено на интеграции деятельностного и аксиологического подходов. Деятельностный подход раскрывает готовность через освоение исследовательских действий, обеспечивающих решение исследовательской задачи. Аксиологический подход позволяет рассмотреть готовность через принятие исследования как ценностно значимого способа профессионального действия.

Структура готовности объединяет два компонента: исследовательскую позицию и исследовательский потенциал. Исследовательская позиция выражает ценностно-смысловую направленность будущего педагога на исследовательский способ профессионального действия и включает профессионально-исследовательскую идентичность педагога и принятие исследования как нормы профессионального действия, рефлексивное отношение к собственной педагогической практике и ее осознание как объекта исследования, восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовность к ее решению исследовательским путем. Исследовательский потенциал характеризует возможности будущего педагога осуществлять исследовательские действия и включает интерес к исследованию и потребность в поиске, владение исследовательскими

действиями и гибкость в их выборе, самоорганизацию и доведение решения до результата.

Сформированность готовности будущего педагога к решению исследовательских задач определяется по критериям исследовательской позиции и исследовательского потенциала. Критериями исследовательской позиции выступают идентификационный, рефлексивно-практический и проблемно-задачный критерии. Критериями исследовательского потенциала выступают мотивационный, когнитивный и поведенческий критерии. Содержание критериев и показателей уточнено с учетом требований, которые выделенные контексты профессиональной деятельности предъявляют к педагогу. При их обосновании последовательно соотнесены содержание контекста, возникающее профессиональное требование, критерий и соответствующий показатель готовности. Обоснованные критерии и показатели положены в основу диагностического комплекса, используемого для оценки исходного состояния и динамики готовности в опытно-экспериментальной работе.

3. Теоретически обоснована технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. Технология определена как целенаправленный, поэтапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс, реализуемый в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника. Ее разработка опирается на понимание педагогической технологии как проектируемого процесса, имеющего заданную цель, поэтапную структуру, методическое обеспечение и критерии оценки результата.

Процессуальную основу технологии составляют пять исследовательских дизайнов, понимаемых как обобщенная ориентировочная основа исследовательских действий будущих педагогов по решению исследовательских задач. Исследовательские дизайны задают последовательность действий студента: от проблематизации

профессиональной ситуации и постановки исследовательской задачи через поиск оснований и обоснование решения к его верификации и рефлексивной интерпретации результата.

Технология включает пять этапов, каждый из которых связан с освоением соответствующего исследовательского дизайна. На проблемно-постановочном этапе осваивается дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи: студент анализирует профессиональную ситуацию и ее контекст, выявляет затруднение и противоречие, формулирует исследовательскую задачу и исследовательский вопрос. Ориентировочно-поисковый этап связан с освоением дизайна поиска оснований решения исследовательской задачи и предполагает поиск, отбор и критическую оценку информации, необходимой для понимания поставленной задачи и определения возможных направлений ее решения. На аналитико-синтетическом этапе осваивается дизайн обоснования решения исследовательской задачи: студент анализирует и сопоставляет отобранную информацию и данные, оценивает их применимость к конкретной профессиональной ситуации и на этой основе формулирует и обосновывает решение. Практико-интегративный этап связан с освоением дизайна верификации решения исследовательской задачи и предполагает планирование проверки обоснованного решения, определение критериев ожидаемого результата, его апробацию в моделируемой или реальной педагогической ситуации и сопоставление ожидаемого и полученного результата. Рефлексивно-диссеминационный этап связан с освоением дизайна рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи и направлен на осмысление полученного результата, определение ограничений и условий дальнейшего использования решения, формулирование выводов и представление результата профессиональному сообществу.

Технология допускает вариативное встраивание в образовательный процесс. Интегративный, сквозной и распределенный сценарии различаются местом технологии в образовательной программе и распределением ее этапов

во времени при сохранении пяти исследовательских дизайнов, их общей последовательности и полисубъектного взаимодействия.

Реализация технологии обеспечивается совокупностью пяти организационно-педагогических условий: интеграцией единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; предварительной подготовкой и согласованием деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников; рефлексивно-диагностическим сопровождением процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов; методическим обеспечением технологии, включающим учебно-исследовательские задания, рубрикаторы оценивания, руководство по использованию исследовательских дизайнов и правила применения ИИ-инструментов; организационным обеспечением взаимодействия кафедры и баз педагогической практики.

В первой главе решены три теоретические задачи: обоснована исследовательская задача как способ освоения новых контекстов профессиональной деятельности педагога; раскрыта готовность будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративное профессионально-личностное качество, объединяющее исследовательскую позицию и исследовательский потенциал; разработана технология формирования этой готовности, основанная на исследовательских дизайнах нарастающей сложности и реализуемая в полисубъектной архитектуре «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник». Полученные теоретические результаты создают основание для опытно-экспериментальной проверки результативности технологии во второй главе исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

2.1. Диагностика состояния готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

В настоящем параграфе изложены результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР), направленного на определение исходного уровня сформированности готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности до реализации технологии ее формирования.

В параграфе 1.2 готовность будущего педагога к решению исследовательских задач определена как интегративное профессионально-личностное качество, объединяющее исследовательскую позицию и исследовательский потенциал. Для обоих компонентов теоретически обоснованы критерии и показатели сформированности, а также определен диагностический инструментарий их оценки. Задача констатирующего этапа ОЭР состоит в эмпирической фиксации исходного состояния готовности до начала реализации технологии.

Констатирующий этап решает следующие задачи:

1. уточнить порядок применения диагностического инструментария для оценки критериев и показателей сформированности компонентов готовности;
2. провести входную диагностику исследовательской позиции и исследовательского потенциала студентов;
3. зафиксировать исходное распределение студентов по уровням каждого критерия и охарактеризовать состояние обоих компонентов готовности;

4. обосновать на основе полученных данных необходимость реализации технологии формирования готовности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2025-2026 учебном году на базе НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» (г. Петропавловск, Республика Казахстан) и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Российская Федерация).

На констатирующем этапе исследования, проведенном в сентябре–октябре 2025 года, была проведена расширенная диагностика исходного уровня готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. В нем приняли участие 311 студентов педагогических образовательных программ двух университетов: 228 студентов НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» и 83 студента ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». В выборку СКУ вошли студенты четвертого курса и магистратуры образовательных программ педагогического направления Института языка и литературы; в выборку ОмГПУ – студенты четвертого-пятого курсов и магистратуры педагогических направлений подготовки. Все участники расширенной выборки прошли единый комплекс основных стандартизированных методик: ИП-51 Н. В. Бордовской, МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер, опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой и НТН Т. В. Корниловой. Состав выборки и обобщенные результаты расширенной диагностики представлены в Таблицах 9 и 10.

Таблица 9 – Состав расширенной констатирующей выборки

Вуз	Образовательная программа / направление подготовки	Курс	Количество студентов
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»	6B01701 «Иностранный язык: два иностранных языка», 6B01702 «Русский язык и литература», 6B01703 «Казахский язык и литература»; образовательные программы магистратуры педагогического профиля	4 курс; магистратура	228

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»	44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки; профили «История и Обществознание», «Право и История»); 44.04.01 Педагогическое образование (профили «Педагогическая инноватика», «Управление воспитательной работой и молодежной политикой»)	4–5 курсы, магистратура	83
Итого			311

В Таблице 10 обобщены результаты основных стандартизированных методик: рефлексивно-практический критерий представлен данными опросника Е. Е. Рукавишниковой, проблемно-задачный – шкалы ТН Т. В. Корниловой, идентификационный – МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер, критерии исследовательского потенциала – соответствующих субшкал ИП-51 Н. В. Бордовской.

Таблица 10 – Исходный уровень готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач по расширенной выборке на констатирующем этапе, N = 311

Структурный блок готовности	Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Исследовательская позиция	Рефлексивно-практический	134 чел. / 43,1 %	136 чел. / 43,7 %	41 чел. / 13,2 %
	Проблемно-задачный	153 чел. / 49,2 %	121 чел. / 38,9 %	37 чел. / 11,9 %
	Идентификационный	174 чел. / 55,9 %	104 чел. / 33,4 %	33 чел. / 10,6 %
Исследовательский потенциал	Мотивационный	124 чел. / 39,9 %	140 чел. / 45,0 %	47 чел. / 15,1 %
	Когнитивный	144 чел. / 46,3 %	124 чел. / 39,9 %	43 чел. / 13,8 %
	Поведенческий	116 чел. / 37,3 %	149 чел. / 47,9 %	46 чел. / 14,8 %

Из расширенной выборки была выделена основная опытно-экспериментальная выборка численностью 195 человек, включенная в формирующий и контрольный этапы. В нее вошли 112 студентов СКУ им. М. Козыбаева, обучавшихся по программе подготовки учителей иностранных языков, и 83 студента ОмГПУ. Остальные данные 116 участников расширенной диагностики использовались только для характеристики общей исходной ситуации. Далее представлены результаты входной диагностики

основной опытно-экспериментальной выборки численностью 195 человек, поскольку именно эти участники прошли последующие формирующий и контрольный этапы.

Опытно-экспериментальная работа разворачивалась в три этапа. Констатирующий этап фиксировал исходный уровень сформированности готовности до реализации технологии; формирующий обеспечивал реализацию технологии в образовательном процессе подготовки; контрольный оценивал ее результативность и сопоставлял итоговые показатели с исходными. Принимая во внимание положение Н. М. Борытко о том, что личностный и профессиональный рост студента следует оценивать прежде всего относительно его собственных исходных показателей [17], была сформирована одна экспериментальная группа без контрольной. Результативность технологии оценивалась путем сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов с применением критерия хи-квадрат Пирсона.

Выбор студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры обусловлен наличием у них опыта педагогической практики и включенностью в учебно-профессиональную деятельность. Это обеспечивало содержательную соотнесенность диагностических заданий с реальными профессиональными ситуациями, в которых будущему педагогу необходимо выявлять и решать исследовательские задачи.

В параграфе 1.2 теоретически обосновано выделение шести критериев готовности – трех критериев исследовательской позиции и трех критериев исследовательского потенциала. Для их эмпирической оценки использован комплекс стандартизированных методик и авторских диагностических заданий, позволяющий сопоставлять данные, полученные разными способами. Критерии, показатели и инструменты их оценки представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Критерии, показатели и диагностический инструментарий готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

Компонент	Критерий	Показатели	Диагностический инструмент
Исследовательская позиция	Идентификационный	профессионально-исследовательская идентичность; принятие исследования как нормы профессионального действия	МПИ-2007 (Л.Б. Шнейдер); анкета «Я как педагог-исследователь» (авторская)
	Рефлексивно-практический	рефлексивное отношение к собственной педагогической практике; осознание практики как объекта исследования	Опросник педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)
	Проблемно-задачный	восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи; готовность к ее решению исследовательским путем	Кейс-методика на распознавание исследовательской задачи (авторская); опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова, шкала ТН)
Исследовательский потенциал	Мотивационный	интерес к исследованию; потребность в поиске	ИП-51 (Н.В. Бордовская и др.), мотивационная субшкала
	Когнитивный	владение исследовательскими действиями; гибкость в их выборе	ИП-51, когнитивная субшкала; пробное задание – мини-кейс (авторское)
	Поведенческий	самоорганизация; доведение решения до результата	ИП-51, поведенческая субшкала; анкета самооценки исследовательских умений (авторская)

Диагностический аппарат включает шесть критериев и восемь инструментов: четыре стандартизированные валидированные методики (ИП-51 Н. В. Бордовской, МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер, опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой, НТН Т. В. Корниловой) и четыре авторские разработки (пробное задание, кейс-методика на распознавание исследовательской задачи, анкета самооценки исследовательских умений, анкета «Я как педагог-исследователь»). Сочетание стандартизированных методик и авторских инструментов обеспечивает триангуляцию: количественные показатели самооценочного характера дополняются

экспертной оценкой реальных продуктов исследовательской деятельности студента. Обоснуем выбор каждого инструмента.

Опросник «Исследовательский потенциал» (ИП-51) [15] – валидированный психометрический инструмент из 51 утверждения с 10-балльной шкалой, нормированный на выборке 533 студентов. Опросник включает мотивационную субшкалу (11 пунктов), а также когнитивную и поведенческую субшкалы (по 20 пунктов каждая). «Сырые» баллы переводятся в стеноны: 1-3 – низкий уровень, 4-6 – средний, 7-9 – высокий. Выбор обусловлен тем, что опросник разработан для студенческой выборки, а его субшкалы соответствуют трем критериям исследовательского потенциала, обеспечивая их дифференцированную оценку.

Методика изучения профессиональной идентичности (МПИ-2007) Л. Б. Шнейдер – стандартизированная методика определения статуса профессиональной идентичности [163]. В исследовании она применяется для оценки идентификационного критерия и дополняется авторской анкетой «Я как педагог-исследователь», позволяющей конкретизировать принятие исследования как нормы профессионального действия.

Опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой – стандартизированная методика определения уровня педагогической рефлексии [132].

Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) Т. В. Корниловой [74] – опросник из 33 утверждений с 7-балльной шкалой, апробированный на выборке 623 человек; в исследовании используется шкала ТН. Баллы переводятся в стеноны (1-3 – низкий, 4-6 – средний, 7-9 – высокий). Толерантность к неопределенности операционализирует смежный конструкт проблемно-задачного критерия – способность сохранять исследовательскую направленность в ситуации, не имеющей заранее известного решения.

Пробное задание (мини-кейс) – задание в формате рабочего листа: по описанию проблемной ситуации из школьной практики студент формулирует

исследовательский вопрос и проектирует план поиска данных для ответа на него. Работа оценивается по рубрикатору из пяти критериев (шкала 0-2, максимум 10 баллов): 0-3 – низкий уровень, 4-6 – средний, 7-10 – высокий. Задание используется как дополнительный инструмент оценки когнитивного критерия и позволяет оценить выполнение исследовательского действия в заданной профессиональной ситуации.

Кейс-методика на распознавание исследовательской задачи предполагает предъявление студенту нескольких профессионально-педагогических ситуаций, среди которых требуется распознать ситуации, содержащие исследовательскую задачу, и обосновать свой выбор. Методика позволяет оценить способность отличать ситуацию, требующую исследовательского анализа, от ситуации, разрешаемой привычным профессиональным действием, и используется при оценке проблемно-задачного критерия.

Самооценка исследовательских умений – анкета из 15 утверждений (шкала 1-5, суммарный балл 15-75): 15-35 – низкий уровень, 36-55 – средний, 56-75 – высокий. Анкета используется при оценке поведенческого критерия и выполняет сопоставительную функцию, позволяя соотнести представление студентов о собственных исследовательских умениях с результатами других диагностических процедур.

Анкета «Я как педагог-исследователь» выявляет степень отождествления студента с профессиональной ролью педагога-исследователя и принятие исследования как нормы профессионального действия. Она дополняет МПИ-2007 при оценке идентификационного критерия.

Сочетание инструментов подчинено принципу триангуляции [182]. Такое сочетание позволяет учитывать ограничения самооценочных инструментов и получать более разностороннее представление о состоянии готовности.

Входная диагностика основной опытно-экспериментальной выборки проводилась в начале формирующего этапа на обеих базах исследования по

единому комплексу методик и авторских диагностических заданий. Все результаты фиксировались индивидуально для последующего сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов. Участникам разъяснялось, что результаты не влияют на учебную оценку и используются исключительно в исследовательских целях. ИП-51, опросник Е. Е. Рукавишниковой, НТН Т. В. Корниловой, МПИ-2007, анкета самооценки и анкета «Я как педагог-исследователь» заполнялись на первом занятии; пробное задание и кейс-методика выполнялись на втором занятии той же недели. Все студенты выборки выполнили диагностические задания полностью. Анонимность не обеспечивалась: данные привязывались к фамилии для последующего сопоставления «до – после», при этом студентам разъяснялось, что результаты не влияют на учебную оценку и используются исключительно в исследовательских целях.

Исследовательская позиция диагностировалась по трем критериям с применением пяти инструментов: опросника педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой, НТН Т. В. Корниловой, авторской кейс-методики, МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер и анкеты «Я как педагог-исследователь». Распределение студентов по уровням сформированности представлено в Таблице 12.

Таблица 12 – Распределение студентов по уровням сформированности критериев исследовательской позиции (констатирующий этап, n = 195)

Критерий	Инструмент	Низкий	Средний	Высокий
Рефлексивно-практический	Опросник Е.Е. Рукавишниковой	84 (43,1 %)	86 (44,1 %)	25 (12,8 %)
Проблемно-задачный	НТН Т.В. Корниловой (шкала ТН)	97 (49,7 %)	75 (38,5 %)	23 (11,8 %)
	Кейс-методика на распознавание исследовательской задачи	103 (52,8 %)	72 (36,9 %)	20 (10,3 %)
Идентификационный	МПИ-2007 (Л.Б. Шнейдер)	110 (56,4 %)	65 (33,3 %)	20 (10,3 %)
	Анкета «Я как педагог-исследователь»	104 (53,3 %)	70 (35,9 %)	21 (10,8 %)

По рефлексивно-практическому критерию по опроснику педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой низкий уровень выявлен у 84 студентов (43,1 %), средний – у 86 (44,1 %), высокий – у 25 (12,8 %). Таким

образом, у 87,2 % студентов данный критерий не достигает высокого уровня, что указывает на необходимость целенаправленной работы с рефлексивным отношением к собственной педагогической практике.

Проблемно-задачный критерий занимает промежуточное положение. По шкале ТН опросника Т. В. Корниловой низкий уровень зафиксирован у 97 студентов (49,7 %), средний – у 75 (38,5 %), высокий – у 23 (11,8 %); кейс-методика на распознавание исследовательской задачи дала близкую по направленности, но несколько более выраженную долю низкого уровня – 103 студента (52,8 %). Полученные данные показывают, что почти у половины студентов толерантность к неопределенности находится на низком уровне, а при работе с профессиональными ситуациями значительная часть испытывает затруднения в распознавании исследовательской задачи. Это согласуется с положением А. С. Обухова о связи исследовательской позиции с ситуациями неопределенности [112, с. 19].

Идентификационный критерий оказался наиболее проблемным. По методике МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер низкий уровень выявлен у 110 студентов (56,4 %), средний – у 65 (33,3 %), высокий – у 20 (10,3 %); анкета «Я как педагог-исследователь» дала близкое распределение: 104 студента (53,3 %) отнесены к низкому уровню. Полученные результаты указывают на то, что у значительной части студентов профессионально-исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы профессионального действия выражены недостаточно.

Сопоставление трех критериев показывает увеличение доли низкого уровня от рефлексивно-практического критерия (43,1 %) через проблемно-задачный (49,7 %) к идентификационному (56,4 %). Такая последовательность может быть связана с тем, что рефлексивные действия в той или иной мере включаются в учебную деятельность, тогда как принятие исследования как устойчивой нормы профессионального действия требует специального опыта решения исследовательских задач. Близкая направленность результатов стандартизированных и авторских инструментов по проблемно-задачному и

идентификационному критериям позволяет использовать их как взаимодополняющие источники диагностической информации.

На констатирующем этапе исследовательская позиция характеризуется высокой долей низкого уровня по всем трем критериям: 43,1 % студентов по рефлексивно-практическому критерию, 49,7 % – по проблемно-задачному и 56,4 % – по идентификационному. Высокий уровень зафиксирован у 12,8 %, 11,8 % и 10,3 % студентов соответственно. Полученные данные обосновывают необходимость целенаправленного формирования исследовательской позиции в рамках разработанной технологии.

Исследовательский потенциал диагностировался опросником ИП-51 (три субшкалы), пробным заданием и анкетой самооценки. Распределение по субшкалам ИП-51 представлено в Таблице 13.

Таблица 13 – Распределение студентов по уровням исследовательского потенциала (ИП-51, констатирующий этап, n = 195)

Субшкала	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационная (М)	78 (40,0 %)	88 (45,1 %)	29 (14,9 %)
Когнитивная (К)	90 (46,2 %)	78 (40,0 %)	27 (13,8 %)
Поведенческая (П)	72 (36,9 %)	94 (48,2 %)	29 (14,9 %)
ИП (общий балл)	80 (41,0 %)	88 (45,1 %)	27 (13,8 %)

Мотивационный критерий сформирован на низком уровне у 78 студентов (40,0 %), на среднем – у 88 (45,1 %), на высоком – у 29 (14,9 %). Данные показывают, что выраженный интерес к исследованию и потребность в поиске характерны лишь для небольшой части выборки. При этом мотивационный критерий исследовательского потенциала и идентификационный критерий исследовательской позиции описывают разные стороны готовности: первый характеризует побудительную сторону исследовательской деятельности, второй – принятие исследования как нормы профессионального действия.

Когнитивный критерий показал наиболее высокую долю низкого уровня среди субшкал исследовательского потенциала: низкий уровень выявлен у 90 студентов (46,2 %), средний – у 78 (40,0 %), высокий – у 27 (13,8 %). Полученное распределение указывает на недостаточную сформированность

исследовательских действий и гибкости их выбора у значительной части студентов.

По поведенческому критерию низкий уровень выявлен у 72 студентов (36,9 %), средний – у 94 (48,2 %), высокий – у 29 (14,9 %). По сравнению с когнитивным и мотивационным критериями здесь несколько выше доля среднего уровня, однако высокий уровень также представлен незначительной частью выборки.

Пробное задание выявило более выраженные затруднения при выполнении исследовательского действия: низкий уровень показали 107 студентов (54,9 %), средний – 69 (35,4 %), высокий – 19 (9,7 %). Качественный анализ позволил выделить два типичных затруднения: подмену исследовательского вопроса практическим («Как заставить детей говорить?» вместо «Какие факторы препятствуют устной коммуникации при парной работе?») и неспособность определить необходимые данные и спланировать их поиск. Доля низкого уровня по пробному заданию выше, чем по когнитивной субшкале ИП-51 (46,2 %), что указывает на различие между самоотчетной оценкой исследовательского потенциала и выполнением конкретного диагностического задания.

Анкета самооценки дала более оптимистичное распределение: низкий уровень – у 64 студентов (32,8 %), средний – у 98 (50,3 %), высокий – у 33 (16,9 %). Доля высокого уровня по самооценке превышает долю по общему баллу ИП-51 (13,8 %) и по пробному заданию (9,7 %). Такое расхождение может указывать на тенденцию части студентов переоценивать собственные исследовательские умения при отсутствии достаточного опыта их применения в профессионально ориентированной ситуации.

Сопоставление результатов трех инструментов показывает различия в распределении студентов по уровням исследовательского потенциала (Таблица 14).

Таблица 14 – Сопоставление результатов диагностики исследовательского потенциала (констатирующий этап, n = 195)

Инструмент	Низкий	Средний	Высокий
Анкета самооценки	64 (32,8 %)	98 (50,3 %)	33 (16,9 %)
ИП-51 (общий балл)	80 (41,0 %)	88 (45,1 %)	27 (13,8 %)
Пробное задание (мини-кейс)	107 (54,9 %)	69 (35,4 %)	19 (9,7 %)

Сопоставление показывает, что самооценка дает более благоприятное распределение, чем стандартизированный опросник ИП-51 и выполнение пробного задания. Вместе с тем эти инструменты фиксируют разные стороны исследовательского потенциала, поэтому их результаты рассматриваются как взаимодополняющие, а не как взаимозаменяемые измерения одного показателя. Во всех трех случаях доля студентов с высоким уровнем не превышает 17 %, что в совокупности указывает на необходимость дальнейшего формирования исследовательского потенциала. Результаты по обоим компонентам сведены в Таблице 15 и на Рисунке 3.

Таблица 15 – Обобщенные результаты диагностики компонентов готовности (констатирующий этап, n = 195)

Компонент	Критерий	Низкий	Средний	Высокий
Исследовательская позиция	Рефлексивно-практический	43,1 %	44,1 %	12,8 %
	Проблемно-задачный	49,7 %	38,5 %	11,8 %
	Идентификационный	56,4 %	33,3 %	10,3 %
Исследовательский потенциал	Мотивационный	40,0 %	45,1 %	14,9 %
	Когнитивный	46,2 %	40,0 %	13,8 %
	Поведенческий	36,9 %	48,2 %	14,9 %

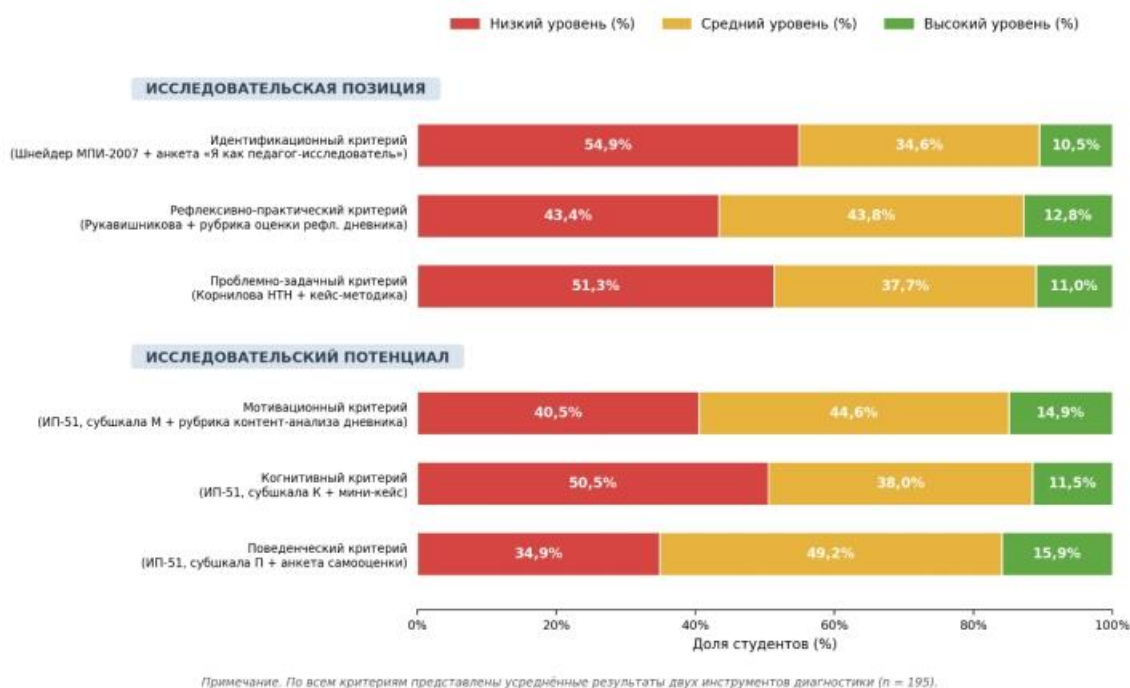


Рисунок 3 – Обобщенные результаты диагностики компонентов
ГОТОВНОСТИ

Анализ обобщенных данных позволяет сформулировать выводы по констатирующему этапу. Исследовательская позиция студентов сформирована преимущественно на низком уровне, причем наиболее проблемным выступает идентификационный критерий: более половины студентов не принимают исследование как норму профессионального действия. Исследовательский потенциал находится преимущественно на среднем и низком уровнях, а наиболее проблемным является когнитивный критерий (46,2 % на низком уровне по ИП-51), что подтверждается результатами пробного задания (54,9 %).

Обнаружено систематическое расхождение между самооценкой и объективными данными: самооценка дает более оптимистичную картину, чем стандартизированный тест, а тот – чем экспертная оценка реального продукта, что свидетельствует о несформированной рефлексивной самооценке и обосновывает включение в технологию рефлексивного дневника как сквозного средства. Между компонентами готовности обнаружена согласованность: низкий уровень исследовательской позиции, как правило,

сопровождается низким исследовательским потенциалом, что эмпирически подтверждает обоснованный в параграфе 1.2 тезис об интегративной природе готовности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что существующая практика подготовки не обеспечивает формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач на достаточном уровне. Это обосновывает реализацию технологии, разработанной в параграфе 1.3. Результаты констатирующего этапа являются входными данными для сопоставления с результатами контрольного этапа (параграф 2.3) и оценки результативности технологии.

2.2. Реализация технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности

В настоящем параграфе описан формирующий этап опытно-экспериментальной работы, направленный на реализацию технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. На формирующем этапе решались две взаимосвязанные задачи: реализация технологии в работе со студентами и подготовка субъектов сопровождения, обеспечивающих эту работу.

Формирующий этап проводился в 2025-2026 учебном году на опытно-экспериментальной выборке численностью 195 студентов двух университетов. Технология реализовывалась в трех сценариях, обоснованных в параграфе 1.3. В НАО «СКУ им. М. Козыбаева» в полном цикле реализован *распределенный сценарий*: освоение исследовательских дизайнов обеспечивает отдельная дисциплина исследовательской и методической направленности, перенос освоенных действий в реальные условия – педагогическая практика, добровольной профессиональной площадкой выступает студенческое научное общество. Выбор сценария обусловлен условиями подготовки в СКУ: наличием в учебном плане дисциплины

соответствующей направленности и следующей за ней педагогической практики, а также действующего при выпускающей кафедре студенческого научного общества по методике обучения иностранным языкам. В ФГБОУ ВО «ОмГПУ» реализованы *интегративный* и *сквозной сценарии*: исследовательские дизайны включены в действующие компоненты образовательного процесса – модуль «Педагогика», производственные педагогические практики, практикум «Профессионально-исследовательская проба» и работу студенческих научных лабораторий – без введения отдельной дисциплины.

В СКУ технология реализовывалась в трех пространствах. Дисциплина «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» (4 курс, 7 семестр) обеспечивала освоение студентами исследовательских дизайнов. Педагогическая практика (8 семестр) предоставляла реальный профессиональный контекст, в котором освоенные исследовательские действия применялись к ситуациям школьной практики. Студенческое научное общество образовывало добровольную и безоценочную профессиональную среду, в которой студенты разных курсов, преподаватели и приглашенные учителя совместно обсуждали реальные ситуации профессионального затруднения.

Реализация технологии осуществлялась в полисубъектной архитектуре «студент (S1) – преподаватель вуза (S2) – учитель-наставник (S3)»: преподаватель вуза организовывал освоение исследовательских дизайнов и научно-методически сопровождал работу студента; учитель-наставник обеспечивал связь с реальным контекстом школьной практики и выступал экспертом ее практической применимости.

Задачи параграфа: (1) описать реализацию технологии по ее этапам в распределенном сценарии – в учебной дисциплине и педагогической практике СКУ, дополняемых средой студенческого научного общества; (2) описать реализацию элементов интегративного и сквозного сценариев в ОмГПУ – через учебно-исследовательские задания, учебно-профессиональные задачи

практик, профессионально-исследовательские пробы и студенческие научные лаборатории; (3) описать подготовку субъектов сопровождения – преподавателей вуза и учителей-наставников – к реализации технологии, в том числе через программу повышения квалификации.

В соответствии с обоснованным в параграфе 2.1 замыслом была сформирована экспериментальная группа – согласно положению Н.М. Борытко об оценке роста студента относительно его собственных исходных показателей. Результативность технологии оценивалась путем сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов с применением критерия хи-квадрат Пирсона (порядок расчета представлен в Приложении Г). Наряду с входным и контрольным диагностическими замерах в ходе формирующего этапа осуществлялось текущее оценивание освоения исследовательских действий. На 8-й неделе 7 семестра проводилась промежуточная текущая оценка выполнения заданий и продуктов по рубрикам; ее результаты использовались для корректировки дальнейшего сопровождения студентов.

Реализация опиралась на совокупность пяти организационно-педагогических условий, обоснованных в параграфе 1.3: интеграцию единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; предварительную подготовку и согласование деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников; рефлексивно-диагностическое сопровождение; методическое обеспечение технологии, включающее правила применения ИИ-инструментов; организационное обеспечение реализации технологии на уровне кафедры и баз педагогической практики. Порядок реализации был закреплён в рабочих документах: рабочей программе (силлабусе) дисциплины, программах практик, плане работы студенческого научного общества, договорах с базами практики. Технология реализовывалась при непосредственном участии автора как преподавателя дисциплины и руководителя научного общества в СКУ; в ОмГПУ реализацию обеспечивали преподаватели кафедры педагогики, ведущие модуль «Педагогика», педагогические практики и студенческие научные

лаборатории. Ниже описан каждый этап реализации в распределенном сценарии: его задача, ведущий исследовательский дизайн, действия студента, роли преподавателя вуза и учителя-наставника, продукт, контрольная точка и преимущественно актуализируемые составляющие готовности (характеристика этапов приведена в параграфе 1.3).

В распределенном сценарии освоение исследовательских дизайнов обеспечивалось дисциплиной «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» (4 курс, 7 семестр), входящей в учебный план образовательной программы 6B01701 «Иностранный язык: два иностранных языка». Дисциплина преподавалась на английском языке. Ее объем составлял 5 академических кредитов (150 часов), включая 15 часов лекций и 45 часов практических занятий; форма итогового контроля – письменный экзамен. Содержание дисциплины охватывало основы исследовательской и проектной деятельности в обучении иностранному языку: постановку целей и задач, этапы исследования и проекта, методы сбора, анализа и интерпретации данных, разработку и оценку проектных решений, представление результатов. Дисциплину осваивали студенты групп с русским (ИЯ-22-1, ИЯ-22-2) и государственным, казахским (ИЯ-22-1-к, ИЯ-22-2-к, ИЯ-22-3-к) языками обучения. Академическая политика дисциплины предусматривала применение ИИ-инструментов как поддерживающего средства с обязательным раскрытием их использования, что соответствовало правилам, принятым в технологии. Силлабус дисциплины и выписка из учебных планов (электронная версия с сайта СКУ им. М. Козыбаева) размещены в электронном архиве (Приложение Ж).

Задача первого, *проблемно-постановочного этапа* – научить студента выявлять исследовательскую задачу в профессиональной ситуации. Ведущим инструментом выступал *дизайн проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи*. Работая в ролях наблюдателя и диагноста, студент проходил путь от наблюдения ситуации к ее аналитическому описанию: фиксировал затруднение, соотносил его с

контекстом деятельности, выделял противоречие, формулировал исследовательский вопрос и определял тип исследовательской задачи. При анализе контекста учитывались не только обстоятельства ситуации, но и связанные с ней интересы участников, профессионально-этические нормы и ценностно-смысловые основания педагогического действия. Продуктом этапа становился «паспорт исследовательской задачи». Преподаватель вуза моделировал проблемное поле, консультировал студента при постановке исследовательской задачи и проводил входную диагностику (контрольная точка на 1-й неделе). Учитель-наставник предоставлял реальные ситуации затруднения из школьной практики, обеспечивая опору на подлинный профессиональный контекст. Предоставленные учителями-наставниками ситуации предварительно анонимизировались и адаптировались для учебной работы, что позволяло сохранить их связь с реальной педагогической практикой и обеспечить этичность обсуждения.

Например, на основе наблюдения, вынесенного с практики, студент фиксировал затруднение: «ученики из двуязычных семей на уроках английского реже избегают устных ответов, чем их русскоязычные сверстники». Выделив противоречие между ожидаемой и наблюдаемой картиной, студент формулировал исследовательский вопрос – «влияет ли опыт двуязычия на готовность учеников к коммуникативным рискам на уроке иностранного языка» – и определял тип задачи. Результат оформлялся в Паспорт исследовательской задачи (фрагмент размещен в электронном архиве – Приложение Ж). Сквозной пример иллюстрирует высокий уровень проблематизации; уровень выполнения паспортов в группе существенно различался. Так, в работе среднего уровня (студент Г.) ситуация была описана со слов учителя, без собственного наблюдения («На практике в 8 классе учительница сказала, что дети не хотят делать домашнее задание»), противоречие сведено к констатации факта («учительница задает, а дети не делают»), а вопрос – «Почему дети не делают домашнее задание?» – исследовательский по форме, но не конкретизированный: какие дети, какие

задания, при каких условиях. В работе низкого уровня (студент Л.) ситуация описана одним предложением («На уроке дети шумели и не слушали учителя»), противоречие не выделено, а вопрос – «Как сделать так, чтобы дети слушали учителя?» – практический, направленный на немедленное действие, а не на понимание причин. Работы такого типа становились материалом индивидуального сопровождения и совместного разбора на занятиях.

Одну из характерных исходных установок иллюстрирует запись из рефлексивного дневника: «Я думала, мы будем учиться проводить исследования для диплома, а не разбирать проблемы из школы». Наиболее частым затруднением на этом этапе была подмена исследовательского вопроса практическим: вместо вопроса о причинах затруднения студент формулировал вопрос о способе его немедленного устранения («Как заставить учеников говорить?»). Затруднение снималось разбором ситуаций на чужом материале в студенческом научном обществе, различием практического и исследовательского вопроса, обратной связью учителя-наставника и рефлексивными заданиями дисциплины. В рамках данной дисциплины рефлексивный дневник использовался как средство текущего оценивания и осмысления собственного продвижения; в диагностический инструментальный опытно-экспериментальной работы он не входил.

На данном этапе преимущественно актуализировалась проблемно-задачная составляющая исследовательской позиции и начиналось осмысление исследования как возможного способа профессионального действия.

Второй, *ориентировочно-поисковый этап*, был направлен на освоение действий поиска и отбора оснований, необходимых для понимания и последующего решения исследовательской задачи. На этом этапе осваивался *дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи*. Исходя из сформулированного исследовательского вопроса, студент определял, какие основания необходимы для дальнейшей работы, осуществлял поиск информации, обращался к профессиональному опыту и иным необходимым данным, отбирал материалы по заданным критериям, оценивал их надежность,

релевантность и потенциальную применимость к рассматриваемой ситуации. В данном варианте реализации технологии продуктами этапа становились аннотированный список источников, ментальная карта темы и первичный обзор отобранной информации, создававшие основу для последующего сопоставления оснований и обоснования решения.

На этом этапе допускалось применение ИИ-инструментов для первичной ориентировки в проблематике, уточнения терминов, формулирования поисковых запросов и предварительной систематизации информации в границах, установленных правилами применения ИИ (Таблица 8 параграфа 1.3). Обязательным условием оставалось обращение к первоисточнику: студент проверял предложенные ИИ публикации и сведения по оригинальным материалам, оценивал их соответствие исследовательской задаче и самостоятельно принимал решение об использовании. В ходе работы с регламентом выявились две противоположные стратегии: часть студентов пыталась получить с помощью ИИ готовый обзор, тогда как другие полностью отказывались от ИИ-инструментов, опасаясь нарушения требований академической добросовестности. В обоих случаях требовалось уточнение роли ИИ как вспомогательного средства, поддерживающего поиск и структурирование информации, но не заменяющего самостоятельную работу студента.

Первое типичное затруднение обнаруживалось уже при формулировании запроса: студенты вводили в поисковую систему формулировку проблемы целиком («почему дети в 7 классе не хотят говорить на английском в парах») и ожидали получить готовый ответ. Понимание поискового запроса как аналитической операции – декомпозиции задачи на ключевые понятия – потребовало отдельной проработки. Вторым типичным затруднением была неспособность оценить достоверность источника: студенты принимали первые найденные материалы без критической проверки и затруднялись отличить надежную публикацию от сомнительной. Затруднение снималось введением критериев оценки источника и совместным

разбором спорных случаев с преподавателем. Результатом этапа становилось развитие действий поиска, отбора и критической оценки информации, относящихся прежде всего к когнитивному компоненту исследовательского потенциала, при сохранении исследовательской направленности на поставленную задачу.

Контраст уровней освоения был хорошо виден на ментальных картах. В работах высокого уровня карта содержала несколько объяснений с опорой на источники разных типов и аргументы «за» и «против» каждого. В работе среднего уровня одна из ветвей могла оставаться без основания или опираться на популярный источник, а научная публикация использовалась как универсальный ответ без сопоставления с локальной ситуацией. Работы низкого уровня представляли собой список действий без источников и критической оценки, что становилось основанием для индивидуальной консультации (примеры представлены в Приложении Ж).

Аналитико-синтетический этап технологии был направлен на переход от найденных оснований к контекстно-обоснованному замыслу решения исследовательской задачи. На этом этапе осваивался *дизайн обоснования решения исследовательской задачи*. В роли аналитика студент сопоставлял позиции разных авторов, интерпретировал информацию и данные, выявлял различия и противоречия между ними, рассматривал обнаруженные в источниках варианты решения и оценивал их применимость к конкретной педагогической ситуации. При выборе учитывались особенности участников образовательного процесса, ресурсы и возможности образовательной организации, нормативные и профессионально-этические требования, а также ценностно-смысловые основания контекста. Поэтому найденное решение не переносилось в практику механически: студент определял границы его применимости, при необходимости адаптировал существующий вариант либо формулировал собственный способ действия на основе выявленных оснований. Продуктом этапа становилась матрица синтеза – аналитическая таблица, в которой результаты работы с источниками и данными соотносились

между собой и с исходным исследовательским вопросом (пример матрицы синтеза и комментарии преподавателя представлены в Приложении Ж). Преподаватель вуза организовывал совместный анализ и на 8-й неделе проводил промежуточное текущее оценивание продуктов по рубрикаторам. Его результаты использовались для корректировки сопровождения студентов, испытывавших затруднения при выполнении аналитических действий. Учитель-наставник участвовал в обсуждении формируемого решения, соотнося его с условиями реальной школьной практики и обращая внимание на ограничения его применения.

Так, по вопросу о причинах регулярного невыполнения домашнего задания по английскому языку учащимися 8 класса студент включил в матрицу публикации по учебной мотивации и организации домашней работы, мнение учителя и материал педагогического сайта. В источниках обозначены разные возможные объяснения ситуации: низкая учебная мотивация, непонимание учащимися смысла домашнего задания, его высокая сложность или однообразие, недостаток времени, забывчивость и слабый контроль со стороны учителя. Однако студент не сопоставил эти объяснения между собой и свел их преимущественно к одному выводу: учащиеся не выполняют домашнюю работу из-за низкой мотивации, поэтому задания следует сделать более интересными и усилить контроль. В результате матрица не привела к формулированию замысла проверки предполагаемых факторов в условиях практики. Не были определены данные, по которым можно установить, связано ли невыполнение заданий с мотивацией, их сложностью, непониманием инструкции, дефицитом времени или особенностями организации домашней работы. В выполненной матрице обнаруживается недостаточная сформированность универсальных исследовательских действий, связанных с отбором, анализом, синтезом и интерпретацией информации (Таблица 16).

Таблица 16 - Характеристика выполнения универсальных исследовательских действий студентом при заполнении матрицы синтеза (на примере работы из Приложения Ж)

Исследовательское действие	Характеристика выполнения
Отбор квалификации оснований.	Источники обозначены как «статья из CyberLeninka», «статья из eLIBRARY», «интернет-статья». Студент не указывает полные библиографические сведения и не оценивает научный статус и надежность материалов. Мнение учителя используется наравне с научными публикациями без указания различий между экспертным суждением и исследовательскими данными.
Извлечение содержания источника.	Вместо точных положений авторов представлены общие формулировки бытового характера: «мотивация – это когда ученики хотят учиться», «мотивация – главное в обучении». Из-за этого теряется содержание понятий и невозможно установить, какие именно факторы выделяет каждый автор.
Различение данных и интерпретаций.	Высказывания учителя о лени, безответственности и плохом отношении к школе принимаются как установленные причины. При этом ответы учащихся «забыли» или «не было времени» не оформлены как локальные данные: неизвестно, сколько учащихся так ответили и каким способом были получены сведения.
Сопоставление источников.	Студент заполняет строки последовательно, но не устанавливает связи между ними. Не показано, какие источники подтверждают один и тот же фактор, в чем позиции расходятся и какие объяснения относятся к разным уровням ситуации. Например, низкая мотивация, сложность задания, недостаток времени и слабая организация контроля представлены как отдельные высказывания, но не объединены в систему возможных факторов.
Формулирование обоснованного вывода.	Выводы носят категоричный характер: «мотивация является главной причиной», «ученики ленивые», «если задание интересное, они будут его выполнять». Представленные основания не позволяют определить главную причину и установить прямую зависимость между интересом к заданию и его выполнением.
Переход от синтеза к замыслу исследования.	Студент сразу предлагает творческие задания и усиление контроля, не определив, какой фактор собирается проверять. Отсутствует исследовательский вопрос следующего шага, например: какие причины невыполнения домашнего задания называют сами учащиеся и связана ли частота выполнения с понятностью, сложностью и объемом задания. Не обозначены способы сбора локальных данных: мини-опрос учащихся, анализ журнала выполнения домашних заданий, сопоставление заданий разного типа или беседа с учителем.

Именно здесь наиболее отчетливо проявлялось затруднение, зафиксированное еще на констатирующем этапе, – недостаточная сформированность когнитивных действий анализа и синтеза. Студенты задерживались на описании источников и сводили синтез к перечислению

прочитанного, затрудняясь отделить второстепенное от существенного. Характерный пример – матрица студента Г. (Приложение Ж), в которой материалы научных публикаций, мнение учителя и интернет-источник были представлены последовательно, но не сопоставлены между собой. Возможные причины невыполнения домашнего задания были сведены к низкой мотивации учащихся, а выводы приобрели категоричный характер: «мотивация является главной причиной», «ученики ленивые», «если задание интересное, они будут его выполнять». Работа была возвращена с комментарием преподавателя о необходимости различить типы оснований, выделить несколько возможных факторов, установить связи и расхождения между источниками и сформулировать замысел проверки этих факторов на локальных данных конкретного класса. В ходе индивидуальной консультации со студентом Л. выяснилось, что сама идея сопоставления объяснений подменялась установкой «переписать, что написали авторы». Затруднение снималось работой с матрицей синтеза как опорой, задающей структуру сопоставления, и совместным разбором аналитических ходов под руководством преподавателя. Результатом этапа выступало развитие когнитивного компонента исследовательского потенциала и рефлексивно-практической составляющей исследовательской позиции – осмысления собственной практики как объекта анализа. Постепенно матрица начинала работать как аналитическая опора; это иллюстрирует запись из рефлексивного дневника: «таблица позволяет сравнивать». Именно при работе с матрицей студенты обнаруживали, что источники могут противоречить друг другу, и осваивали понимание противоречия как нормальной исследовательской ситуации, требующей осмысления.

Четвертый, практико-интегративный этап был направлен на перенос освоенных студентами исследовательских действий из моделируемой учебно-профессиональной среды в реальный профессиональный контекст педагогической практики. Подготовка к этому переносу начиналась еще в рамках дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе

обучения иностранному языку»: студенты работали с профессиональными ситуациями затруднения, соотносили возможные способы решения с условиями конкретной образовательной организации, особенностями обучающихся, имеющимися ресурсами, нормативными и профессионально-этическими ограничениями, обсуждали реалистичность предлагаемых решений с преподавателем и сокурсниками, а в отдельных случаях – с учителями в рамках работы СНО. Отдельные решения, допускавшие безопасное моделирование, отрабатывались в формате микропреподавания (*microteaching*). К завершению дисциплины студенты представляли результаты этой работы на предварительной защите портфолио, что позволяло обобщить пройденный путь от постановки исследовательской задачи к обоснованию и проектированию способа ее проверки.

Полученный опыт затем переносился в условия педагогической практики 2 в 8 семестре. По данным электронных документов НАО «СКУ им. М. Козыбаева» студенты 4 курса групп ИЯ-22-1, ИЯ-22-2, ИЯ-22-1-к, ИЯ-22-2-к, ИЯ-22-3-к проходили практику в период с 05.01.2026 по 14.03.2026 на базе 19 организаций образования; сопровождение обеспечивали 19 руководителей от организаций. В программу практики было включено специально разработанное задание, связанное с анализом профессиональной ситуации затруднения. Студент самостоятельно либо совместно с учителем-наставником выявлял реальную педагогическую ситуацию, формулировал исследовательскую задачу, определял возможные основания ее решения и проектировал путь дальнейшей проверки. Практическая реализация решения осуществлялась только в тех случаях, когда это было педагогически оправданно, согласовано с учителем-наставником и не создавало риска для обучающихся; в остальных случаях результатом становился обоснованный проект решения и способ его возможной верификации. Выполненное задание входило в состав отчетных материалов по практике, обсуждалось с учителем-наставником и учитывалось при итоговой оценке практической подготовки студента.

Ведущим инструментом выступал *дизайн верификации решения исследовательской задачи*. Сначала в рамках дисциплины студент работал с дизайном в моделируемом формате: на материале учебного кейса проектировал способ проверки контекстно-обоснованного решения, заранее определял ожидаемый результат и критерии его оценки, выбирал способы фиксации данных и оформлял результат в логике «задача – данные – решение – результат». Наиболее трудным действием оказалось определение критериев до начала проверки решения: типичными первыми формулировками были «чтобы стало лучше», «чтобы дети были активнее». После совместного разбора критерии приобретали наблюдаемый характер: студент определял, что именно должно измениться, в какой ситуации и по каким признакам это можно будет зафиксировать. Изменение способа рассуждения иллюстрирует запись студентки Н. в рефлексивном дневнике: «Раньше я бы просто попробовала и сказала – получилось или нет. А теперь я заранее знаю, на что смотреть».

В дальнейшем, после завершения дисциплины, на педагогической практике дизайн применялся на материале реальных профессиональных ситуаций. Студент анализировал профессиональное затруднение и предпринятые педагогом действия, устанавливал, какие данные использовались при принятии решения и по каким признакам оценивался результат, а затем проектировал собственный обоснованный вариант и способ его последующей проверки. В ситуациях, где условия практики позволяли провести ограниченную апробацию, студент фиксировал ее ход и результат; если вмешательство в реальную ситуацию было нецелесообразно или выходило за границы полномочий практиканта, результатом становился проект проверяемого решения с заранее определенными критериями. Содержанием практической части этапа было задание «Мини-исследование профессиональных ситуаций в деятельности учителя иностранного языка». Студент фиксировал реальную ситуацию затруднения практикующего учителя – посредством беседы по структурированному опроснику либо самостоятельного заполнения опросника педагогом – и анализировал ее по

четырем направлениям: характер ситуации и обусловившие ее факторы; способ решения и наличие в нем исследовательских действий; оцененный учителем результат и сделанные выводы; собственная позиция относительно исследовательского характера решения и возможная альтернативная стратегия. Продуктом практической части этапа становилась аналитическая записка (фрагмент представлен на Рисунке 4), выполненная по аналогии с учебным кейсом (Приложение Ж). Преподаватель вуза научно-методически сопровождал работу, а учитель-наставник выступал носителем реальной ситуации и экспертом ее профессиональной применимости.

**Аналитическая записка
по результатам мини-исследования профессиональной ситуации
в деятельности учителя иностранного языка**

Материал собран в ходе беседы по опроснику с учителем английского языка школы-лицея [REDACTED] (стаж работы 12 лет). Для анализа взята ситуация, описанная в пункте 2 опросника.

1. Характер ситуации

Ситуация относится к затруднениям, связанным с обучающимися. В подгруппе 8 класса 12 человек, уровень английского у них очень разный: четверо занимаются с репетитором или на курсах, остальные учат язык только на уроке. При работе в паре или в группе сильные выполняют задание сами и очень быстро, а слабые молчат или переписывают готовое.

На мой взгляд, факторов здесь несколько: внешний – дополнительные занятия вне школы, на которые учитель не влияет; организационный – подгруппы собираются по списку класса, а не по уровню; методический – задание всем дается одно и то же, поэтому для одних оно слишком легкое, а для других трудное.

2. Способ решения ситуации педагогом

Сначала учительница действовала по прежнему опыту: сажала сильного ученика со слабым, чтобы тот объяснял, не сработало, сильный просто диктовал ответы. Потом поговорила с коллегой, посмотрела, как работают другие учителя в школе, поискала в интернете примеры заданий, а нейросетью подобрала тексты разного уровня по одной теме и адаптировала их под свой класс. После этого изменила форму работы и наблюдала, что поменялось, а когда не получалось – меняла снова.

Исследовательские действия здесь есть, но не все. Учительница отметила, что пыталась понять причину, задавала вопрос «почему это происходит» и делила проблему на части, – это близко к дизайну проблематизации, а пробы с наблюдением за результатом – к дизайну апробации. Но поиск оснований оказался неглубоким: пункт «сравнивал(а) несколько источников между собой» не отмечен, то есть дело ограничилось советом коллеги и беглым просмотром интернета. Не отмечен и пункт «сравнивал(а) предложения ИИ со своим опытом»: нейросеть работала только как помощник для подбора материала, ее предложения отдельно не проверялись.

3. Результат и рефлексия

Результат оценен как частичный, и одновременно отмечено, что проблема глубже. Своим решением учительница «скорее удовлетворена», а в похожей ситуации изменила бы отдельные действия и больше анализировала бы. Значит, педагог и сам видит, что дело не только в том, чтобы дать другое задание. В свободном ответе она пишет, что анализировать некогда – «идешь с урока на урок».

4. Позиция студента

Я считаю, что ситуация была решена как исследовательская задача только частично. Исследовательские действия были: анализ причины, пробы, наблюдение за изменениями. Но не хватило двух вещей – заранее заданного критерия, по которому можно понять, стало лучше или нет, и сбора данных вместо общего впечатления. Поэтому и вывод получился неопределенным: ситуация оценена как решенная частично, но по каким признакам – из ответов не видно.

Если бы я решала эту ситуацию, опираясь на исследовательские дизайны, я бы сначала оформила паспорт исследовательской задачи и сформулировала вопрос точнее: не «как сделать, чтобы говорили все», а «при каких условиях ученики со слабой подготовкой включаются в устную работу в паре с сильным». В дизайне поиска оснований посмотрела бы несколько источников и сравнила их между собой, а не полагалась на совет одного коллеги. В дизайне апробации заранее задала бы критерий – например, сколько реплик на английском даст за урок каждый ученик, – и сравнила два-три урока с разной формой работы. Тогда вывод был бы сделан по данным, а не по ощущению.

Рисунок 4 – Фрагмент аналитической записки студента по итогам мини-исследования профессиональной ситуации (педагогическая практика, СКУ им. М. Козыбаева)

Основное затруднение на этом этапе состояло в том, что студенты не всегда различали обычное педагогическое реагирование и исследовательски обоснованное решение. Часть студентов относил к исследовательским действиям любые меры, предпринятые учителем: изменение задания, дополнительное объяснение, обращение к опыту коллег, усиление контроля.

В задании специально фиксировалось, что исследовательский характер решение приобретает тогда, когда педагог пытается понять причины затруднения, сопоставляет варианты, обращается к данным, источникам или профессиональному опыту, обосновывает выбранный способ действия и определяет, по каким признакам будет оценивать его результат. Анализ по предложенным вопросам помогал студенту отделить привычную реакцию на проблему от решения, содержащего элементы исследовательского поиска. В отзывах учителей-наставников отмечалось, что студенты стали задавать вопросы не только о том, «что делать», но и о том, как проверить результативность выбранного действия. На данном этапе преимущественно актуализировался поведенческий компонент исследовательского потенциала и закреплялась проблемно-задачная составляющая исследовательской позиции в условиях реальной практики.

Пятый, *рефлексивно-диссеминационный этап*, завершал цикл технологии осмыслением полученного результата и его представлением другим участникам профессионального сообщества. Ведущим инструментом выступал *дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи*. Студент возвращался к пройденному исследовательскому пути, соотносил полученный результат с исходной задачей, теоретическими основаниями и особенностями контекста, определял ограничения и границы применимости решения, оценивал последствия принятого решения для участников образовательного процесса, формулировал выводы и представлял результаты выполненной работы. В данном варианте реализации технологии итоговым продуктом становилось портфолио исследовательских решений, объединявшее результаты работы на предшествующих этапах. Сборка портфолио позволяла студенту увидеть собственное продвижение как целостный путь: от постановки исследовательской задачи через поиск оснований и обоснование решения к его верификации и рефлексивной интерпретации результата. В рефлексивных карточках этот эффект фиксировался в высказываниях типа: «каждую неделю

делала по кусочку, а теперь вижу целый путь». Фрагменты финальных рефлексивных писем студентов приведены в Приложении Ж.

Этап последовательно реализовывался в учебном контексте и в период педагогической практики. Пробная защита портфолио проводилась на завершающей, 15-й неделе дисциплины и позволяла представить результаты работы, выполненной в учебном контексте. Итоговая защита, дополненная материалами педагогической практики, проходила на итоговой конференции по ее завершении в 8 семестре. Преподаватель вуза организовывал обе защиты и проводил контрольную диагностику по завершении формирующего этапа; ее данные использовались для оценки результативности технологии в параграфе 2.3. Учитель-наставник участвовал в защите как эксперт, оценивая практическую применимость представленных решений. В обобщенной оценке наставников отмечалось: «студенты, прошедшие через технологию, отличаются от обычных практикантов тем, что наблюдают за уроком осмысленно». Итоговые записи рефлексивного дневника в СКУ использовались студентами для осмысления пройденного исследовательского цикла и не включались в диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы.

Характерным затруднением этого этапа была формальность рефлексии: студенты нередко сводили осмысление к перечислению выполненных действий, затрудняясь определить основания собственных решений, ошибки и границы применимости полученного результата. В распределенном сценарии затруднение снималось опорой на накопленные в дисциплине рефлексивные записи и круговым форматом обсуждения. Изменение характера рефлексивных высказываний иллюстрирует сопоставление ранних и финальных записей: если в начале семестра встречались формулировки типа «исследование нужно для диплома», то в финальных появлялись «исследование помогает понять, что происходит», «теперь я замечаю то, чего раньше не видела». Стабилизировалось и отношение к ИИ-инструментам в

заданной регламентом логике; характерна итоговая формулировка: «Я использую ИИ как корректор, потому что автор – это я».

Результатом этапа становилось осмысление исследовательского опыта как части профессионального действия, определение ограничений полученного решения и готовность представлять и обсуждать его с другими участниками профессионального сообщества.

Особую роль в распределенном сценарии выполняло студенческое научное общество по методике обучения иностранным языкам – добровольная профессиональная площадка, сопровождавшая работу студентов на разных этапах технологии. Его функция состояла в развитии способности замечать профессиональные затруднения и рассматривать их как предмет профессионального осмысления еще до оформления исследовательской задачи.

Общество открыто для студентов всех курсов, что обеспечивает межкурсовую преемственность. Студенты первого-третьего курсов участвуют как наблюдатели и со-аналитики: еще не владея дизайнами, они погружаются в исследовательскую культуру, учатся фиксировать затруднения и задавать вопросы. Четверокурсники участвуют как практики, работающие с дизайнами: представляют свои задачи, делятся опытом практики и дают обратную связь младшим. Заседания воспроизводят полисубъектную архитектуру технологии: студенты выступают как S1, руководитель общества-модератор – как S2, приглашенные учителя как носители реального контекста – как S3. Формат заседаний подчинен четырем принципам: деятельностный характер каждой встречи, обязательное смешение курсов, компактность с выделенной фазой рефлексии и безоценочность участия.

Программа работы общества на учебный год включала три заседания, соотнесенные с этапами технологии. Первое заседание – «Исследовательская задача: увидеть проблему» (октябрь) – проводилось в формате воркшопа «от ситуации к вопросу»: работая в смешанных разнокурсных группах с короткими кейсами школьной практики, студенты выделяли противоречие,

формулировали исследовательский вопрос и определяли, где искать данные; продуктом каждого участника становился черновик паспорта исследовательской задачи. Второе заседание – «Живые задачи: учителя говорят» (ноябрь–декабрь) – строилось как дискуссионная площадка с участием учителей школ-партнеров: педагоги представляли реальные ситуации профессионального затруднения, а студенты в группах при консультативной поддержке учителей переводили услышанные нарративы в паспорт исследовательских задач и намечали направления поиска и анализа оснований. Третье заседание – «Что я нашел: от данных к решению» (март–апрель) – проходило в формате мини-конференции: студенты младших курсов представляли промежуточные результаты работы над задачами, четверокурсники – кейсы, вынесенные с педагогической практики; завершала заседание круговая рефлексия года. Каждое заседание завершалось индивидуальной рефлексивной карточкой, поддерживавшей рефлексивную составляющую сопровождения. Полный план работы общества с целями, форматами и продуктами заседаний представлен в Приложении Б.

Значение научного общества для формирования готовности двойко. С одной стороны, оно создает среду, в которой исследовательская позиция складывается за пределами формальной дисциплины – через добровольное обсуждение реальных ситуаций и взаимодействие с практикующими учителями. С другой стороны, оно возвращает результаты этого взаимодействия в учебную работу: после заседания с участием учителей часть студентов скорректировала формулировки своих исследовательских задач, приблизив их к реальным проблемам школьной практики, а отдельные студенты полностью сменили тему, осознав, по записи одного из них, что первоначальная задача была «слишком абстрактной и оторванной от практики».

В Омском государственном педагогическом университете реализованы элементы интегративного и сквозного сценариев: этапы технологии и исследовательские дизайны включались в действующие компоненты

образовательного процесса без введения отдельного специального курса. В формирующий этап были включены студенты направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с профилями «История и обществознание», «Право и история», а также магистранты направления 44.04.01 «Педагогическое образование» по профилям «Педагогическая инноватика», «Управление воспитательной работой и молодежной политикой». Технология реализовывалась через модуль «Педагогика», производственные педагогические практики, практикум «Профессионально-исследовательская проба» и работу студенческих научных лабораторий.

Учебно-исследовательские задания модуля «Педагогика» опираются на единый формат – тема, цель, задачи, методы исследования, рекомендуемая литература, требования к оформлению, критерии оценивания – и тематику, отражающую ключевые проблемы современного образования. Задания распределены между дисциплинами модуля на втором и третьем курсах: часть выполняется студентами второго курса (целиком в 3-м семестре либо с распределением между семестрами, когда в 3-м семестре выполняется теоретическая часть, а в 4-м решения представляются на практических занятиях), часть решается на третьем курсе в рамках последующих дисциплин модуля. Выполнение заданий на разных курсах и дисциплинах обеспечивает преемственность исследовательских действий и составляет учебное звено сквозной логики. В развитие формата разработана авторская тематика из десяти учебно-исследовательских заданий. Темы соотнесены с контекстами профессиональной деятельности педагога, обоснованными в параграфе 1.1, а внутренняя логика каждого задания воспроизводит последовательность исследовательских дизайнов: от анализа понятий – к сбору локальных данных (анкетирование, интервью, наблюдение), сопоставлению теоретических и практических позиций и формулированию обоснованных выводов и рекомендаций. Часть тем выводит студентов на проблематику, сквозную для настоящего исследования: исследовательская составляющая повседневного труда учителя, работа с учащимися-билингвами, использование школьниками

нейросетевых сервисов, источники профессиональной информации педагога. Тематика и содержание заданий представлены в электронном архиве (Приложение Ж).

Основной формой апробации на старших курсах выступили учебно-профессиональные задачи исследовательского типа, включенные в рабочие тетради по педагогической практике. Тетрадь объединяет задания трех блоков – педагогики, психологии и методики; в блоке «Педагогика» наряду с задачами проектирования урока и воспитательного события студенту предлагалось «Мини-исследование профессиональной ситуации затруднения в деятельности учителя», продуктом которого служила аналитическая записка. Студенты 4 курса выполняли исследование в ходе производственной практики (психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности, педагогическая), студенты 5 курса – в ходе производственной (педагогической), преподавательской практики. Базами практики выступили организации общего и профессионального образования г. Омска и Омской области – школы, гимназии, лицеи, колледжи, в отдельных случаях – организации других регионов.

Развернутый пример дает работа студентки 5 курса (база практики – гимназия г. Омска, фрагмент представлен на Рисунке 5). Зафиксировав в беседе с классным руководителем затруднение с включением вновь прибывшего ученика в отношения класса, студентка определила основной контекст ситуации – культурное и языковое многообразие, дополнительный контекст – ситуация развития детства и тип задачи – «прежде всего задача ценностного принятия образа отношений». Дальнейшие действия соответствуют логике дизайна верификации решения исследовательской задачи. В качестве исходной точки были использованы данные трех включенных наблюдений и анонимного мини-опроса класса, в котором участвовали 25 из 27 обучающихся. Результаты показали низкую включенность вновь прибывшего ученика в отношения класса: он получил два положительных выбора, тогда как большинство одноклассников – от 6 до 14.

Эти данные позволили зафиксировать исходное состояние, с которым впоследствии можно сопоставить произошедшие изменения.

Студентка предложила пять вариантов поддержки, адаптированных к контексту ситуации и выстроенных так, чтобы «не выглядеть как специальная помощь только одному ученику». Каждый вариант представлял собой конкретное проверяемое действие, направленное на изменение отношений в классе: перестройку распределения по парам и группам, опору на выявленный взаимный контакт, организацию общего дела на сотрудничестве. Критерии результата были определены до начала действия: оценку изменений предложено провести «через три-четыре недели» с помощью повторного наблюдения и опроса «по тем же положительным критериям». Тем самым решение предполагалось оценивать не по общему впечатлению, а по заранее заданным признакам. Студентка также избежала преждевременного вывода об успешности предложенных мер: «утверждать, какой из них даст лучший результат, я не могу, поскольку апробация не проводилась». Решение о практической реализации было передано классному руководителю и школьному психологу, поскольку в рамках задания студентка выполняла анализ ситуации и проектировала возможные способы ее решения.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

Студент(ка): [обезличено]

Профиль подготовки: [обезличено]

Классный руководитель: [обезличено]

Тема ситуации: включение вновь прибывшего обучающегося в систему отношений класса

1. Характер профессиональной ситуации

Во время беседы классный руководитель рассказала о вновь прибывшем ученике К., семья которого переехала из Кыргызской Республики. Ученик учится в классе со второй четверти. Он понимает русский язык, выполняет основные задания и не вступает в конфликты. Затруднение связано с его положением в классе: на переменах он обычно остается один, при свободном выборе партнеров его выбирают редко, во внеурочных делах он почти не проявляет инициативы.

Классный руководитель видит эту ситуацию, но не может точно определить ее причины. Нежно, избегают ли одноклассники общения с К., сам ли он пока не готов сблизиться, мешают ли различия в опыте общения и культурной среде или основную роль играют уже сложившиеся микрогруппы. Профессиональное затруднение состоит в выборе такого способа поддержки, который помог бы ученику включиться в жизнь класса и при этом не подчеркивал бы публично его отдельное положение.

Основной контекст ситуации – культурное и языковое многообразие. Также проявляется контекст ситуации развития детства, поскольку для подростка особенно значимы принятие сверстниками и принадлежность к группе. По типологии исследовательских задач ситуацию можно отнести прежде всего к задаче ценностного принятия образа отношений. Требуется понять характер отношений между новым учеником и классом и определить позицию классного руководителя. Задача понимания образа субъекта

присутствует дополнительно, так как необходимо учитывать особенности самого ученика и его опыт переезда.

2. Способ решения ситуации педагогом и сбор материала студентом

Сначала классный руководитель использовала привычные меры: пересаживала К. к разным одноклассникам, включала его в пары и просила активных учеников помочь ему. Во время учебного задания взаимодействие возникало, но после его окончания обычно прекращалось. Учитель обсуждал ситуацию со школьным психологом и двумя педагогами, работающими в этом классе. Они подтвердили, что ученик ведет себя спокойно, редко начинает разговор первым и чаще отвечает только тогда, когда к нему обращаются.

Я провела три кратких наблюдения: на двух уроках и во время подготовки классного мероприятия. Во всех случаях К. выполнял предложенную работу, но не включался в обсуждение без прямого обращения. Затем с согласия классного руководителя и после консультации со школьным психологом был проведен мини-опрос из четырех вопросов. Он показал, что К. получил два положительных выбора от одного одноклассника, тогда как большинство учащихся получили от 6 до 14 выборов. Это подтвердило, что его включенность в систему отношений класса заметно ниже, чем у основной части учащихся.

Дополнительно были просмотрены методические рекомендации МГППУ по социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, публикация об инклюзивном подходе к интеграции детей с миграционной историей и материалы по использованию социометрических критериев в учебных группах. Из этих материалов я сделала вывод, что адаптацию следует рассматривать как включение ребенка в общую деятельность и отношения класса с сохранением уважения к его опыту. Разовое мероприятие или публичное представление культуры семьи само по себе проблему не решит.

Рисунок 5 – Фрагмент аналитической записки при выполнении задания на практику «Мини-исследование профессиональной ситуации затруднения в деятельности учителя»

Завершает работу вывод о незавершенности исследовательского цикла и необходимости последующей оценки результата, создающий переход к дизайну *рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи*. Аналитическая записка в данном случае выступала формой представления и осмысления выполненной работы. Пример полной аналитической записки размещен в электронном архиве (Приложение Ж).

Практикум «*Профессионально-исследовательская проба*» дополняет учебно-исследовательские задания форматом деятельностного погружения в ролевые позиции педагога-исследователя и включает две пробы. Проба «Аналитик» моделирует работу в рамках дизайна обоснования решения исследовательской задачи. Студенту предлагается определить, какая информация может быть использована для обоснования решения и насколько она надежна и применима к конкретной профессиональной ситуации. Для этого используются научные и методические публикации, экспертные суждения педагогов-практиков, локальные эмпирические данные, а также предварительная информация, полученная с помощью ИИ-инструментов и требующая обязательной проверки.

Материалы пробы представлены комплектом карточек с короткими фрагментами информации разных типов: фрагментом научной статьи, суждением опытного учителя, данными школьного мини-опроса, ответом нейросети, записью из популярного педагогического блога. Работая в группах, студенты определяют тип источника, оценивают надежность и релевантность представленной информации, аргументируют возможность ее использования для решения исследовательской задачи. В комплекты намеренно включаются материалы с признаками ненадежности, например категоричные выводы без подтверждающих данных или несуществующая статистика. Результаты анализа студенты сводят в аналитическую таблицу, сопоставляют разные

позиции и на этой основе формулируют обоснованный вариант решения исследовательской задачи.

Один из эпизодов пробы строился вокруг профессионального вопроса: разрешать ли школьникам использовать нейросетевые сервисы при выполнении домашних письменных заданий. Студенты получили четыре основания. В адаптированном фрагменте научной публикации указывалось, что полный запрет сокращает видимое использование нейросетей, но не формирует умения критически оценивать полученный результат; педагог-практик рассказывал о введении обязательного черновика и переносе части письменной работы в класс; локальные данные показывали, что из 26 опрошенных восьмиклассников 17 используют нейросетевые сервисы, преимущественно для экономии времени; ответ нейросети содержал утверждение о повышении успеваемости на 40 % и ссылку на единодушное мнение экспертов без указания источников. В аналитической таблице студенты отнесли первые три карточки соответственно к научно-методическому, экспертно-практическому и локальному эмпирическому основаниям. Ответ нейросети был квалифицирован как предварительная версия, требующая проверки, поскольку точная статистика не сопровождалась ссылкой, а формулировки носили категоричный характер (Приложение Ж).

По результатам сопоставления группа сформулировала следующую позицию: полный запрет нейросетевых сервисов не дает педагогу достаточных оснований судить, самостоятельно ли ученик выполнил работу и понял ли ее содержание. Более обоснованным решением студенты сочли изменение процедуры выполнения задания: сохранение черновика, указание использованного запроса, краткое описание внесенных в ответ изменений и последующее пояснение своей работы. При этом влияние такого формата на самостоятельность школьников было обозначено как вопрос, требующий проверки на локальных данных. В ходе обсуждения студенты увидели различие между правдоподобностью информации и ее надежностью: уверенно сформулированный ответ ИИ первоначально воспринимался частью группы

как готовая рекомендация, однако после анализа источника не мог использоваться в качестве самостоятельного основания профессионального решения.

Профессиональная проба *«Исследователь в действии»* моделирует работу в рамках *дизайна верификации решения исследовательской задачи* в логике цикла исследования действием (action research). Материалом пробы выступает развернутый кейс – профессиональный нарратив педагога, содержащий описание реальной попытки изменить собственную практику. Кейсы составлены на основе ответов учителей на проведенный в рамках исследования опрос об опыте решения профессиональных ситуаций: из ответов использованы описание затруднения, предпринятые действия (*«пробовал изменить формат работы, задания или темп»*, *«наблюдал за результатами и корректировал действия»*) и оценка полученного результата (*«решение дало частичный результат»*); недостающие детали реконструированы для учебных целей, материал обезличен.

Работа с кейсом включает три последовательных действия. Сначала студенты выделяют в тексте элементы цикла *«задача – действие – данные – вывод»*. Затем определяют, что педагог действительно проверил, а какие выводы сделал без достаточных данных, выявляют пропущенные элементы цикла – чаще всего отсутствие заранее определенных критериев результата и способов его фиксации. После этого студенты проектируют следующую итерацию цикла и определяют конкретное действие, наблюдаемые признаки ожидаемого результата, способ сбора данных и критерий оценки, заданный до начала реализации решения.

В профессиональной пробе *«Исследователь в действии»* использовался кейс *«Подозрительно ровные работы»*. Учитель заметил, что домашние письменные работы части учащихся утратили характерные ошибки и индивидуальные примеры, и предположил использование нейросетей. В качестве первоначального действия он предупредил класс о снижении оценки за тексты, выполненные не своими словами, и усилил проверку. В течение

непродолжительного времени работы изменились, затем ситуация вернулась к прежнему состоянию. При разметке кейса студенты обозначили профессиональное затруднение и предпринятое действие, однако не обнаружили данных, на основании которых можно было бы оценить результат. Высказывание учителя о том, что работы сначала стали менее гладкими, было отнесено к наблюдению-впечатлению: типичные ошибки не подсчитывались, понимание содержания не проверялось, критерий эффекта до начала действия не задавался. Поэтому утверждать, что усиление контроля повлияло на самостоятельность учащихся, по представленному материалу было невозможно.

При заполнении паспорта для повторной проверки решения студенты предложили изменить одно условие домашней работы: разрешить использование нейросетевого сервиса при обязательном приложении запроса и краткого пояснения, какие элементы ответа ученик использовал, изменил или отклонил. Ожидаемым эффектом было определено более осознанное использование полученной информации. Наблюдаемыми признаками выступали наличие запроса, содержательное описание внесенных изменений и способность ученика объяснить основную мысль представленного текста. В качестве данных предлагалось проанализировать 25 домашних работ и провести короткое устное пояснение с пятью учащимися на следующем уроке. Критерий успеха задавался заранее: не менее 18 из 25 учащихся представляют запрос и могут содержательно объяснить собственные изменения. Сигналом отсутствия эффекта признавалась ситуация, при которой учащиеся формально прикладывают запросы, но не понимают содержание сданной работы. Такое заполнение паспорта переводило общее намерение пересмотреть домашнее задание в ограниченную мини-апробацию, выполнимую в пределах одного-двух уроков. Структура паспорта включала задачу, одно изменяемое действие, ожидаемый эффект, наблюдаемые признаки, способ сбора данных, критерий успеха и сигнал отсутствия результата (Приложение Ж).

На этапе перекрестной экспертизы группы обменивались паспортами и проверяли их вопросами: как будет зафиксирован эффект, возможно ли собрать заявленные данные за один-два урока, позволяет ли критерий отделить реальное изменение от общего впечатления учителя. После обсуждения студенты уточняли формулировки, исключали одновременное изменение нескольких условий и заменяли неопределенные критерии вида «учащиеся станут работать лучше» наблюдаемыми показателями. В краткой рефлексии различие между привычной педагогической пробой и исследовательским действием связывалось с предварительным определением данных и критерия результата. Один из возможных вариантов студенческой формулировки: «Сначала мы приняли слова учителя о том, что работы изменились, за результат. После разметки стало понятно, что это впечатление, поскольку учитель ничего не фиксировал и заранее не определил, по чему будет судить об изменениях». Подобная рефлексия показывала освоение студентами логики *дизайна верификации решения исследовательской задачи*: решение проектировалось одновременно со способом проверки его результата по заранее определенным критериям. Каждая проба соотнесена с трудовыми действиями профессионального стандарта педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н), прежде всего – «систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению». Программы проб, комплекты карточек-оснований, кейсы и бланки размещены в электронном архиве (Приложение Ж).

Средой обсуждения исследовательских затруднений и представления результатов выступали добровольные научные объединения студентов. Студенческое научное общество ОмГПУ объединяет студенческие научные лаборатории. Участие в них помогает студентам овладевать методологией и методикой научного поиска, технологией проведения научно-педагогических исследований, апробировать полученные результаты и внедрять их в практику образовательных организаций – установка, напрямую соотносящаяся с задачей формирования готовности будущих педагогов к решению

исследовательских задач. Тематически наиболее близки исследованию три лаборатории: **«Школьная повседневность»**, лаборатория сопровождения развития детской одаренности и лаборатория профессиональной ориентации школьников на педагогическую профессию **«Карта карьеры»**.

Ключевую роль в сквозной логике выполняла студенческая научная лаборатория **«Школьная повседневность»** (кафедра педагогики), созданная под руководством Н.И. Чуркиной и Ю.Б. Дроботенко. Научная тема лаборатории – «Школьная культура в повседневных практиках учителей, учеников и родителей (вторая половина XX – начало XXI вв.)»; цель – обоснование, разработка и апробация междисциплинарной программы исследования школьной культуры через анализ повседневных практик ее субъектов. Состав лаборатории межкурсовой: бакалавры второго-четвертого курсов, магистранты и аспиранты кафедры педагогики, что позволяет студенту включаться в исследовательскую работу уже со второго курса и продолжать ее на протяжении всей подготовки. Программа работы построена по субъектам школьной культуры – школьники, учителя, родители – и предполагает освоение студентами исследовательских действий на разнотипном материале: сбор эго-источников (дневники, воспоминания), устная история (формы досуга школьников, отношения с учителями и родителями, школьная дисциплина и формы ее поддержания), эмпирические исследования современных школьников разных возрастных групп. Источниками исследования выступают научная и художественная литература, кинофильмы, СМИ, нормативные документы, учебники и иллюстрации в них, школьный фольклор. Среди результатов отчетного периода – определение возможностей и методического инструментария новых для педагогической науки источников исследования школьной культуры (кино, анимация) и историко-педагогический анализ отдельных этапов и ступеней образования в истории России. Работа с источниками такого спектра формирует у студентов исследовательские действия, составляющие содержание *дизайна проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки*

исследовательской задачи и дизайна обоснования решения исследовательской задачи: фиксацию и описание профессиональной ситуации, отбор и критическую оценку информации, сопоставление данных и формулирование выводов. Эти действия осваиваются на материале реальных школьных практик, который затем используется при разработке учебно-профессиональных задач и проб. Состав лаборатории, заявка, план работы и отчет размещены в электронном архиве (Приложение Ж).

Лаборатория сопровождения развития детской одаренности и Лаборатория профессиональной ориентации школьников на педагогическую профессию «Карта карьеры» задают контексты адресной работы с обучающимися и профориентационной деятельности; опыт «Карты карьеры» в разработке и проведении профессиональных проб для школьников послужил организационной моделью при оформлении практикума «Профессионально-исследовательская проба».

Последовательное включение студентов в работу научной лаборатории со второго курса, выполнение учебно-исследовательских заданий на втором и третьем курсах и решение учебно-профессиональных задач исследовательского типа на педагогических практиках четвертого и пятого курсов образуют *сквозную логику* освоения исследовательских действий: студент одного потока проходит путь от участия в коллективном исследовании школьной культуры через самостоятельные учебно-исследовательские задания к исследовательскому решению профессиональных ситуаций реальной школы.

Последовательность этапов и соответствующих им исследовательских дизайнов сохраняется во всех сценариях реализации технологии (Таблица 17), тогда как формы работы, продукты деятельности студентов и характер сопровождения определяются конкретным сценарием.

Таблица 17 – Реализация этапов технологии в распределенном (СКУ им. М. Козыбаева) и интегративном (ОмГПУ) сценариях

Этап технологии исследовательский дизайн	Распределенный сценарий	Интегративный сценарий
I. Проблемно-постановочный Дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности постановки исследовательской задачи	Модуль 1 дисциплины: анализ профессиональной ситуации, фиксация затруднения, определение контекста деятельности и постановка исследовательской задачи; оформление паспорта исследовательской задачи. СНО, заседание № 1: разработка чернового варианта паспорта на материале кейсов из школьной практики.	Проблемный контекст задается содержанием учебно-профессиональной задачи и темой УИЗ. В пробе «Исследователь в действии» студенты самостоятельно выявляют исследовательскую задачу в представленном кейсе педагога.
II. Ориентировочно-поисковый Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи	Модуль 2: поиск, отбор и критическая оценка научно-теоретической информации и локальных данных; ментальная карта темы и первичный обзор отобранной информации. Применение ИИ-инструментов осуществляется в границах установленных правил с фиксацией обращений в рефлексивном дневнике.	УИЗ: работа с основными понятиями, поиск и отбор информации; сбор локальных данных посредством анкетирования, интервью и наблюдения.
III. Аналитико-синтетический Дизайн обоснования решения исследовательской задачи	Модуль 3: сопоставление и обобщение отобранной информации и данных; матрица синтеза, уточнение гипотезы и формулирование замысла решения. СНО, заседание № 2: паспорт реальной исследовательской задачи учителя и план ее анализа.	Проба «Аналитик»: определение типа источников, оценка надежности и релевантности информации, сопоставление данных и оформление аналитической таблицы; в УИЗ – сопоставление теоретической информации и данных педагогической практики.
IV. Практико-интегративный Дизайн верификации решения исследовательской задачи	Модуль 4: работа с учебным кейсом в моделируемом формате – «задача – данные – решение – результат», определение критериев проверки решения. На педагогической практике – мини-исследование и аналитическая записка по его результатам.	Учебно-профессиональная задача на практике: проектирование и оценка решения с оформлением аналитической записки; проба «Исследователь в действии».
V. Рефлексивно-диссеминационный Дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи	Модуль 5: портфолио исследовательских решений и пробная защита; итоговая защита после педагогической практики. Рефлексивный дневник используется на протяжении всей работы. СНО, заседание №	Рефлексивный блок каждой пробы: интерпретация результата, определение ограничений, вопросы саморефлексии. Представление и обсуждение результатов в СНО и

	3: представление результатов и финальные рефлексивные карточки.	студенческих лабораториях. научных
--	---	------------------------------------

Сквозной сценарий разворачивает те же дизайны во времени – по курсам подготовки одного потока студентов (Таблица 18).

Таблица 18 – Распределение исследовательских дизайнов по курсам подготовки в сквозном сценарии (ОмГПУ)

Курс	Компонент образовательного процесса	Исследовательские дизайны	Осваиваемые исследовательские действия
2 курс	Студенческая научная лаборатория «Школьная повседневность»; учебно-исследовательские задания модуля «Педагогика» (3-4 семестры)	Дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи; дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи	Фиксация и описание явлений школьной практики; соотнесение затруднения с контекстом деятельности; постановка исследовательских вопросов; поиск, отбор и первичная оценка информации из разных источников; сбор эго-источников и материалов устной истории
3 курс	Учебно-исследовательские задания последующих дисциплин модуля «Педагогика»; продолжение работы в лаборатории	Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи; дизайн обоснования решения исследовательской задачи	Анализ понятий; поиск и критическая оценка информации; сбор локальных данных посредством анкетирования, интервью и наблюдения; сопоставление теоретической информации и данных практики; обобщение результатов и формулирование обоснованного замысла решения
4 курс	Производственная педагогическая практика (учебно-профессиональная задача исследовательского типа); практикум «Профессионально-исследовательская проба»	Дизайн обоснования решения исследовательской задачи; дизайн верификации решения исследовательской задачи	Анализ реальной профессиональной ситуации; оценка надежности и релевантности информации; сопоставление данных; обоснование решения; определение критериев его проверки; проектирование и проведение мини-исследования
5 курс	Производственная (педагогическая), преподавательская практика; представление результатов в СНО и лабораториях	Дизайн верификации решения исследовательской задачи; дизайн рефлексивной интерпретации результата решения	Самостоятельное решение исследовательской задачи в профессиональной ситуации; проверка решения по заранее определенным критериям; анализ и интерпретация результата; определение

		исследовательской задачи	ограничений; формулирование выводов и представление результатов профессиональному сообществу
--	--	---------------------------------	--

Реализация технологии во всех сценариях осуществляется в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника: преподаватель вуза организует освоение исследовательских дизайнов в дисциплинах, на заседаниях научного общества и в лабораториях, учитель-наставник обеспечивает перенос исследовательских действий в реальную школьную среду – помогает уточнить формулировку задачи, оценивает реалистичность замысла проверки решения, участвует в оценке аналитических записок и защите портфолио. Подготовка преподавателей вуза и учителей-наставников к сопровождению студентов осуществлялась в рамках разработанной автором программы повышения квалификации «Формирование готовности педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности» объемом 72 часа. Программа адресована учителям школ, преподавателям педагогических вузов и методистам, что позволяет готовить обоих субъектов сопровождения в единой логике.

Особенность программы состоит в том, что она построена по логике самой технологии: слушатель проходит те же пять этапов через систему пяти исследовательских дизайнов, ведя рефлексивный дневник. Тем самым субъект сопровождения проходит технологию «на себе», прежде чем сопровождать по ней студентов: он сам формулирует исследовательскую задачу из собственной практики, ищет основания ее решения, синтезирует их и проводит мини-исследование в своей аудитории.

Содержательно программа развернута в пяти модулях. Первый модуль посвящен освоению дизайна проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи и завершается оформлением паспорта исследовательской задачи на материале собственной практики слушателя. Второй модуль связан с освоением дизайна поиска

оснований решения исследовательской задачи и направлен на поиск, отбор и критическую оценку информации из четырех источников: научной литературы, экспертно-практического знания, локальных данных и ИИ-инструментов; отдельно вводятся правила использования последних. В третьем модуле происходит освоение следующего дизайна: слушатель сопоставляет и обобщает отобранную информацию с помощью матрицы синтеза и формулирует обоснованный замысел решения исследовательской задачи; здесь же проводится промежуточное текущее оценивание выполнения исследовательских действий. Четвертый, наиболее объемный модуль посвящен дизайну верификации решения исследовательской задачи и предполагает проектирование и проведение мини-исследования в собственной аудитории с заранее определенными критериями результата и оформлением кейса «задача – данные – решение – результат – ограничения». Пятый модуль связан с освоением дизайна рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи и завершает курс осмыслением полученного результата, оформлением портфолио исследовательских решений и публичной защитой авторского кейса. Программа реализуется Институтом непрерывного образования СКУ им. М. Козыбаева в гибридном формате в течение четырех-шести недель и сочетает синхронную работу с самостоятельной работой на образовательной платформе; ее материалы размещены в открытом доступе, что позволяет преподавателям и учителям-наставникам осваивать содержание технологии в свободном формате (Рисунок 6). В период опытно-экспериментальной работы программу освоили преподаватели вуза и учителя-наставники, привлеченные к сопровождению студентов. Полисубъектная архитектура воспроизводится и здесь: участник курса выступает как S1, ведущий – как S2, приглашенный эксперт-наставник – как S3. Использование ИИ-инструментов на каждом этапе подчинено принципу поддержки действия при сохранении авторства слушателя.

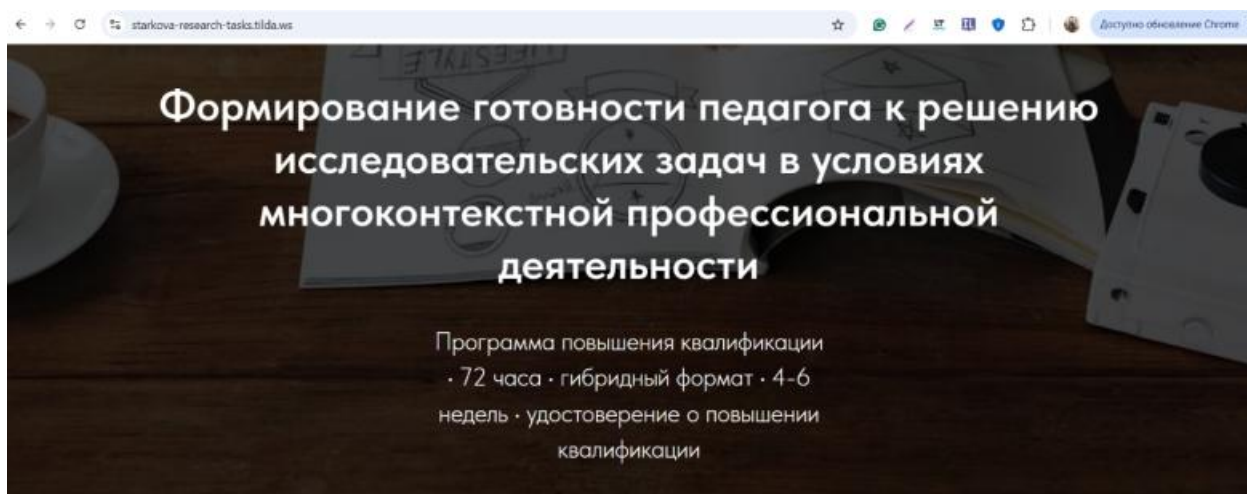


Рисунок 6 – Главная страница открытого онлайн-ресурса программы повышения квалификации «Формирование готовности педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности»³

Оценивание результатов построено на принципе триангуляции [182] и сочетает текущий контроль (бланки исследовательских дизайнов и записи в рефлексивном дневнике) с итоговой аттестацией в форме публичной защиты авторского кейса, дополненной итоговым срезом опросника ИП-51. Завершается курс посткурсовым сопровождением в течение одного учебного семестра, поддерживающим исследовательскую работу выпускника в его практике.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы представлял собой практическую реализацию разработанной технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач на двух базах и в трех сценариях. В СКУ им. М. Козыбаева технология реализована в полном цикле распределенного сценария – в единстве учебной дисциплины и педагогической практики, дополняемых средой студенческого научного общества. В ОмГПУ элементы интегративного и сквозного сценариев встроены в модуль «Педагогика», педагогические практики, профессионально-исследовательские пробы и работу студенческих научных

³ Открытый онлайн-ресурс программы повышения квалификации «Формирование готовности педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности» объемом 72 часа: <https://starkova-research-tasks.tilda.ws/>

лабораторий, что обеспечило освоение тех же исследовательских дизайнов в иной институциональной форме.

Формирование готовности осуществлялось последовательно по пяти этапам технологии, каждый из которых опирался на ведущий исследовательский дизайн и продвигал студента от распознавания исследовательской задачи к ее самостоятельному решению. На каждом этапе в разном соотношении формировались составляющие исследовательской позиции и исследовательского потенциала; завершающий этап обеспечивал рефлексивную интеграцию накопленного опыта.

Устойчивость и воспроизводимость технологии обеспечиваются подготовкой субъектов сопровождения: программа повышения квалификации, построенная по логике самой технологии, позволяет готовить преподавателя вуза и учителя-наставника в единой логике, проводя их через технологию «на себе».

Результативность реализованной технологии – динамика сформированности компонентов готовности и ее статистическая проверка по критерию хи-квадрат Пирсона – представлена в следующем параграфе на основе сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач

На заключительном, контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, направленной на формирование исследовательского потенциала и исследовательской позиции студента, осуществлялись анализ и оценка ее результативности посредством решения следующих задач:

- мониторинг динамики сформированности компонентов исследовательского потенциала и исследовательской позиции будущих

педагогов на основе применения разработанного диагностического инструментария;

- анализ результативности внедрения технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач на основе выделенных критериев и показателей и интерпретация полученных данных;
- формулировка выводов диссертационного исследования и разработка рекомендаций по реализации технологии для преподавателей вуза и учителей-наставников.

Работа на контрольном этапе выстраивалась последовательно. Сначала проводилась повторная диагностика сформированности компонентов готовности по всем критериям. Затем осуществлялись сравнительный анализ полученных данных и интерпретация динамики сформированности исследовательского потенциала и исследовательской позиции будущих педагогов.

Опишем результаты реализации технологии на двух опытно-экспериментальных базах в распределенном, интегративном и сквозном сценариях. Технология реализовывалась в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника и предполагала последовательное освоение будущими педагогами пяти исследовательских дизайнов. Контрольный замер осуществлялся по завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы; систематизация, обобщение и интерпретация полученных результатов проводились на заключительном этапе исследования (2026 год).

Опытно-экспериментальной базой выступили НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (г. Петропавловск, Республика Казахстан) и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Российская Федерация). Основную опытно-экспериментальную выборку составили 195 студентов двух университетов: 112 студентов СКУ им. М. Козыбаева, обучавшихся на четвертом курсе и в магистратуре по программам подготовки учителей

иностранных языков, и 83 студента ОмГПУ, обучавшихся на четвертом-пятом курсах и в магистратуре по педагогическим направлениям подготовки. Все участники прошли входную и контрольную диагностику по единому комплексу критериев и инструментов.

Для проверки гипотезы исследования отслеживалась динамика сформированности исследовательского потенциала и исследовательской позиции будущих педагогов, формирование которых осуществлялось согласно описанным в параграфе 1.3 сценариям реализации технологии.

Данные опытно-экспериментальной работы фиксировались посредством разработанного диагностического инструментария (параграф 2.1), в который вошли стандартизированные психометрические методики (опросник «Исследовательский потенциал» ИП-51 Н. В. Бордовской, методика изучения профессиональной идентичности МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер, опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой, опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой) и авторские диагностические инструменты (пробное задание, анкета самооценки исследовательских умений, анкета «Я как педагог-исследователь», кейс-методика на распознавание исследовательской задачи). С целью дополнительной оценки качественных изменений и получения объективных данных применялись включенное наблюдение, экспертная оценка, самооценка студентов и анализ продуктов деятельности студентов (например, паспорт исследовательской задачи, рефлексивный дневник, матрица синтеза, кейс, портфолио исследовательских решений, результаты УИЗ и исследовательских проб).

Обработка результатов осуществлялась посредством сравнительного анализа данных, полученных при повторном применении методик на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, отдельно по каждому критерию.

Критерии исследовательского потенциала:

- мотивационный (интерес к исследованию, потребность в поиске);

- когнитивный (владение исследовательскими действиями, гибкость в их выборе);

- поведенческий (самоорганизация, доведение решения до результата).

Критерии исследовательской позиции:

- идентификационный (профессионально-исследовательская идентичность, принятие исследования как нормы профессионального действия);

- рефлексивно-практический (рефлексивное отношение к собственной педагогической практике, осознание ее как объекта исследования);

- проблемно-задачный (восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи, готовность к ее решению исследовательским путем).

Сравнительный анализ позволил отследить динамику сформированности компонентов исследовательского потенциала и исследовательской позиции будущих педагогов, представленную ниже.

Повторная диагностика исследовательской позиции проводилась по трем критериям с применением тех же инструментов, что и на констатирующем этапе. Сопоставление распределений студентов по уровням сформированности на констатирующем и контрольном этапах представлено в Таблице 19. Первичный эмпирический материал, полученный в ходе диагностики, представлен в Приложении Ж.

Таблица 19 – Динамика распределения студентов по уровням сформированности критериев исследовательской позиции, % (n = 195)

Критерий (методика)	Конст. Н	Конст. С	Конст. В	Контр. Н	Контр. С	Контр. В
Рефлексивно-практический (Е. Е. Рукавишникова)	43,1	44,1	12,8	17,9	47,2	34,9
Проблемно-задачный (НТН Т. В. Корниловой)	49,7	38,5	11,8	21,0	44,1	34,9
Идентификационный (МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер)	56,4	33,3	10,3	19,0	42,1	39,0

Рефлексивно-практический критерий показал устойчивый прирост. Доля студентов с высоким уровнем выросла с 25 человек (12,8 %) до 68 (34,9 %), доля с низким сократилась с 84 человек (43,1 %) до 35 (17,9 %).

Проблемно-задачный критерий продемонстрировал выраженную динамику. Доля высокого уровня выросла с 23 человек (11,8 %) до 68 (34,9 %), доля низкого сократилась с 97 человек (49,7 %) до 41 (21,0 %). Авторская кейс-методика на распознавание исследовательской задачи подтвердила тот же сдвиг. На констатирующем этапе данный критерий относился к наиболее проблемным, что закономерно: восприятие затруднения как исследовательской задачи требует устойчивости к неопределенности. Работа с исследовательскими дизайнами строится на проживании неопределенности без готовых ответов – от неясности причины затруднения при проблематизации контекста деятельности и постановке исследовательской задачи до непредсказуемости результата при верификации ее решения, – что способствует становлению данной составляющей исследовательской позиции.

Идентификационный критерий, наименее сформированный на констатирующем этапе, дал наибольший прирост в составе компонента. Доля студентов с высоким уровнем (достигнутая позитивная идентичность) выросла с 20 человек (10,3 %) до 76 (39,0 %), доля с низким (диффузный и предрешенный статус) сократилась с 110 человек (56,4 %) до 37 (19,0 %). Близкое распределение дала анкета «Я как педагог-исследователь». Прохождение полного исследовательского цикла на материале реальных затруднений переводит исследование из внешнего учебного требования в признанный студентом способ профессиональной работы, что и отражает становление профессионально-исследовательской идентичности.

На контрольном этапе исследовательская позиция студентов сформирована преимущественно на среднем и высоком уровнях. По всем трем критериям доля высокого уровня выросла на 22-29 п.п., доля низкого сократилась на 25-37 п.п. Профиль позиции стал однородным: разброс долей низкого уровня между критериями сократился с 13,3 п.п. на констатирующем

этапе до 3,1 п.п. на контрольном. Полученные данные подтверждают результативность технологии в формировании исследовательской позиции как ценностно-смыслового компонента готовности будущего педагога к решению исследовательских задач.

Повторная диагностика исследовательского потенциала проводилась опросником ИП-51 Н. В. Бордовской по трем субшкалам, дополненным авторскими инструментами. Сопоставление распределений на констатирующем и контрольном этапах представлено в Таблице 20.

Таблица 20 – Динамика распределения студентов по уровням сформированности критериев исследовательского потенциала, % (n = 195)

Показатель (методика)	Конст. Н	Конст. С	Конст. В	Контр. Н	Контр. С	Контр. В
Мотивационный – ИП-51 (М)	40,0	45,1	14,9	16,9	46,2	36,9
Когнитивный – ИП-51 (К)	46,2	40,0	13,8	21,0	45,1	33,8
Поведенческий – ИП-51 (П)	36,9	48,2	14,9	14,9	44,1	41,0
ИП-51 (общий, все субшкалы)	41,0	45,1	13,8	17,9	44,1	37,9
Пробное задание	54,9	35,4	9,7	12,8	46,2	41,0
Самооценка исследовательских умений	32,8	50,3	16,9	9,2	41,0	49,7

Мотивационный критерий вырос на 22,0 п.п. по высокому уровню. Доля студентов с высоким уровнем по субшкале ИП-51 поднялась с 29 человек (14,9 %) до 72 (36,9 %), доля с низким сократилась с 78 человек (40,0 %) до 33 (16,9 %). Прирост отражает усиление познавательного интереса и потребности в поиске: исследование, реализуемое на материале реальных кейсов и доводимое до практической апробации, воспринималось студентами как осмысленное и результативное.

Когнитивный критерий показал наименьший прирост высокого уровня среди субшкал потенциала – 20,0 п.п. (с 13,8 % до 33,8 %). Сдержанность динамики согласуется с устойчивостью когнитивного барьера: переход от описания к анализу дается медленнее прочих умений. Авторское пробное задание, измеряющее практические исследовательские умения, дало наиболее выраженную динамику среди инструментов потенциала: доля высокого уровня выросла с 19 человек (9,7 %) до 80 (41,0 %), доля низкого сократилась

с 107 человек (54,9 %) до 25 (12,8 %). Качественный анализ работ контрольного этапа фиксирует ключевые сдвиги. Подмена исследовательского вопроса практическим, главная ошибка констатирующего этапа, сохранилась у 16 студентов (8,2 %). Обоснование выбора данных привели 138 студентов (70,8 %). План как последовательность шагов с ожидаемым результатом представили 146 студентов (74,9 %).

Поведенческий критерий дал наибольший прирост высокого уровня среди субшкал – 26,1 п.п. (с 14,9 % до 41,0 %), доля низкого сократилась с 72 человек (36,9 %) до 29 (14,9 %). Анкета самооценки исследовательских умений подтвердила сдвиг – высокий уровень поднялся с 16,9 % до 49,7 %. Сопоставление самооценки с объективными данными показывает ее стабилизацию: расхождение между анкетой и пробным заданием по доле высокого уровня не возросло, тогда как на констатирующем этапе самооценка давала систематически завышенную картину.

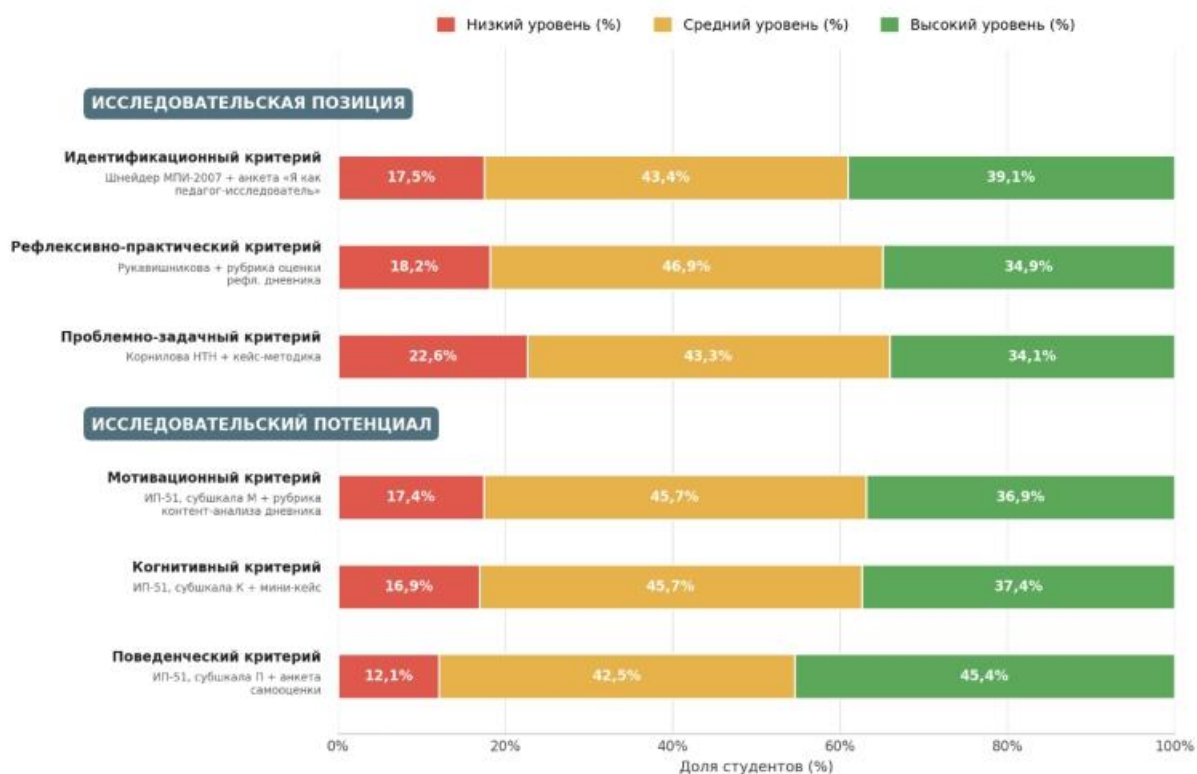
Общий показатель исследовательского потенциала вырос с 27 человек (13,8 %) до 74 (37,9 %) на высоком уровне; доля низкого сократилась с 80 человек (41,0 %) до 35 (17,9 %).

На контрольном этапе исследовательский потенциал студентов сформирован преимущественно на среднем и высоком уровнях. Прирост высокого уровня составил от 20,0 п.п. по когнитивному критерию до 26,1 п.п. по поведенческому; наиболее выраженную динамику обеспечило пробное задание (+31,3 п.п.). Неравномерность прироста содержательно обоснована: поведенческие умения формируются через регулярную практику, обеспеченную структурой дизайнов, тогда как аналитические операции составляют наиболее устойчивый барьер и требуют продолжения работы на этапе выпускной квалификационной работы. Полученные данные подтверждают результативность технологии в формировании исследовательского потенциала как деятельностного компонента готовности.

Сведем результаты диагностики обоих компонентов готовности на констатирующем и контрольном этапах в Таблицу 21 и Рисунок 7.

Таблица 21 – Обобщенные результаты диагностики компонентов готовности: констатирующий и контрольный этапы, % (n = 195)

Критерий (методика)	Конст. Н	Конст. В	Контр. Н	Контр. В	Δ п.п.	Δ В, п.п.
Исследовательская позиция						
Рефлексивно-практический (Рукавишников)	43,1	12,8	17,9	34,9	-25,2	+22,1
Проблемно-задачный (НТН Корниловой)	49,7	11,8	21,0	34,9	-28,7	+23,1
Идентификационный (МПИ-2007 Шнейдер)	56,4	10,3	19,0	39,0	-37,4	+28,7
Исследовательский потенциал						
Мотивационный (ИП-51, М)	40,0	14,9	16,9	36,9	-23,1	+22,0
Когнитивный (ИП-51, К)	46,2	13,8	21,0	33,8	-25,2	+20,0
Поведенческий (ИП-51, П)	36,9	14,9	14,9	41,0	-22,0	+26,1
Пробное задание	54,9	9,7	12,8	41,0	-42,1	+31,3
Анкета самооценки	32,8	16,9	9,2	49,7	-23,6	+32,8



Примечание. По всем критериям представлены усредненные результаты двух инструментов диагностики (n = 195).

Рисунок 7 – Распределение студентов по уровням сформированности критериев готовности на контрольном этапе ОЭР, % (n = 195)

Данные Таблицы 21 фиксируют положительную динамику по всем диагностическим позициям (три критерия позиции и пять показателей потенциала). Доля студентов с низким уровнем сократилась по каждому показателю – от 22,0 п.п. по поведенческому критерию до 42,1 п.п. по пробному заданию. Доля студентов с высоким уровнем выросла по каждому показателю – от 20,0 п.п. по когнитивному критерию до 32,8 п.п. по анкете самооценки. Профиль готовности на контрольном этапе стал заметно однороднее. На констатирующем этапе разброс долей низкого уровня между шестью критериями достигал 19,5 п.п. (от 36,9 % по поведенческому до 56,4 % по идентификационному); на контрольном этапе он сократился до 6,1 п.п. (от 14,9 % до 21,0 %) (сравнение представлено на Рисунке 8).

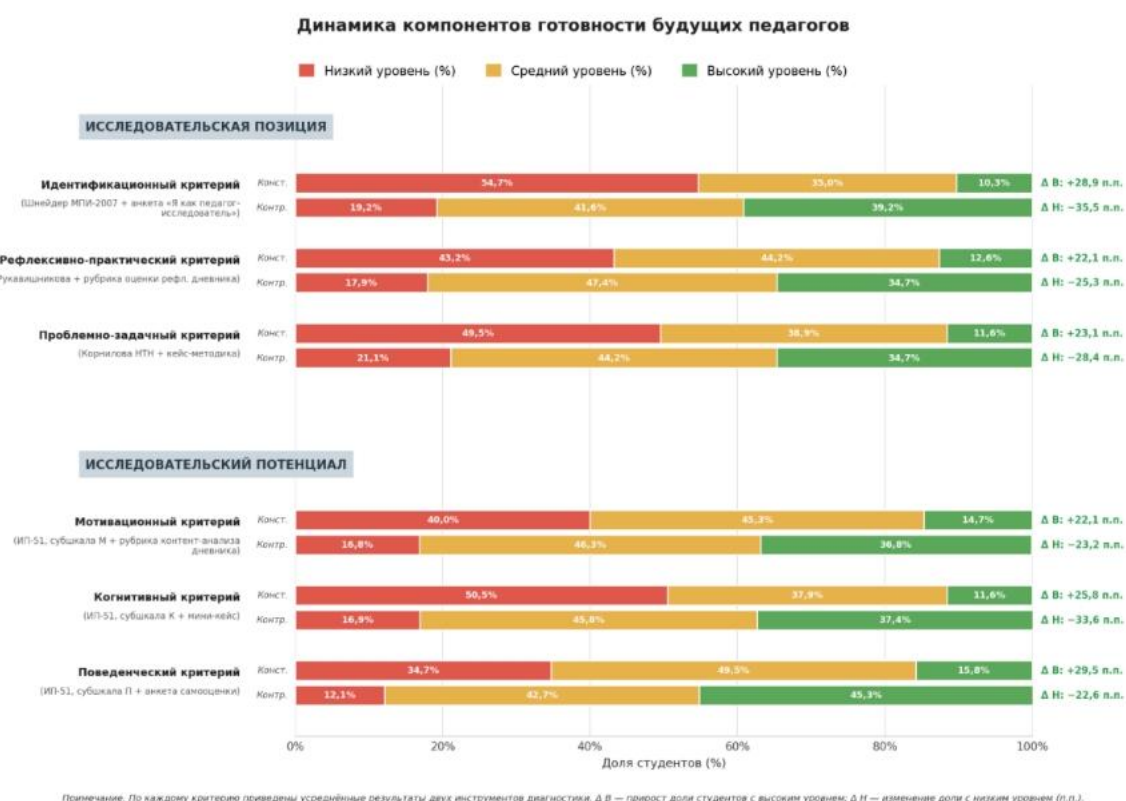


Рисунок 8 – Динамика распределения студентов по уровням сформированности компонентов готовности: констатирующий и контрольный этапы ОЭР, % (n = 195)

Выравнивание профиля свидетельствует о целостном, согласованном формировании готовности по всем критериям. Достоверность выявленных различий подлежит проверке критерием хи-квадрат Пирсона.

Для оценки достоверности выявленных различий применен критерий хи-квадрат Пирсона. Нулевая гипотеза H_0 состоит в том, что реализация технологии не привела к статистически значимым изменениям в распределении студентов по уровням сформированности критериев позиции и потенциала; альтернативная гипотеза H_1 – что такие изменения произошли.

Эмпирическое значение критерия рассчитывалось по формуле

$$\chi^2 = \sum (f_o - f_e)^2 / f_e,$$

где f_o – частота на контрольном этапе (наблюдаемая), f_e – частота на констатирующем этапе (ожидаемая при H_0). Число степеней свободы $df = k - 1 = 2$, где k – число уровней (низкий, средний, высокий). Критическое значение при уровне значимости $p \leq 0,01$ и $df = 2$ составляет $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$. При $\chi^2_{\text{эмп}}$ выше 9,21 нулевая гипотеза отклоняется. Результаты расчета по каждому критерию представлены в Таблице 22.

Таблица 22 – Результаты расчета критерия хи-квадрат Пирсона по критериям готовности ($df = 2$; $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$ при $p \leq 0,01$; $n = 195$)

Критерий	$\chi^2_{\text{эмп}}$
Рефлексивно-практический	103,0
Проблемно-задачный	122,0
Идентификационный	209,7
Мотивационный	89,8
Когнитивный	84,3
Поведенческий	116,1

Эмпирические значения χ^2 по всем шести критериям готовности превышают критическое значение 9,21 и составляют от 84,3 до 209,7. Следовательно, различия в распределении студентов по уровням сформированности критериев готовности между констатирующим и контрольным этапами являются статистически значимыми при $p \leq 0,01$. Дополнительные авторские инструменты также зафиксировали статистически значимые различия: $\chi^2_{\text{эмп}} = 265,1$ по пробному заданию и $\chi^2_{\text{эмп}} = 160,5$ по анкете самооценки.

Для дополнительной оценки применения освоенных исследовательских действий в условиях педагогической практики анализировались результаты

сопоставимых практико-ориентированных заданий, выполнявшихся студентами двух университетов. Задания выполнили 187 участников из 195. Полученные продукты оценивались по единым критериям: распознавание исследовательской задачи, обоснование выбора данных, проектирование решения, определение критериев результата и рефлексивное осмысление полученного эффекта.

Сопоставление результатов задания на практику с пробным заданием на констатирующем и контрольном этапах представлено в Таблице 23.

Таблица 23 – Динамика практических исследовательских умений: учебный и профессиональный контексты

Уровень	Пробное, конст.	Пробное, контр.	Практико-ориентированное задание
Низкий	54,9	12,8	7,5
Средний	35,4	46,2	42,8
Высокий	9,7	41,0	49,7

Результаты, достигнутые в учебном контексте, при переходе в реальную школьную среду сохранились и несколько выросли: доля высокого уровня поднялась с 41,0 % до 49,7 %, доля низкого сократилась с 12,8 % до 7,5 %. Полученные результаты свидетельствуют о сохранении положительной динамики при применении освоенных исследовательских действий в условиях педагогической практики.

По итогам первой практики проведен опрос учителей-наставников, сопровождавших студентов. Результаты представлены в Таблице 24.

Таблица 24 – Оценка учителей-наставников по итогам первой практики

Аспект деятельности студента	Средний балл (1-5)	SD
Распознавание в затруднении исследовательской задачи	4,1	0,7
Проектирование и проверка решения по заданным критериям	3,8	0,9
Рефлексивное осмысление результата	3,9	0,8

Примечание: SD – стандартное отклонение (разброс оценок наставников вокруг среднего)

Наиболее высоко наставники оценили способность распознавать в затруднении исследовательскую задачу, наиболее сдержанно – проектирование проверки решения, что согласуется с данными

формирующего этапа: определение критериев результата остается наиболее сложным действием. В комментариях наставники отмечали изменение характера вопросов студентов: *«Раньше практиканты спрашивали, что делать, если дети шумят. Теперь спрашивают, как понять, почему это происходит именно с этой группой»* (наставник Б., стаж 14 лет); *«Меня удивило, что студентка заранее написала, на что будет обращать внимание на уроке, – она знала, что ищет»* (наставник К., стаж 22 года). Оценки учителей-наставников рассматриваются как дополнительный источник внешней профессиональной оценки применения студентами исследовательских действий в условиях педагогической практики.

Данные педагогической практики имеют ограничения: задание на практику не относится к стандартизированным инструментам, условия его выполнения различались по школам и наставникам, выборка наставников невелика. Поэтому результаты педагогической практики рассматриваются как дополнительный источник данных о применении освоенных исследовательских действий в профессиональном контексте.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сформулировать следующие выводы.

По итогам контрольного этапа зафиксирована положительная динамика по всем шести критериям готовности. Достоверность различий подтверждена критерием хи-квадрат Пирсона ($\chi^2_{\text{эмп}}$ 84,3-209,7 при $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$; $p \leq 0,01$), что свидетельствует о результативности разработанной технологии в исследуемой выборке.

Сформированность исследовательской позиции возросла по всем трем критериям; наибольший прирост высокого уровня получен по идентификационному критерию (+28,7 п.п.) и проблемно-задачному (+23,1 п.п.). Профиль позиции стал однородным – разброс долей низкого уровня сократился с 13,3 до 3,1 п.п. Качественный сдвиг состоит в принятии исследования как нормы профессионального действия и в становлении профессионально-исследовательской идентичности.

Сформированность исследовательского потенциала возросла по всем критериям, однако динамика неравномерна. Наибольший прирост дали поведенческий критерий (+26,1 п.п.) и практические умения, измеренные пробным заданием (+31,3 п.п.); наименьший – когнитивный критерий (+20,0 п.п.). Переход от описания к анализу составляет наиболее устойчивый барьер и требует продолжения работы.

Положительная динамика зафиксирована по критериям обоих компонентов готовности: исследовательской позиции и исследовательского потенциала. Результаты, достигнутые в учебном контексте, при переходе в школьную среду на педагогической практике сохранились и выросли – высокий уровень практических умений поднялся с 41,0 % до 49,7 %. Результаты практико-ориентированного задания показывают, что положительная динамика выполнения исследовательских действий сохраняется при их применении в условиях педагогической практики.

Анализ практико-ориентированных заданий показал, что тематика 70,6 % исследовательских задач студентов была связана с многоязычием и поликультурностью, диверсификацией информации, цифровой средой и взаимодействием с семьей. Эти тематические направления соотносятся с выделенными в исследовании контекстами профессиональной деятельности педагога.

Выводы по второй главе

Во второй главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. Последовательно рассмотрены исходное состояние готовности, реализация технологии на двух опытно-экспериментальных базах в трех сценариях и изменения в сформированности исследовательской позиции и исследовательского потенциала по итогам опытно-экспериментальной работы.

1. Констатирующий этап подтвердил необходимость целенаправленного формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. В оценке исходного состояния готовности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы приняли участие 311 студента двух университетов; основную опытно-экспериментальную выборку составили 195 студентов, участвовавших в формирующем и контрольном этапах ОЭР. По всем шести критериям готовности преобладали низкий и средний уровни. Среди критериев исследовательской позиции наибольшая доля студентов с низким уровнем выявлена по идентификационному критерию (56,4 %), по проблемно-задачному она составила 49,7 %, по рефлексивно-практическому – 43,1 %. Среди критериев исследовательского потенциала наибольшая доля низкого уровня зафиксирована по когнитивному критерию (46,2 %). Пробное задание выявило более выраженные затруднения при выполнении исследовательских действий в конкретной профессиональной ситуации: низкий уровень показали 54,9 % студентов. Сопоставление данных, полученных в ходе самооценки, с результатами выполнения диагностических заданий показало целесообразность использования комплекса взаимодополняющих инструментов для оценки готовности.

2. На формирующем этапе технология реализована на двух опытно-экспериментальных базах в распределенном, интегративном и сквозном сценариях. В СКУ им. М. Козыбаева распределенный сценарий реализовывался в рамках учебной дисциплины и педагогической практики и дополнялся деятельностью студенческого научного общества. В ОмГПУ исследовательские дизайны были включены в модуль «Педагогика», педагогические практики, практикум «Профессионально-исследовательская проба» и деятельность студенческих научных лабораторий. Различия в организации образовательного процесса при сохранении последовательности этапов и исследовательских дизайнов показали возможность вариативного встраивания технологии в образовательные программы.

3. В ходе реализации технологии студенты последовательно осваивали пять исследовательских дизайнов. Работа разворачивалась от анализа профессиональной ситуации и постановки исследовательской задачи к поиску оснований ее решения, анализу и сопоставлению полученной информации и данных, обоснованию решения, его проверке в моделируемой или реальной педагогической ситуации и рефлексивной интерпретации результата. Результаты выполнения исследовательских действий фиксировались в соответствующих продуктах и оценивались по рубрикам. В условиях педагогической практики работа с исследовательской задачей проходила при участии учителя-наставника, обеспечивавшего связь исследовательских действий студента с конкретной профессиональной ситуацией.

4. Технология реализовывалась в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника с соблюдением организационно-педагогических условий, обоснованных в первой главе. Предварительная подготовка субъектов сопровождения осуществлялась в рамках программы повышения квалификации, построенной в соответствии с пятью этапами и пятью исследовательскими дизайнами технологии. Текущее оценивание освоения исследовательских действий и диагностика сформированности готовности выполняли разные функции. Продукты деятельности и рефлексивные материалы использовались для сопровождения работы студентов и ее корректировки, а динамика исследовательской позиции и исследовательского потенциала определялась с помощью диагностического комплекса.

5. На контрольном этапе положительная динамика зафиксирована по критериям обоих компонентов готовности. По рефлексивно-практическому и проблемно-задачному критериям исследовательской позиции доля высокого уровня достигла 34,9 %, по идентификационному – 39,0 %; доля низкого уровня снизилась до 17,9-21,0 %. По критериям исследовательского потенциала доля высокого уровня составила 36,9 % по мотивационному, 33,8

% по когнитивному и 41,0 % по поведенческому критерию. Наиболее выраженная динамика выполнения исследовательских действий выявлена по результатам пробного задания: доля высокого уровня увеличилась с 9,7 % до 41,0 %, доля низкого снизилась с 54,9 % до 12,8 %. Статистическая проверка выявленных различий подтвердила их значимость, что свидетельствует о положительной динамике готовности в исследуемой выборке.

6. Данные педагогической практики дополнили результаты контрольной диагностики и позволили оценить применение освоенных исследовательских действий в профессиональном контексте. Практико-ориентированные задания выполнили 187 участников; 49,7 % работ были отнесены к высокому уровню, 7,5 % – к низкому. По сравнению с контрольным пробным заданием, выполненным в учебном контексте, доля высокого уровня увеличилась с 41,0 % до 49,7 %. По оценкам учителей-наставников, студенты распознавали исследовательскую задачу в профессиональном затруднении, проектировали способ проверки решения и осмысливали полученный результат. Тематика 70,6 % исследовательских задач студентов была связана с многоязычием и поликультурностью, диверсификацией информации, цифровой средой и взаимодействием с семьей. Эти тематические направления соотносятся с контекстами профессиональной деятельности педагога, обоснованными в первой главе.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике исследовательской позиции и исследовательского потенциала и о результативности разработанной технологии в исследуемой выборке. Апробация трех сценариев показала возможность реализации технологии при разных вариантах организации профессиональной подготовки будущих педагогов с сохранением пяти этапов, соответствующих им исследовательских дизайнов, полисубъектного взаимодействия и организационно-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение психолого-педагогической литературы, нормативных документов и сложившейся практики подготовки будущих педагогов показывает актуальность решения задачи формирования их готовности к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. Необходимость обращения к этой проблеме обусловлена многоконтекстным характером профессиональной деятельности педагога, в которой возникают ситуации неопределенности и профессиональные затруднения, требующие поиска, обоснования и проверки решения.

В исследовании установлено, что профессиональная деятельность педагога осуществляется в шести взаимосвязанных контекстах: новой трудовой реальности; дифференциации педагогической профессии; культурного, языкового и технологического многообразия; современной ситуации развития детства; современной семьи; диверсификации информации. Каждый из выделенных контекстов задает особую ценностно-смысловую рамку профессиональной деятельности и может становиться источником ситуаций неопределенности и профессиональных затруднений. Значимость выделенных контекстов подтверждена данными онлайн-опроса педагогов школ Российской Федерации ($n = 171$) и Республики Казахстан ($n = 164$), а также полуструктурированных интервью с учителями-практиками ($n = 22$).

Исследовательская задача рассматривается как вид профессиональной задачи педагога и способ освоения новых контекстов профессиональной деятельности. Ее постановка связана с осмыслением проблемы, противоречия или затруднения образовательной практики, разрешение которых требует обращения к исследовательским средствам. По ценностно-смысловому основанию обоснованы три типа исследовательских задач: задачи ценностного осмысления образа объекта, задачи ценностного понимания образа субъекта и задачи ценностного принятия образа отношений.

Решение исследовательской задачи обеспечивается совокупностью исследовательских действий. Универсальные действия связаны с анализом, синтезом и другими общими способами работы с информацией и данными. Контекстно-обусловленные действия определяются содержанием конкретной исследовательской задачи и особенностями профессиональной ситуации. В их составе выделены инвариантные действия, обусловленные содержанием задачи, и вариативные действия, выбираемые с учетом особенностей конкретного контекста.

В рамках диссертационного исследования готовность будущего педагога к решению исследовательских задач в условиях многоконтекстной профессиональной деятельности определена как интегративное профессионально-личностное качество, выражающее осознанную направленность на исследовательский способ разрешения профессиональных затруднений педагогической деятельности и способность осуществлять необходимые для этого исследовательские действия. Теоретическое обоснование готовности построено на интеграции деятельностного и аксиологического подходов.

Структура готовности включает исследовательскую позицию и исследовательский потенциал. Исследовательская позиция выражает ценностно-смысловую направленность будущего педагога на исследовательский способ профессионального действия и включает идентификационную, рефлексивно-практическую и проблемно-задачную составляющие. Исследовательский потенциал характеризует возможности будущего педагога осуществлять исследовательские действия и включает мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Идентификационная составляющая исследовательской позиции выражается в профессионально-исследовательской идентичности и принятии исследования как нормы профессионального действия; рефлексивно-практическая (в рефлексивном отношении к собственной педагогической практике и ее осознании как объекта исследования; проблемно-задачная) в

восприятию профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовности к ее решению исследовательским путем. Мотивационный компонент исследовательского потенциала отражает интерес к исследованию и потребность в поиске; когнитивный – владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе; поведенческий – самоорганизацию и доведение решения до результата.

Формирование готовности осуществляется посредством разработанной технологии, которая определяется как целенаправленный, поэтапный, воспроизводимый и диагностируемый процесс, реализуемый в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника. Преподаватель вуза организует освоение исследовательских дизайнов и обеспечивает научно-методическое сопровождение и обратную связь; учитель-наставник связывает исследовательскую работу студента с реальной педагогической практикой; студент самостоятельно осуществляет исследовательские действия.

Процессуальную основу технологии составляют пять исследовательских дизайнов: дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи; дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи; дизайн обоснования решения исследовательской задачи; дизайн верификации решения исследовательской задачи; дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи. Исследовательские дизайны выступают обобщенной ориентировочной основой исследовательских действий будущих педагогов и осваиваются последовательно в ходе реализации технологии.

Технология включает пять этапов. На проблемно-постановочном этапе студент анализирует профессиональную ситуацию, выявляет затруднение и противоречие, формулирует исследовательскую задачу и исследовательский вопрос. Ориентировочно-поисковый этап связан с поиском, отбором и критической оценкой оснований, необходимых для решения

исследовательской задачи. На аналитико-синтетическом этапе студент анализирует и сопоставляет найденные основания, оценивает их применимость к конкретной профессиональной ситуации и обосновывает решение. Практико-интегративный этап предусматривает планирование и проверку обоснованного решения по заранее определенным критериям в моделируемой или реальной педагогической ситуации. На рефлексивно-диссеминационном этапе студент осмысливает полученный результат, определяет ограничения и условия дальнейшего использования решения, формулирует выводы и представляет результаты профессиональному сообществу.

Технология допускает вариативное встраивание в образовательный процесс. В исследовании обоснованы распределенный, интегративный и сквозной сценарии ее реализации. В распределенном сценарии освоение исследовательских дизайнов сосредоточено в рамках одной дисциплины с последующим применением исследовательских действий в педагогической практике. Интегративный сценарий предусматривает включение исследовательских дизайнов в несколько компонентов образовательной программы. Сквозной сценарий предполагает их последовательное освоение на разных курсах подготовки. При различной организации образовательного процесса сохраняются пять этапов, соответствующие им исследовательские дизайны и полисубъектное взаимодействие.

Реализация технологии обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий: интеграцией единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику, обеспечивающей их содержательную сопряженность; предварительной подготовкой и согласованием деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников, сопровождающих студентов в решении исследовательских задач; рефлексивно-диагностическим сопровождением процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов; методическим обеспечением деятельности преподавателей, включающим

разработанные учебно-исследовательские задания, рубрикаторы критериального оценивания освоения студентами исследовательских дизайнов, руководство по использованию исследовательских дизайнов и правила применения ИИ-инструментов; организацией взаимодействия кафедр с базами практик для согласования функций при сопровождении студентов в решении исследовательских задач.

Критериально-диагностическое сопровождение формирования готовности построено на шести критериях. Исследовательская позиция оценивается по идентификационному, рефлексивно-практическому и проблемно-задачному критериям, исследовательский потенциал – по мотивационному, когнитивному и поведенческому. Для их оценки использован комплекс стандартизированных и авторских инструментов: ИП-51 Н.В. Бордовской, МПИ-2007 Л.Б. Шнейдер, опросник педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой, НТН Т.В. Корниловой, пробное задание, кейс-методика на распознавание исследовательской задачи, анкета самооценки исследовательских умений и анкета «Я как педагог-исследователь». Текущее оценивание освоения исследовательских действий проводилось отдельно по продуктам деятельности студентов и рубрикаторам. Рефлексивный дневник использовался как средство текущего осмысления работы студента и в диагностический комплекс не входил.

Результативность технологии проверена в ходе опытно-экспериментальной работы на базе НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». На констатирующем этапе в исследовании приняли участие 311 студентов. Основную опытно-экспериментальную выборку составили 195 студентов, участвовавших в формирующем и контрольном этапах.

В СКУ им. М. Козыбаева технология реализована в распределенном сценарии. Освоение исследовательских дизайнов осуществлялось в рамках дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку», их применение в реальных

профессиональных ситуациях продолжалось в педагогической практике; дополнительной площадкой выступало студенческое научное общество по методике обучения иностранным языкам. В ОмГПУ интегративный и сквозной сценарии реализованы через модуль «Педагогика», педагогические практики, практикум «Профессионально-исследовательская проба» и деятельность студенческих научных лабораторий.

Констатирующий этап выявил преобладание низкого и среднего уровней по всем шести критериям готовности. Среди критериев исследовательской позиции наибольшая доля низкого уровня установлена по идентификационному критерию – 56,4 %. По проблемно-задачному критерию она составила 49,7 %, по рефлексивно-практическому – 43,1 %. Среди критериев исследовательского потенциала наибольшая доля низкого уровня зафиксирована по когнитивному критерию – 46,2 %. По результатам пробного задания низкий уровень выполнения исследовательских действий выявлен у 54,9 % студентов. Полученные данные обосновали необходимость реализации разработанной технологии.

Контрольный этап показал положительные изменения по всем шести критериям готовности. Доля студентов с высоким уровнем увеличилась на 20,0–28,7 процентного пункта. Наибольший прирост зафиксирован по идентификационному критерию, наименьший – по когнитивному. По пробному заданию доля высокого уровня увеличилась с 9,7 % до 41,0 %, а доля низкого снизилась с 54,9 % до 12,8 %. Статистическая проверка выявленных различий подтвердила их значимость. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике сформированности исследовательской позиции и исследовательского потенциала в исследуемой выборке.

Данные педагогической практики дополнили результаты контрольного этапа сведениями о применении освоенных исследовательских действий в профессиональном контексте. Практико-ориентированные задания выполнили 187 участников. Доля высокого уровня составила 49,7 %, низкого

– 7,5 %. В контрольном пробном задании, выполненном в учебном контексте, соответствующие показатели составляли 41,0 % и 12,8 %. Полученные данные показывают, что положительная динамика выполнения исследовательских действий сохраняется при их применении в условиях педагогической практики. Оценки учителей-наставников дополнили результаты диагностики внешней профессиональной оценкой работы студентов. Тематика 70,6 % исследовательских задач была связана с многоязычием и поликультурностью, диверсификацией информации, цифровой средой и взаимодействием с семьей; эти тематические направления соотносятся с выделенными в исследовании контекстами профессиональной деятельности педагога.

В ходе теоретического и опытно-экспериментального исследования получены результаты, которые позволяют сформулировать следующие выводы:

1. конкретизировано представление об исследовательской задаче как виде профессиональной задачи педагога и способе освоения новых контекстов профессиональной деятельности; обоснованы ее типы по ценностно-смысловому основанию и исследовательские действия, обеспечивающие ее решение;
2. обоснованы содержание и структура готовности будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративного профессионально-личностного качества, включающего исследовательскую позицию и исследовательский потенциал; определены критерии и показатели их сформированности;
3. разработана и апробирована технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, включающая пять этапов и пять соответствующих исследовательских дизайнов и реализуемая в полисубъектном взаимодействии студента, преподавателя вуза и учителя-наставника;

4. определены организационно-педагогические условия реализации технологии и варианты ее встраивания в образовательный процесс в распределенном, интегративном и сквозном сценариях;

5. результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике по критериям исследовательской позиции и исследовательского потенциала в исследуемой выборке и о сохранении этой динамики при применении освоенных исследовательских действий в условиях педагогической практики.

Результаты проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее решение проблемы формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. Перспективы дальнейшей работы связаны с изучением реализации технологии на других направлениях педагогической подготовки, дальнейшим уточнением методического обеспечения исследовательских дизайнов и изучением применения освоенных исследовательских действий на последующих этапах профессиональной деятельности педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алпатова М. П. Педагогические технологии в подготовке будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 5 (131). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.14. – URL: <https://research-journal.org/archive/5-131-2023-may/10.23670/IRJ.2023.131.14> (дата обращения: 12.05.2026).
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Аристотель. Метафизика / пер. А. В. Кубицкого. – Москва: Эксмо, 2006. – 608 с.
5. Асмолов А. Г. Что отличает образованного человека? // Дзен. – 2018. – URL: <https://dzen.ru/a/Wv5zcJ4pouzFW8qG>.
6. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 221 с.
7. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8-9. – С. 9-19. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2929?locale=ru_RU (дата обращения: 22.04.2026).
9. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – Москва: Академия, 2005. – 128 с.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с. – ISBN 5-7155-0099-0. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001482089> (дата обращения: 12.05.2026).

11. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
12. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с. – ISBN 5-86340-090-0. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004044816/ (дата обращения: 12.05.2026).
13. Бордовская Н. В. Педагогика. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
14. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 28-43.
15. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 52-66.
16. Борытко Н. М. Введение в педагогическую деятельность. – Волгоград: Перемена, 2006. – 40 с.
17. Борытко Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. – 120 с.
18. Брицкая Е. О. Дистанционное обучение школьников: новые контексты профессиональной педагогической деятельности // Информатизация образования: тенденции, перспективы, инновации: сборник трудов международной научно-практической конференции. – Москва: АНО ИТО, 2015. – 236 с. – С. 147-153.
19. Брицкая Е. О. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Омск: ОмГПУ, 2016. – 271 с.
20. Брицкая Е. О. Практики преодоления профессиональных затруднений педагогов (на опыте региональных центров дистанционного обучения) // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону: ООО «Батайское полиграфическое предприятие», 2015. – № 7. – С. 65-77.

21. Быстренина И. Е. Формирование готовности будущих учителей к исследовательской деятельности в процессе изучения информатики и математики в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2011. – 210 с.
22. Васильева О. Ю. Психологическое сопровождение в условиях информационного стресса // Академические вечера. – 2024.
23. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. Т. 1. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 445 с.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
25. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с. – ISBN 978-5-4263-0384-3. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471551> (дата обращения: 12.05.2026).
26. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – Москва: Логос, 2020. – 300 с. – ISBN 978-5-98704-509-1.
27. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol3.pdf> (дата обращения: 12.05.2026).
29. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – Москва: Издательство МГУ, 1976. – 150 с.
30. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие. – 6-е изд. – Москва: Книжный дом «Университет», 2006. – 336 с. – ISBN 5-9822710-5-5. – URL: <https://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/40922/default> (дата обращения: 12.05.2026).

31. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. – Москва: Книжный дом «Университет», 2002.
32. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – Москва: МГУ, 1968. – 135 с.
33. Глубокова Е. Н., Писарева С. А. Развитие партнерских отношений педагогических вузов и школ // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 59-67.
34. Грачев К. Ю., Галицких Е. О. Наставничество как механизм профессионального развития будущего учителя // Вестник ВятГУ. – 2020. – № 4. – С. 52-60.
35. Грачев Ю. А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник университета Российской академии образования. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gotovnosti-k-deyatelnosti-v-sisteme-sovremennogo-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 22.04.2026).
36. Грибукова О. Г. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: дис. ... канд. пед. наук. – 2025. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-inklyuzivnom> (дата обращения: 22.04.2026).
37. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
38. Дзюбенко С. В., Сергеева М. Г., Самохин И. С. Совершенствование исследовательских компетенций школьного педагога в контексте модернизации отечественного образования // Научный диалог. – 2018. – № 2. – С. 303-321. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-2-303-321.
39. Дроботенко Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации. – Омск: ОмГПУ, 2016. – 44 с.

40. Дроботенко Ю. Б. Стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения // ИНСАЙТ. – 2022. – № 3 (11). – С. 11-20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-dlya-realizatsii-gibridnogo-obucheniya> (дата обращения: 22.04.2026).

41. Дроботенко Ю. Б. Сценарно-архитектурный подход к организации образовательного процесса в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4 (23). – С. 176-179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenarno-arhitekturnyy-podhod-k-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 12.05.2026).

42. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Профессиональные задачи педагога в гибридном обучении // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 9. – Ст. ART 3127.

43. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Трансформация профессиональной деятельности педагога в условиях работы с обучающимися в инновационной образовательной среде // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4 (68). – С. 236-243. – URL: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/1329> (дата обращения: 22.04.2026).

44. Дроботенко Ю. Б., Старкова А. В. Исследовательские задачи педагога как средство освоения новых контекстов профессиональной деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2025. – № 216. – С. 128-141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skie-zadachi-pedagoga-kak-sredstvo-osvoeniya-novyh-kontekstov-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 22.04.2026).

45. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1976. – 175 с.

46. Емченко Д. С. Дифференциация профессиональной подготовки иностранных курсантов в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7.

– Омск, 2025. – URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/14267/emchenko-avtoreferat_.pdf (дата обращения: 12.05.2026).

47. Ермекбаева Г., Кузембаева Г., Майдангалиева Ж., Гончаренко О. Implementing research-based learning in Kazakhstan's pre-service teacher education. – 2024. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1445960.pdf> (дата обращения: 22.04.2026).

48. Есешкин К. И. Интеграция формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. – Омск, 2023. – URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/12258/eseshkin_ref_a5.pdf (дата обращения: 12.05.2026).

49. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – URL: <https://izvestiya.tpu.ru/archive/article/view/494> (дата обращения: 22.04.2026).

50. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. – Москва: Академия, 2010. – 176 с.

51. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – Москва: Академия, 2005. – 208 с.

52. Загвязинский В. И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 117 с. – ISBN 978-5-534-04291-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/415235> (дата обращения: 12.05.2026).

53. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2004. – 192 с. – ISBN 5-7695-1798-0.

54. Задорина О. С. Индивидуальность педагога: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., стер. – Москва: Юрайт, 2020. – 111 с. – ISBN 978-5-534-08263-0.

55. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 1989. – 44 с.
56. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – Москва: Академия, 2009. – 240 с.
57. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.
58. Зинченко В. П. Живое знание. – Самара: Самарский дом печати, 1998. – 296 с.
59. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: коллективная монография / Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Е. И. Зарипова, Н. С. Макарова, Г. П. Сеницына, Т. О. Соловьева, И. В. Феттер, Е. А. Черкевич, Н. И. Чуркина; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: Литера, 2015. – 228 с.
60. Инчхонская декларация. Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни / ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2015. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus.
61. Исследовательский потенциал студента: монография / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва: Русайнс, 2015. – 264 с.
62. Калашников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 40-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontekst-i-kontekstnyy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 22.04.2026).
63. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
64. Катунова М. Р., Матросова Ю. С., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Ривкина С. В., Суворова С. А., Тряпицын А. В., Тряпицына А. П. Решение

педагогических задач: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 1. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 83 с. – ISBN 978-5-8064-3437-2; ISBN 978-5-8064-3413-6.

65. Квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц: утв. приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 06.01.2023 № 1.

66. Квасова А. Ю. Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук. – 2023. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-soprovozhdeniyu-roditelei-doshkolnikov-s-ogr> (дата обращения: 22.04.2026).

67. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – Москва: Дом педагогики, 2009. – 218 с. – URL: <http://www.orenport.ru/images/img/kiryakova/aksiologiya/index.html> (дата обращения: 12.05.2026).

68. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. – Москва: Знание, 1989. – 77 с.

69. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.

70. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 392 с.

71. Колесникович Т. В., Самуйлова С. А. Формирование исследовательской компетентности педагога как условие повышения качества образовательного процесса в контексте идей Т. И. Шамовой // Шамовские чтения: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 т., Москва, 24-31 января 2026 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2026. – С. 346-350.

72. Комарова Ю. А., Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Стратегические ориентиры развития педагогического образования в России в контексте вызовов современности XXI века = Strategic Guidelines for the Development of Teacher Education in Russia in the Context of Modern Challenges of the XXI Century // Россия – Китай: образование и общественный прогресс: к 270-летию МГУ имени М. В. Ломоносова: коллективная монография / МГУ имени М. В. Ломоносова, МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Российская академия образования. – Москва, 2025. – С. 253-266. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82863998> (дата обращения: 11.05.2026).

73. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.

74. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 74-86.

75. Косцова М. В., Гришина А. В. Исследовательский потенциал студентов вуза в контексте метакогнитивной включенности // International Research Journal. – 2024. – URL: <https://research-journal.org/archive/5-143-2024-may/10.60797/IRJ.2024.143.58> (дата обращения: 22.04.2026).

76. Кравцов Л. Г. Перспективы и трудности интеграции исследовательской и педагогической позиции в профессиональной деятельности педагога. – 2021. – URL: <https://psycholinguistic.ru/elektronii-naychnii-shynal/rybriki/eksperimentalnie-issledovaniya/perspektivy-i-trudnosti-integraczii-issledovatelskoj-i-pedagogicheskoy-poziczii-v-professionalnoj-deyatelnosti-pedagoga/> (дата обращения: 22.04.2026).

77. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. – Самара: Издательство СамГПИ, 2001.

78. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.

79. Кригер Е. Э. Исследовательская позиция педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=11582> (дата обращения: 12.05.2026).

80. Кригер Е. Э. Развитие исследовательской позиции педагогов: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2013. – URL: https://rus.altspu.ru/ped-pshyhol/c_ped/c_ped_public/13687-monografiya.html (дата обращения: 22.04.2026).

81. Кригер Е. Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-pedagoga-v-situatsiyah-neopredelennosti> (дата обращения: 22.04.2026).

82. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1967. – 183 с.

83. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.

84. Кузюкова А. В. Формирование готовности будущего инженера к созданию стартапа в процессе изучения социогуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2024. – 185 с.

85. Куликова С. С., Яковлева О. В. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 48-83. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/2587> (дата обращения: 22.04.2026).

86. Кутуев А. В. и др. Оценка и моделирование траектории развития исследовательского потенциала студентов экономического вуза на базе компетентностного подхода. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-modelirovanie-traektorii-razvitiya-issledovatel'skogo-potentsiala-studentov-ekonomicheskogo-vuza-na-baze-kompetentnostnogo> (дата обращения: 22.04.2026).

87. Кучумова Г., Мухамеджанова Д., Сарсенбаева А., Жақсыбай М. Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане. – 2025. – URL: https://mnu.kz/mind_reports/Kuchumova_et_al_Teachers_research_capacity.pdf (дата обращения: 22.04.2026).
88. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.
89. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
90. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
91. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – Москва: Педагогика, 1981.
92. Лицман Г. Н. Научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-квалификационного роста учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2000. – 207 с.
93. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва: Наука, 1984. – 444 с.
94. Макарова Н. С., Дука Н. А., Чекалева Н. В. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 172 с.
95. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
96. Маркова А. К. Психология труда учителя. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
97. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – Москва: Педагогика, 1972. – 208 с.
98. Мид Дж. Г. Избранное: сборник переводов. – Москва: ИНИОН РАН, 2009.

99. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – Москва: Флинта, 1998. – 200 с.
100. Михайлова А. М. Искусство «исследования действием»: трансформация представлений и практики учителя: методические рекомендации. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2026.
101. Момбекова М. М. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях вуза // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series. – 2024. – Т. 29. – № 1 (113). – С. 20-28. – DOI: 10.31489/2024ped1/20-28.
102. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995.
103. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – Москва: Наука, 2001. – 192 с.
104. Мясищев В. Н. Психология отношений. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995.
105. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015>.
106. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с послед. изм. и доп.). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007>.
107. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28.03.2023 № 248. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P23000000248>.
108. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от

18.10.2013 № 544н (в ред. от 05.08.2016). – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129>.

109. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 24.02.2025 № 31. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>.

110. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов: приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 13.07.2009 № 338 (с изм. и доп.). – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_.

111. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (в ред. от 27.02.2023). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201803160004>.

112. Обухов А. С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18-23.

113. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

114. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – Москва: Прометей, МПГУ, 2006.

115. Парсонс Т. Система современных обществ. – Москва: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

116. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – Санкт-Петербург: ИГУП, 1999.

117. Певзнер М. Н., Зайченко О. М. Педагогическое наставничество: содержание и технологии // Человек и образование. – 2019. – № 1. – С. 23-30.

118. Певзнер М. Н., Тимофеев К. А., Петряков П. А. Инновационные технологии формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Человек и образование. – 2025. – № 1 (82). – С. 127-142. – DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-127-142. – URL:

<https://haed.elpub.ru/jour/article/view/16>.

119. Перевощикова Е. Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-2.

120. Переосмыслим наше будущее: новый общественный договор в области образования: доклад Международной комиссии по перспективам образования / ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2021. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386250>.

121. Пидкасистый П. И. Педагогика. – Москва: Юрайт, 2014. – 511 с.

122. Пирожкова О. Б., Бубнова И. С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1 (5). – С. 3-9. – DOI: 10.55523/27822559_2022_1(5)_3. – URL: <https://journal-iro23.ru/вып-2022-1/исследовательская-компетентность/>.

123. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 281-288.

124. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – Москва: Наука, 1986. – 256 с.

125. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования: учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза направления подготовки «44.00.00 Образование и педагогические науки» / Л. И. Пономарева, Н. В. Ипполитова, Л. П. Качалова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 128 с.

126. Подготовка педагога-исследователя в вузе: практикоориентированный подход: монография / под ред. Т. И. Шукшиной; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2022. – 151 с. – ISBN 978-5-8156-1582-3.
127. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – Москва: Эребус, 2006. – 240 с.
128. Пронина З. И. Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса. – 2020. – URL: <https://naukavestnik.ru/doc/2020/10/Pronina.pdf> (дата обращения: 22.04.2026).
129. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – Москва: Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.
130. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография / Н. О. Верещагина, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, В. П. Соломин, А. П. Тряпицына; РГПУ. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2016. – 207 с. – ISBN 978-5-8064-2289-8.
131. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.
132. Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ставрополь, 2000. – 170 с.
133. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006.
134. Селюгина Е. А. Условия становления исследовательской позиции будущего учителя // Исследователь / Researcher. – 2013. – № 1-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-stanovleniya-issledovatel'skoy-pozitsii-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 12.05.2026).

135. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2008. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-obucheniyu-uchashchikhsya-issledovatel'skim-u> (дата обращения: 22.04.2026).

136. Скамницкая Г. П. Формирование исследовательских умений учителя: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2000. – 359 с.

137. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – Москва: Педагогика, 1986. – 152 с.

138. Скотникова А. М. Исследовательская позиция личности: сущность, роль, строение, типы. – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-pozitsiya-lichnosti-suschnost-rol-stroenie-tipy> (дата обращения: 22.04.2026).

139. Скотникова А. М. Психологическая структура и типы исследовательской позиции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Екатеринбург, 2008. – 200 с.

140. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

141. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

142. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с. – ISBN 5-7695-0965-1.

143. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. – Москва: Школьная пресса, 2000.

144. Смагина И. Л. Формирование индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. – Омск, 2023. – URL:

https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/12256/smagina_ref_a5.pdf (дата обращения: 12.05.2026).

145. Смольская Е. А. Исследовательская позиция будущего педагога: принципы и условия ее становления // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4. – Т. 1. – С. 126-129.

146. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Роспедагентство, 1997. – 174 с.

147. Ставринова Н. Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Сургут, 2006. – 356 с.

148. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. и послесл. Т. С. Васильевой. – Москва: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

149. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 345 с.

150. Тарасова С. И. Формирование готовности будущего педагога к исследовательской деятельности в школьной образовательной практике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2001. – 190 с.

151. Тивикова С. К., Бондарева И. И., Колесова О. В. Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 74-80.

152. Ткаченко Н. И., Ивлиев П. В. Теория установки Д. Н. Узнадзе как система познания закономерностей психической активности человека, его сознания и действий. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-ustanovki-d-n-uznadze-kak-sistema-poznaniya-zakonomernostey-psihicheskoy-aktivnosti-cheloveka-ego-soznaniya-i-deystviy> (дата обращения: 22.04.2026).

153. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Издательство АН ГССР, 1961. – 210 с.

154. Ухтомский А. А. Доминанта. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 448 с.
155. Фань Цин. Личностные предикторы актуализации исследовательского потенциала китайских студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2018. – URL: <https://www.dissercat.com/content/lichnostnye-prediktory-aktualizatsii-issledovatel'skogo-potentsiala-kitaiskikh-studentov> (дата обращения: 22.04.2026).
156. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6-12.
157. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
158. Чекалева Н. В., Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б. Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 144-150. – URL: <https://journal.omga.su/wp-content/files/33/19.pdf> (дата обращения: 22.04.2026).
159. Червонный М. А. Подготовка учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Томск, 2020. – 412 с.
160. Чижаква Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2. – С. 46-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.05.2026).
161. Чошанов М. А. Дидактика и инженерия. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
162. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – 2-е изд. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

163. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – Москва: МПСИ, 2007. – 128 с.
164. ЮНЕСКО. Руководство по генеративному искусственному интеллекту в образовании и научных исследованиях. – Париж: ЮНЕСКО, 2023.
165. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва: Наука, 1975. – С. 89-105.
166. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – 2-е расшир. изд. – Москва: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
167. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – Москва: Владос, 2006. – URL: <https://elibrary.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/279/Педагогическая%20концепция.pdf?isAllowed=y&sequence=1> (дата обращения: 22.04.2026).
168. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
169. Якунин В. А. Педагогическая психология. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с. Англоязычные источники
170. Afdal H. W., Spørnes K. Designing and redesigning research-based teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 74. – P. 215-228. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17314476> (accessed: 22.04.2026).
171. Ahmad Z. et al. Building Research Capacity in Higher Education: Exploring Confidence as a Mediator of Contextual Support and Research Interest // Innovative Higher Education. – 2025. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-025-09823-y> (accessed: 22.04.2026).

172. Bagramova S. N., Kulgildinova T. A., Tulekenova D. T. Developing research competence in pre-service foreign language teachers through heuristic approaches and digital resources // Bulletin of Ablai Khan KazUIR&WL. Series «Pedagogical Sciences». – 2025. – № 3 (78). – P. 86-99.

173. Boyd E. A., Lazar K. B. Undergraduate Research Science Capital: Measuring capacity to engage in research // PLOS ONE. – 2024. – Vol. 19. – No. 10. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0310053> (accessed: 22.04.2026).

174. Bruner J. The Culture of Education. – Cambridge; London: Harvard University Press, 1996. – 224 p.

175. Brunner E. Context and its consequences – A neglected factor in research on early-childhood teachers professional skills? // Early childhood teachers professional competence in mathematics / eds. S. Dunekacke et al. – London: Routledge, 2021.

176. Bullock S. M. Teacher Candidates as Researchers // International Handbook of Teacher Education. – 2016. – URL: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4bAE3WN7/> (accessed: 22.04.2026).

177. Carr W., Kemmis S. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. – London: Falmer Press, 1986.

178. Cochran-Smith M., Lytle S. L. Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. – New York: Teachers College Press, 2009. – 401 p.

179. Contreras N., Liesa E., Giralt-Romeu M. How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum // Teaching and Teacher Education. – 2024. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24000106> (accessed: 22.04.2026).

180. Cornu B. Teacher education in France: Universitisation and professionalisation // Education Inquiry. – 2015. – Vol. 6. – № 3. – Article 28649.

181. Creswell J. W., Creswell J. D. Research Design. – Los Angeles: SAGE, 2023.
182. Denzin N. K. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. – 3rd ed. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989. – 306 p.
183. Flores M. A. Developing knowledge, competences and a research stance in initial teacher education in the Post-Bologna context: Reflections on the Portuguese case // Nordic Journal of Comparative and International Education. – 2020. – Vol. 4. – № 3-4. – P. 90-104. – DOI: 10.7577/njcie.3777. – URL: <https://journals.oslomet.no/nordiccie/article/download/3777/3612?inline=1> (accessed: 12.05.2026).
184. Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. – Paris: OECD Publishing, 2019. – URL: https://www.oecd.org/en/publications/the-lives-of-teachers-in-diverse-classrooms_8c26fee5-en.html (accessed: 22.04.2026).
185. Ginsberg R. Preservice Teacher Action Research: Making Meaning and Generating Knowledge Through Inquiry // Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. – 2023. – Vol. 16. – № 1. – P. 1-11.
186. Gu J. Fostering feedback literacy by scaffolding self-regulated learning through generative artificial intelligence and peer feedback // Frontiers in Education. – 2025. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1736446.
187. Kofinas A. K., Tsay C. H.-H., Pike D. The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context // British Journal of Educational Technology. – 2025. – Vol. 56. – № 6. – P. 2522-2549. – DOI: 10.1111/bjet.13585.
188. Kostromina S. N., Bordovskaia N. V., Rosum S. I., Moskvicheva N. L., Iskra N. N. Research potential and cognitive features of students // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – Vol. 7. – № 4. – P. 122-136. – URL: https://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2014_4/2014_4_122-136.pdf (accessed: 22.04.2026).

189. Kvasnykh G., Pustovalova N., Kolesnikova G. Preparing future teachers to work in an inclusive education environment // *Pedagogy and Psychology*. – 2022. – Vol. 52. – № 3. – URL: <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/352> (accessed: 22.04.2026).

190. Kırkıç K. A., Töre E., Çetin E., Uysal O. K. Teacher's Professional Development Competencies Scale (TPDCS) // *SAGE Open*. – 2025.

191. Leaman H., DiLucchio C. Teacher research as a tool for teacher professional learning and development // *Southeastern Regional Association of Teacher Educators*. – 2023. – Vol. 32. – № 2.

192. Lewin K. Action Research and Minority Problems // *Journal of Social Issues*. – 1946. – Vol. 2. – № 4. – P. 34-46. – DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x. – URL: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x> (accessed: 12.05.2026).

193. Matjašič M., Vogrinc J. Research competence of pre-service teachers: a systematic literature review // *European Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 13. – № 2. – P. 877-894.

194. Matsumoto-Royo K., Ramírez-Montoya M. S. Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process // *Studies in Educational Evaluation*. – 2021. – Vol. 70. – Article 101047. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21000730> (accessed: 22.04.2026).

195. May W. T. Teachers-as-Researchers or Action Research: What is it, and what good is it for art education? // *Studies in Art Education*. – 1993. – Vol. 34. – № 2. – P. 114-126.

196. Mukhamejanova D., Zhaksybai M., Kuchumova G. Research-based teacher education in Kazakhstan: student perspectives on educational research methods courses // *Journal of Education for Teaching*. – 2025. – URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2025.2503008> (accessed: 22.04.2026).

197. Reis-Jorge J. Teacher education for research-based practice in a research-based teacher education system // *Teaching and Teacher Education*. – 2005. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ721699> (accessed: 22.04.2026).

198. Rutten L., Wolkenhauer R. Inquiry project or inquiry stance? A continuum of teacher candidate perceptions of knowledge construction during practitioner inquiry-based clinical practice // *Teacher Development*. – 2024. – Vol. 28. – № 2. – P. 261-277.

199. Saunders M., Lewis P., Thornhill A. *Research Methods for Business Students*. – Harlow: Pearson, 2023.

200. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p. – ISBN 0-465-06878-2.

201. Smit B. H. J., Tigelaar D. E. H., Berry A. K., Admiraal W. F. Teacher educators' views on educating pre-service teachers for participatory action research in secondary schools // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – Vol. 141. – Article 104460.

202. UNESCO. *AI competency framework for teachers*. – Paris: UNESCO, 2024. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers> (accessed: 22.04.2026).

203. UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research* / F. Miao, W. Holmes. – Paris: UNESCO, 2023.

204. van Katwijk L., Jansen E., van Veen K. Development of an inquiry stance? Perceptions of preservice teachers and teacher educators toward preservice teacher inquiry in Dutch primary teacher education // *Journal of Teacher Education*. – 2022. – URL: <https://research.rug.nl/en/publications/development-of-an-inquiry-stance-perceptions-of-preservice-teache/> (accessed: 22.04.2026).

205. Vigh T. et al. Research-focused microteaching lesson study in preservice teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24001501> (accessed: 22.04.2026).

206. Yalvac B., Craig C., Hill-Jackson V., Cole C. Toward Inquiry and Problem Posing in Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. – 2023. – Vol. 74. – № 5. – P. 417-421. – DOI: 10.1177/00224871231202828.

207. Yan Y. Bibliometric Review of Teacher Professional Identity Scholarship Over Two Decades // *SAGE Open*. – 2024.

208. Yang S., Han J. Becoming teacher-researchers through action research: The experiences of Chinese language teacher candidates in a cross-cultural context // *System*. – 2025. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X25000429> (accessed: 22.04.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ДИЗАЙНЫ

Исследовательский дизайн описывает способ организации исследовательских действий будущего педагога при решении профессионально обусловленной исследовательской задачи. Он не обозначает схему эмпирического исследования в ее узком методологическом понимании.

Исследовательские дизайны выступают процессуальной основой технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. Это означает, что через последовательность пяти дизайнов задается ход работы с исследовательской задачей: от осмысления профессионального затруднения и постановки задачи к поиску оснований, обоснованию решения, его проверке и интерпретации полученного результата. Такая последовательность сохраняется при разных сценариях реализации технологии и обеспечивает воспроизводимость процесса. При необходимости студент может возвращаться к предыдущим действиям, если найденных оснований недостаточно, постановка задачи требует уточнения или результаты проверки указывают на необходимость пересмотра решения.

Одновременно исследовательский дизайн выступает дидактическим средством освоения исследовательских действий. В учебном процессе преподаватель использует дизайн для организации работы студента с профессиональной ситуацией: задает направление работы, помогает определить последовательность действий, форму результата и критерии его оценки. Для студента дизайн переводит общее требование разрешить профессиональное затруднение исследовательским путем в понятную последовательность действий, которую можно сначала выполнить при сопровождении преподавателя, а затем применять более самостоятельно в педагогической практике.

Такое понимание связано с положением П. Я. Гальперина об ориентировочной основе действия. Для осознанного выполнения действия субъекту необходимы ориентиры: что требуется установить, на какие условия обратить внимание, в какой последовательности действовать и по каким признакам оценивать полученный результат. В рамках разработанной технологии исследовательский дизайн выполняет функцию обобщенной ориентировочной основы исследовательских действий при решении исследовательской задачи. Он фиксирует устойчивую последовательность исследовательских действий и требования к результату, однако не предписывает единственный способ работы. Конкретные источники информации, способы получения данных и приемы анализа выбираются с учетом типа исследовательской задачи, профессионального контекста и доступных условий.

Этап технологии и исследовательский дизайн выполняют разные функции. Этап определяет место и организацию работы в процессе профессиональной подготовки, тогда как исследовательский дизайн определяет способ работы студента с исследовательской задачей на этом этапе. Пятиэтапная структура технологии и пять соответствующих исследовательских дизайнов сохраняются при распределенном, интегративном и сквозном сценариях ее реализации.

Исследовательские действия в структуре дизайнов

В каждом исследовательском дизайне студент выполняет универсальные и контекстно-обусловленные исследовательские действия. Универсальные исследовательские действия используются при решении разных исследовательских задач независимо от конкретного профессионального контекста. К ним относятся, в частности, поиск и отбор информации, анализ, сравнение, синтез, обобщение, формулирование проблемы и цели, фиксация и структурирование информации, интерпретация данных и оформление результата.

Контекстно-обусловленные исследовательские действия определяются содержанием конкретной профессиональной ситуации и типом исследовательской задачи. В их составе выделяются инвариантные и вариативные действия. Инвариантные действия необходимы для решения исследовательской задачи определенного типа и сохраняются при работе с разными ситуациями этого типа. Вариативные действия выбираются с учетом особенностей конкретной ситуации, доступных данных и ресурсов; к ним могут относиться наблюдение, интервью, опрос, анализ работ обучающихся, анализ документов, консультация с учителем-наставником и другие способы получения и уточнения данных.

Ниже для каждого дизайна приведены характерные примеры универсальных и контекстно-обусловленных действий. Эти примеры показывают способ работы с дизайном и не исчерпывают возможный набор исследовательских действий.

Общая последовательность пяти исследовательских дизайнов

Этап технологии	Исследовательский дизайн	Ведущий вопрос	Основной продукт
I. Проблемно-постановочный	Дизайн проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи	Что в профессиональной ситуации требует исследования?	Паспорт исследовательской задачи
II. Ориентировочно-поисковый	Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи	Какие основания позволяют понять поставленную задачу и определить возможные направления решения?	Карта источников / ментальная карта
III. Аналитико-синтетический	Дизайн обоснования решения исследовательской задачи	Какое решение обосновано для данной ситуации и почему?	Матрица синтеза; уточненная гипотеза или вариант решения
IV. Практико-интегративный	Дизайн верификации решения исследовательской задачи	Как проверить решение в конкретной педагогической ситуации?	План мини-апробации; данные; кейс «задача – данные – решение – эффект»
V. Рефлексивно-диссеминационный	Дизайн рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи	Что означает полученный результат и что из него следует?	Портфолио исследовательских решений; рефлексивное заключение

1. ДИЗАЙН ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ КОНТЕКСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОСТАНОВКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ

Место в технологии: Проблемно-постановочный этап.

Ведущий вопрос: Что в профессиональной ситуации требует исследования?

Назначение: Перевести профессиональное затруднение в исследовательскую задачу, соотнести ее с контекстом профессиональной деятельности и сформулировать исследовательский вопрос, задающий дальнейшую работу.

Содержание работы

Работа начинается с конкретной профессиональной ситуации, в которой студент обнаруживает расхождение между ожидаемым и фактическим результатом, неопределенность или ограниченность привычного способа действия. Студент описывает ситуацию, отделяя наблюдаемые факты от первоначальных объяснений и оценок.

Затем он определяет контекст профессиональной деятельности, в котором возникло затруднение, выявляет проблему или противоречие и устанавливает, требует ли ситуация исследовательского поиска. Если затруднение связано с непосредственной угрозой безопасности или благополучию участника образовательного процесса, первоочередным остается профессиональное действие в пределах компетенции педагога.

После этого студент формулирует исследовательскую задачу и исследовательский вопрос и определяет тип задачи: ценностного осмысления образа объекта, ценностного понимания образа субъекта или ценностного принятия образа отношений.

Исследовательские действия

Вид исследовательских действий	Примеры действий в рамках дизайна
Универсальные исследовательские действия	анализ и структурирование информации о ситуации; сравнение ожидаемого и фактического результата; формулирование проблемы, цели и исследовательского вопроса.
Контекстно-обусловленные инвариантные действия	для задач ценностного осмысления образа объекта – выделение изменившихся условий или педагогического явления, требующего осмысления; для задач ценностного понимания образа субъекта – определение особенностей участника образовательного процесса, которые необходимо понять; для задач ценностного принятия образа отношений – выделение характеристик взаимодействия, связанных с возникшим затруднением.
Контекстно-обусловленные вариативные действия	наблюдение за профессиональной ситуацией; анализ работ обучающихся или документов, связанных с ситуацией; беседа с учителем-наставником или другими участниками образовательного процесса в допустимых этических границах.

Приведенные действия являются примерами. Конкретный набор контекстно-обусловленных действий определяется типом исследовательской задачи, содержанием профессиональной ситуации и доступными условиями работы.

Результат дизайна: Исследовательская задача и исследовательский вопрос, сформулированные на основе конкретного профессионального затруднения и соотнесенные с контекстом его возникновения.

Основной продукт: Паспорт исследовательской задачи. В нем фиксируются профессиональная ситуация, контекст, затруднение, исследовательская задача, исследовательский вопрос, тип задачи, выявленное противоречие и условия дальнейшей работы.

Сопровождение: Преподаватель помогает студенту перейти от описания ситуации к исследовательской задаче и проверить точность формулировки вопроса. Учитель-наставник при работе с реальной педагогической ситуацией помогает уточнить ее условия и профессиональное значение затруднения.

Текущее оценивание: При текущем оценивании учитываются обоснованность выделенного затруднения, соответствие исследовательской задачи профессиональной ситуации, точность исследовательского вопроса и корректность определения типа задачи.

Типичные затруднения: описание только внешнего проявления затруднения; преждевременное объяснение причин без данных; формулирование слишком широкой задачи; подмена исследовательского вопроса вопросом о том, что необходимо немедленно сделать; отождествление любого профессионального затруднения с исследовательской задачей.

2. ДИЗАЙН ПОИСКА ОСНОВАНИЙ РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ

Место в технологии: Ориентировочно-поисковый этап.

Ведущий вопрос: Какие основания позволяют понять поставленную задачу и определить возможные направления ее решения?

Назначение: Найти, отобрать и критически оценить информацию и данные, необходимые для понимания исследовательской задачи и последующего обоснования ее решения.

Содержание работы

После постановки исследовательской задачи студент определяет, какой информации ему недостает для понимания возникшего затруднения. Поиск строится вокруг конкретного исследовательского вопроса, поэтому студент уточняет поисковые запросы и определяет, какие источники и данные действительно необходимы.

В качестве оснований используются профессиональные публикации, в том числе материалы учительских сообществ и описания педагогического опыта, научные публикации, нормативные документы и данные конкретной образовательной ситуации. К последним могут относиться результаты наблюдения, работы обучающихся, опросы, интервью и другие доступные материалы.

Найденная информация оценивается с точки зрения надежности, соответствия поставленной задаче и применимости к условиям конкретной профессиональной ситуации. Если собранных оснований недостаточно, студент уточняет запрос и продолжает поиск.

Исследовательские действия

Вид исследовательских действий	Примеры действий в рамках дизайна
Универсальные исследовательские действия	поиск и отбор релевантной информации; критическая оценка источников; фиксация, классификация и структурирование найденной информации.
Контекстно-обусловленные инвариантные действия	для задач ценностного осмысления образа объекта – поиск оснований, раскрывающих новые условия или характеристики педагогического явления; для задач ценностного понимания образа субъекта – поиск информации и данных, необходимых для понимания особенностей конкретных участников образовательного процесса; для задач ценностного принятия образа отношений – поиск оснований, раскрывающих характер и условия педагогического взаимодействия.
Контекстно-обусловленные вариативные действия	наблюдение; интервью или беседа; мини-опрос; анализ работ обучающихся; анализ локальных документов; консультация с учителем-наставником или специалистом.

Приведенные действия являются примерами. Конкретный набор контекстно-обусловленных действий определяется типом исследовательской задачи, содержанием профессиональной ситуации и доступными условиями работы.

Результат дизайна: Отобранные и критически оцененные основания, необходимые для последующего анализа и обоснования решения исследовательской задачи.

Основной продукт: Карта источников или ментальная карта. В зависимости от сценария реализации могут также использоваться аннотированный список источников или краткая аналитическая таблица.

Сопровождение: Преподаватель помогает определить направления поиска и требования к качеству используемой информации. Учитель-наставник помогает уточнить, какие данные конкретной педагогической ситуации необходимы для дальнейшей работы, и при необходимости обращает внимание на профессиональные и организационные ограничения.

Текущее оценивание: При текущем оценивании учитываются соответствие источников исследовательской задаче, надежность информации, наличие данных конкретной профессиональной ситуации и обоснованность отбора материалов для дальнейшего анализа.

Типичные затруднения: поиск готового ответа вместо оснований; слишком широкий поиск без связи с исследовательским вопросом; использование первого найденного источника без проверки; смешение научной, профессиональной и непроверенной информации; игнорирование данных конкретной образовательной ситуации.

3. ДИЗАЙН ОБОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ

Место в технологии: Аналитико-синтетический этап.

Ведущий вопрос: Какое решение обосновано для данной ситуации и почему?

Назначение: Проанализировать и сопоставить найденные основания, сформулировать возможный вариант решения и обосновать его применимость к конкретной профессиональной ситуации.

Содержание работы

На этом этапе студент переходит от накопленной информации к ее аналитической обработке. Он сопоставляет научные и профессиональные основания с данными конкретной образовательной ситуации, выявляет совпадения, расхождения и ограничения разных объяснений.

На основе анализа студент формулирует возможные варианты решения и оценивает их применимость с учетом типа исследовательской задачи, особенностей участников образовательного процесса и условий, в которых возникло затруднение. Решение выбирается по основаниям, которые можно показать и объяснить, а не по принципу личного предпочтения.

Если анализ показывает недостаточность собранной информации, студент возвращается к поиску дополнительных оснований. Если обнаруживается неточность исходной постановки задачи, исследовательский вопрос уточняется.

Исследовательские действия

Вид исследовательских действий	Примеры действий в рамках дизайна
Универсальные исследовательские действия	анализ и сравнение информации и данных; синтез результатов анализа; интерпретация полученных данных; обобщение оснований, относящихся к исследовательской задаче.
Контекстно-обусловленные инвариантные действия	для задач ценностного осмысления образа объекта – соотнесение возможного решения с характеристиками изменившегося педагогического явления или условия; для задач ценностного понимания образа субъекта – проверка соответствия объяснения данным о конкретных участниках образовательного процесса; для задач ценностного принятия образа отношений – оценка предлагаемого решения с учетом характера взаимодействия и позиций его участников.

Контекстно-обусловленные вариативные действия	дополнительный анализ работ обучающихся или материалов ситуации; уточняющая беседа или интервью; консультация с учителем-наставником или специалистом; сопоставление нескольких возможных вариантов решения по выбранным основаниям.
---	--

Приведенные действия являются примерами. Конкретный набор контекстно-обусловленных действий определяется типом исследовательской задачи, содержанием профессиональной ситуации и доступными условиями работы.

Результат дизайна: Обоснованный вариант решения исследовательской задачи, сформулированный на основе проанализированной информации и данных и учитывающий условия конкретной профессиональной ситуации.

Основной продукт: Матрица синтеза, в которой сопоставляются основания, данные и возможные варианты решения; уточненная гипотеза или обоснованный вариант решения, подготовленный к последующей проверке.

Сопровождение: Преподаватель дает обратную связь по полноте анализа и обоснованности вывода. Учитель-наставник помогает соотнести предлагаемый вариант решения с реальными условиями, ресурсами и ограничениями педагогической практики.

Текущее оценивание: При текущем оценивании учитываются качество анализа и сопоставления оснований, связь вывода с собранными данными, учет условий конкретной ситуации и обоснованность выбора варианта решения.

Типичные затруднения: перечисление источников без их анализа; механическое объединение разных позиций; перенос готового способа действия в другую ситуацию без проверки его применимости; выбор решения по личному предпочтению без достаточных оснований; вывод, который не следует из собранной информации и данных.

4. ДИЗАЙН ВЕРИФИКАЦИИ РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ

Место в технологии: Практико-интегративный этап.

Ведущий вопрос: Как проверить решение в конкретной педагогической ситуации?

Назначение: Проверить обоснованный вариант решения в моделируемой или реальной педагогической ситуации и определить, в какой мере полученный результат соответствует заранее установленным критериям.

Содержание работы

До начала проверки студент определяет, какой результат ожидается и по каким наблюдаемым признакам можно будет судить о его достижении. Затем он планирует ограниченную по объему проверку решения, выбирает данные, которые необходимо зафиксировать, и определяет условия проведения работы.

В учебных условиях проверка может проводиться в формате микропреподавания, профессионально-исследовательской пробы или работы с моделируемой педагогической ситуацией. В ходе педагогической практики решение может проверяться в реальной образовательной ситуации в согласованных с учителем-наставником границах.

После проведения проверки студент сопоставляет ожидаемый и фактический результат, анализирует полученные данные и определяет, в какой мере решение оказалось применимым в данных условиях. Частичное подтверждение, необходимость корректировки или отказ от первоначального варианта рассматриваются как результаты исследовательской работы, требующие дальнейшего обоснования.

Исследовательские действия

Вид исследовательских действий	Примеры действий в рамках дизайна
Универсальные исследовательские действия	фиксация и структурирование данных; анализ и сравнение ожидаемого и фактического результата; интерпретация полученных данных; формулирование вывода по результатам проверки.

Контекстно-обусловленные инвариантные действия	определение критериев ожидаемого результата применительно к конкретной исследовательской задаче; выбор допустимых границ проверки с учетом условий профессиональной ситуации; оценка результата с учетом особенностей контекста и участников образовательного процесса.
Контекстно-обусловленные вариативные действия	наблюдение; мини-опрос; анализ работ обучающихся; профессионально-исследовательская проба; микропреподавание; фиксация изменений с помощью согласованной формы наблюдения или протокола.

Приведенные действия являются примерами. Конкретный набор контекстно-обусловленных действий определяется типом исследовательской задачи, содержанием профессиональной ситуации и доступными условиями работы.

Результат дизайна: Данные о ходе и результате проверки решения, сопоставление ожидаемого и фактического результата и вывод о применимости решения в конкретных условиях.

Основной продукт: План мини-апробации с критериями ожидаемого результата; протокол и собранные данные; итоговое оформление в кейсе «задача – данные – решение – эффект».

Сопровождение: Преподаватель оценивает обоснованность плана проверки и соответствие выбранных критериев исследовательской задаче. Учитель-наставник при работе в реальной образовательной ситуации согласует допустимые границы апробации, помогает учесть организационные и этические ограничения и участвует в обсуждении результата.

Текущее оценивание: При текущем оценивании учитываются соответствие способа проверки исследовательской задаче, ясность критериев ожидаемого результата, достаточность зафиксированных данных, корректность сопоставления ожидаемого и фактического результата и обоснованность вывода.

Типичные затруднения: проверка решения без заранее определенных критериев; попытка одновременно проверить слишком много изменений; отсутствие данных об исходной ситуации; подмена фиксации данных общим впечатлением; вывод об успешности решения без достаточных оснований; игнорирование условий, которые могли повлиять на результат.

5. ДИЗАЙН РЕФЛЕКСИВНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТА РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ

Место в технологии: Рефлексивно-диссеминационный этап.

Ведущий вопрос: Что означает полученный результат и что из него следует?

Назначение: Интерпретировать результат решения исследовательской задачи, соотнести его с исходным профессиональным затруднением, определить ограничения выполненной работы и условия дальнейшего использования решения.

Содержание работы

Студент возвращается к исходной исследовательской задаче и рассматривает полученный результат в связи с тем профессиональным контекстом, в котором возникло затруднение. Он сопоставляет данные проверки с первоначальным исследовательским вопросом и определяет, что именно удалось установить.

Далее анализируются ограничения: какие особенности конкретной ситуации могли повлиять на результат, какие выводы подтверждаются собранными данными и в каких условиях решение может быть использовано далее. При необходимости студент определяет, какие вопросы остались открытыми и требуют продолжения работы.

Завершает дизайн представление результата для профессионального обсуждения. Формат зависит от сценария реализации технологии: результат может быть представлен

преподавателю и учителю-наставнику, на заседании студенческого научного общества, конференции или в иной форме профессионального обсуждения.

Исследовательские действия

Вид исследовательских действий	Примеры действий в рамках дизайна
Универсальные исследовательские действия	анализ и интерпретация полученных данных; обобщение результатов; структурирование итоговой информации; формулирование вывода по исследовательской задаче.
Контекстно-обусловленные инвариантные действия	для задач ценностного осмысления образа объекта – интерпретация результата с учетом изменившихся условий или педагогического явления; для задач ценностного понимания образа субъекта – определение того, что полученные данные позволяют заключить об особенностях конкретных участников образовательного процесса; для задач ценностного принятия образа отношений – интерпретация изменений во взаимодействии и условий, при которых они были получены.
Контекстно-обусловленные вариативные действия	обсуждение результата с учителем-наставником или коллегами; сопоставление собственной интерпретации с профессиональной обратной связью; уточнение выводов по итогам обсуждения; подготовка рекомендаций.

Приведенные действия являются примерами. Конкретный набор контекстно-обусловленных действий определяется типом исследовательской задачи, содержанием профессиональной ситуации и доступными условиями работы.

Результат дизайна: Интерпретированный результат решения исследовательской задачи, выводы об ограничениях выполненной работы и условиях дальнейшего использования решения.

Основной продукт: Портфолио исследовательских решений и рефлексивное заключение. В зависимости от сценария реализации результат может также оформляться в виде аналитической записки, рекомендаций, доклада или другого материала для профессионального обсуждения.

Сопровождение: Преподаватель помогает проверить связь выводов с собранными данными и исходной исследовательской задачей. Учитель-наставник участвует в обсуждении профессиональной применимости результата и условий его возможного использования в педагогической практике.

Текущее оценивание: При текущем оценивании учитываются связь интерпретации с данными, обоснованность итогового вывода, понимание ограничений выполненной работы, корректность определения условий дальнейшего использования решения и качество профессионального представления результата.

Типичные затруднения: перечисление выполненных действий вместо интерпретации результата; вывод «получилось / не получилось» без обращения к данным; игнорирование ограничений; распространение результата одной ситуации на другие условия без достаточных оснований; представление результата без связи с исходной исследовательской задачей.

Рефлексивные материалы и ИИ-инструменты

Рефлексивный дневник может использоваться как средство текущего сопровождения работы студента. В нем студент фиксирует постановку задачи, ход поиска, основания выбора решения, результаты проверки и итоговые выводы. Дневник помогает

проследить изменение понимания профессионального затруднения в ходе работы с пятью дизайнами и не входит в диагностический комплекс оценки сформированности готовности.

ИИ-инструменты могут использоваться как вспомогательное средство при формулировании поисковых запросов, структурировании информации, сопоставлении материалов и подготовке формы представления результата. Сведения, полученные с помощью ИИ, подлежат проверке по исходным источникам. Постановка исследовательской задачи, выбор и обоснование решения, интерпретация данных конкретной педагогической ситуации и итоговый вывод выполняются студентом..

Приложение Б
Студенческие научные общества/лаборатории, участвовавшие
в реализации технологии,
план СНО НАО СКУ им. М. Козыбаева

1. Студенческое научное общество по методике обучения иностранным языкам
(НАО «СКУ им. М. Козыбаева»)

Кафедра	Германской и романской филологии
Руководители	Старкова А.В.; Соленко Л.Л.
Эксперты	Учителя школ города и области: Васильченко Ю.В., педагог-исследователь; Щупановская К.А., педагог-эксперт
Состав участников	Студенты 1-4 курсов образовательной программы 6В01701 – «Иностранный язык: два иностранных языка» (группы с русским и казахским языками обучения); участие добровольное, межкурсовое
Назначение	Добровольная профессиональная площадка распределенного сценария: дополняет дисциплину «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» и педагогическую практику средой безоценочного профессионального взаимодействия студентов разных курсов, преподавателей и учителей-практиков
Программа работы (2025-2026 уч. г.)	Три заседания, соотнесенные с этапами технологии: «Исследовательская задача: увидеть проблему» (воркшоп, октябрь); «Живые задачи: учителя говорят» (дискуссионная площадка с участием учителей школ-партнеров, ноябрь–декабрь); «Что я нашел: от данных к решению» (мини-конференция, март–апрель). Каждое заседание завершается заполнением индивидуальной рефлексивной карточки
Продукты участников	Черновики паспортов исследовательских задач; паспорта реальных задач учителей с планом анализа; представленные кейсы и промежуточные результаты; рефлексивные карточки

2. Студенческая научная лаборатория «Школьная повседневность» (ФГБОУ ВО «ОмГПУ»)

Кафедра	Педагогики
Руководители	Чуркина Н.И., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Дроботенко Ю.Б., доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики;
Научная тема	«Школьная культура в повседневных практиках учителей, учеников и родителей (вторая половина XX – начало XXI вв.)»
Цель	Обоснование, разработка и апробация междисциплинарной программы исследования школьной культуры через анализ повседневных практик ее субъектов
Состав участников	Бакалавры факультета истории, философии и права: 2 курс – 1, 3 курс – 7, 4 курс – 1; магистрант – 1; аспиранты кафедры педагогики – 4. Состав межкурсовой, включение возможно со второго курса; в отчетном периоде к работе привлекались также иные студенты факультета

Программа работы	Трехлетний цикл по субъектам школьной культуры: школьники – учителя – родители. Направления: сбор эго-источников (дневники, воспоминания) о повседневных практиках школьников 1954–2001 гг.; устная история (формы досуга, отношения с учителями и родителями, школьная дисциплина и формы ее поддержания); эмпирические исследования современных школьников разных возрастных групп
Источники исследования	Научная и художественная литература, эго-источники, кинофильмы, СМИ, нормативные документы, учебники и иллюстрации в них, школьный фольклор
Основные результаты отчетного периода (2023)	Определены возможности и методический инструментарий новых для педагогической науки источников исследования школьной культуры (кино, анимация); осуществлен историко-педагогический анализ отдельных этапов и ступеней образования в истории России; проанализированы современные школьные культурные практики (поддержание дисциплины, использование VR-технологий); выявлены возможности участия взрослых субъектов образования (педагогов, родителей) в формировании школьной культуры
Место в реализации технологии	Стартовое звено сквозного сценария: включение студентов в коллективное исследование со второго курса с последующим переходом к учебно-исследовательским заданиям модуля «Педагогика» и исследовательским задачам педагогических практик; среда представления и обсуждения результатов

3. Иные студенческие научные лаборатории СНО ОмГПУ, задававшие контекст реализации

Лаборатория сопровождения развития детской одаренности и лаборатория профессиональной ориентации школьников на педагогическую профессию «Карта карьеры» задают контексты адресной работы с обучающимися и профориентационной деятельности. Опыт «Карты карьеры» в разработке и проведении профессиональных проб для школьников послужил организационной моделью при оформлении практикума «Профессионально-исследовательская проба».

Источники: план работы СНО по методике обучения иностранным языкам (2025–2026 уч. г.); заявка на создание студенческой научной лаборатории «Школьная повседневность»; список участников лаборатории; план работы лаборатории; отчет о работе лаборатории за 2023 г. Полные документы размещены в электронном архиве (Приложение Ж).

ПЛАН РАБОТЫ

студенческого научного общества (СНО)

по методике обучения иностранным языкам (на базе НАО SKU им. М. Козыбаева)

Руководители: преподаватели кафедры «Германо-романская филология»; персональный состав руководителей утверждается решением кафедры и фиксируется в протоколе заседания кафедры.

Приглашенные эксперты: учителя иностранных языков организаций образования – партнеров кафедры; порядок привлечения определен в разделе 2 настоящего плана.

1. Назначение СНО и его место в технологии подготовки

Студенческое научное общество (СНО) по методике обучения иностранным языкам – добровольная площадка, дополняющая дисциплину «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» и педагогическую практику. В

технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач СНО выполняет три функции:

1) Углубление. На дисциплине студент осваивает исследовательские дизайны в учебном режиме. В СНО он получает возможность применить те же исследовательские действия к реальной теме, которая его интересует, – без привязки к оценке.

2) Среда со-исследования. Заседания СНО создают среду совместного исследования: студенты разных курсов, приглашенные учителя и преподаватели обсуждают живые задачи из школьной практики. Это работает на формирование исследовательской позиции.

3) Мост к практике. СНО связывает аудиторную работу с педагогической практикой: студенты, прошедшие практику, делятся кейсами с младшими курсами, а студенты младших курсов видят профессиональный смысл осваиваемых исследовательских дизайнов.

Формат работы: три заседания в учебном году, каждое продолжительностью один час, с конкретным продуктом у каждого участника.

2. Участники и порядок привлечения внешних экспертов

Участники	Роль в СНО	Связь с технологией
Студенты 1-3 курсов ОП 6В01701 «Иностранный язык: два иностранных языка», 6В01704 «Иностранные языки (IP)»	Основные участники. Работают с учебными кейсами и исследовательскими задачами, представленными учителями организаций-партнеров.	Пропедевтическое освоение дизайна проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи и дизайна обоснования решения исследовательской задачи (этапы I-III технологии).
Студенты 4 курса	«Старшие» участники: делятся опытом педагогической практики, представляют кейсы и результаты решения исследовательских задач, дают обратную связь студентам младших курсов.	Этапы IV-V технологии: освоение дизайна верификации решения исследовательской задачи и дизайна рефлексивной интерпретации результата решения исследовательской задачи .
Руководители СНО (преподаватели кафедры)	Модераторы: задают рамку заседания, организуют обсуждение, консультируют по логике исследовательских действий и помогают студентам анализировать полученные результаты.	Преподаватель вуза в полисубъектной архитектуре «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник».
Приглашенные эксперты (учителя иностранных языков организаций-партнеров)	Представляют реальные ситуации из школьной практики, уточняют их профессиональный контекст, участвуют в обсуждении и экспертной оценке студенческих решений.	Учитель-наставник в полисубъектной архитектуре; обеспечивает связь исследовательских задач с реальным профессиональным контекстом.

Порядок привлечения внешних экспертов. Приглашенными экспертами выступают учителя иностранных языков организаций среднего образования – партнеров кафедры. Эксперты привлекаются на конкретные заседания по следующим основаниям:

- в рамках договоров организации отделения кафедры: отделение кафедры является учебно-научным подразделением кафедры, работающим на базе организации образования;

организация-партнер обеспечивает отделение квалифицированными сотрудниками для проведения учебной, учебно-методической и научной деятельности, а Университет вправе приглашать сотрудников организации к участию в научно-практических конференциях и других мероприятиях;

- в рамках договоров на проведение профессиональной практики обучающихся: к участию в заседаниях приглашаются учителя школ – баз практики, в том числе закрепленные за студентами в период педагогической практики.

Персональный состав приглашенных экспертов определяется руководителями СНО по согласованию с организациями-партнерами на каждый учебный год; к участию привлекаются в том числе педагоги, имеющие квалификационные категории «педагог-модератор», «педагог-эксперт», «педагог-исследователь», «педагог-мастер».

3. Принципы формата заседаний

- деятельностный характер: заседание строится как воркшоп, дискуссия или мини-конференция, а не доклад руководителя;
- конкретный продукт: за один час каждый участник уходит с результатом – черновиком паспорта задачи, планом анализа, рефлексивной карточкой;
- разнокурсность: обязательное смешение курсов в рабочих группах; студенты 4 курса участвуют как обучающиеся, уже имеющие опыт педагогической практики и способные показать, как осваиваемые подходы реализуются в условиях реальной школьной среды;
- регламент: один час – 10 минут вводная часть, 35 минут основная часть, 15 минут рефлексия и подведение итогов;
- безоценочность участия.

4. Программа заседаний на учебный год

Заседание № 1 - «Исследовательская задача: увидеть проблему» (октябрь)

Место в технологии: этапы I-II

Цель	Научиться видеть в затруднении из школьной практики исследовательскую задачу; сделать первый шаг по дизайну проблематизации контекста деятельности и постановки исследовательской задачи
Формат	Воркшоп «от ситуации к вопросу».
Ход заседания	0-10 мин: руководитель представляет три коротких кейса из школьной практики (1-2 абзаца каждый), подготовленных на основе ситуаций, представленных учителями организаций-партнеров. Примеры: ребенок-биллинг не говорит на уроке; родители жалуются на цифровой учебник; дети после дистанционного обучения не могут работать в группе. 10-35 мин: работа в смешанных мини-группах (1-3 курс + 4 курс). Задание: выбрать один кейс – сформулировать противоречие – записать исследовательский вопрос – определить, где искать данные. Четверокурсники помогают, а не выполняют работу за младших. 35-50 мин: каждая группа представляет свой вопрос (2 мин на группу); общая дискуссия: какие вопросы являются исследовательскими, а какие – практическими. 50-60 мин: индивидуальная рефлексия (карточка: «Что я понял про исследовательскую задачу? Что мне пока непонятно?»).
Продукт	Черновик паспорта исследовательской задачи (ситуация – противоречие – вопрос); рефлексивная карточка.
Приглашенные	Нет: первое заседание – внутреннее, чтобы студенты освоились. Кейсы получены руководителем от учителей организаций-партнеров заранее.

Заседание № 2 – «Живые задачи: учителя говорят» (ноябрь–декабрь)**Место в технологии:** этапы II-III

Цель	Получить реальные исследовательские задачи от практикующих учителей; начать аналитическую работу.
Формат	Дискуссионная площадка с приглашенными учителями.
Приглашенные	2-3 учителя иностранных языков организаций-партнеров (базы педагогической практики, базы отделений кафедры); каждого просят заранее подготовить одну ситуацию из собственной практики, вызвавшую затруднение или удивившую.
Ход заседания	0-5 мин: руководитель задает рамку: слушаем учителей и переводим их задачи на язык исследования. 5-25 мин: каждый учитель (5-7 мин) рассказывает свою ситуацию; студенты фиксируют; формат свободный – история, а не доклад. 25-45 мин: работа в группах (студенты + учитель-консультант). Задание: перевести историю учителя в исследовательскую задачу по паспорту; определить, что уже известно, что нужно искать, какие способы анализа подойдут. 45-55 мин: группы представляют результат; учителя дают обратную связь. 55-60 мин: мини-рефлексия (карточка: «Чем задача учителя отличается от учебного кейса?»).
Продукт	Паспорт реальной исследовательской задачи (от учителя); план ее анализа; рефлексивная карточка.
Примечание	Задачи, сформулированные на заседании, могут стать темами работы на дисциплине или темами курсовых работ.

Заседание № 3 – «Что я нашел: от данных к решению» (март–апрель)**Место в технологии:** этапы III-V; для студентов 4 курса – репетиция защиты портфолио на итоговой конференции.

Цель	Представить промежуточные результаты работы по исследовательским дизайнам; получить обратную связь.
Формат	Мини-конференция: короткие выступления и обратная связь.
Ход заседания	0-5 мин: руководитель напоминает критерии хорошего исследовательского решения (доказательность, логика, переносимость). 5-45 мин: 4-6 выступлений по 5 мин (плюс 2 мин на вопросы); смешанный порядок: студенты 1-3 курсов представляют промежуточные результаты по дизайнам, студенты 4 курса – кейсы с педагогической практики; формат выступления: какая была задача – что нашел – что предлагаю – что пока не получается. 45-55 мин: общая дискуссия: что общего в задачах, есть ли типовые проблемы, как исследование помогает (или не помогает) в практике. 55-60 мин: финальная рефлексия года (карточка: «Что изменилось в моем отношении к исследованию за этот год?»).
Продукт	Промежуточный отчет по дизайнам (студенты 1-3 курсов); черновик кейса для портфолио исследовательских решений (студенты 4 курса); финальная рефлексивная карточка.
Приглашенные	По желанию: учителя-наставники, преподаватели кафедры, руководитель практики.

Приложение В

Диагностический инструментарий исследования»

Задание мини-кейс (пробное задание)

Входная оценка практических исследовательских умений

Часть 1. Для преподавателя

Назначение

Пробное задание - инструмент входной оценки практических исследовательских умений студента. В отличие от ИП-51, который измеряет самооценку («как я оцениваю свои способности»), пробное задание измеряет реальное действие («как я реально действую при столкновении с задачей»).

Что проверяет: когнитивный критерий исследовательского потенциала (способность к анализу, формулирование вопроса, определение данных) + поведенческий критерий (планирование как последовательность шагов, самоорганизация).

Когда проводится: на констатирующем этапе ОЭР (1-я неделя, второе занятие) и на контрольном этапе (15-я неделя) - с другим кейсом, но по тому же рубрикатору.

Время: 15 минут.

Формат: индивидуальная письменная работа. Никаких учебников, телефонов, обсуждений.

Рубрикатор оценки (для преподавателя)

Каждый критерий оценивается по шкале 0-1-2. Максимальный балл: 10.

Критерий	0 - не выполнено	1 - частично	2 - качественно	Балл
1. Формулировка исследовательского вопроса	Вопрос отсутствует ИЛИ Сформулирован практический вопрос вместо исследовательского (напр., «Как заставить детей говорить?»)	Вопрос сформулирован, но слишком общий или размытый (напр., «Почему дети плохо учатся?») ИЛИ Вопрос да/нет	Конкретный исследовательский вопрос, начинается с «Какие...», «Как...», «Почему...» Связан с описанной ситуацией Не да/нет	
2. Выделение противоречия	Противоречие не выделено Студент просто пересказал ситуацию	Противоречие обозначено, но нечетко Или подменено описанием проблемы (напр., «проблема в том, что дети не говорят»)	Противоречие сформулировано четко: «С одной стороны... с другой стороны...» Видно несоответствие, которое требует объяснения	
3. Определение необходимых данных	Данные не указаны ИЛИ «не знаю» / «посмотрю в интернете»	Назван 1-2 источника данных, но без обоснования (напр., «понаблюдаю за уроком»)	Названо 2+ конкретных источника данных с обоснованием Указано, ЗАЧЕМ нужен каждый источник	

			(напр., «наблюдение за 2-3 уроками, чтобы зафиксировать, кто молчит; мини-интервью с учениками, чтобы узнать причину»)	
4. План поиска данных	План отсутствует ИЛИ Одно действие без последовательности (напр., «понаблюдаю»)	Перечислены 2-3 действия, но без логической связи Не видно, что за чем следует	План представлен как последовательность шагов: вопрос → данные → метод → ожидаемый результат Видна логика: что делаю, зачем, в каком порядке	
5. Самостоятельность и связность	Ответ формальный, 1-2 предложения Или полностью скопирован из кейса Нет собственных мыслей	Есть собственные идеи, но изложение фрагментарное Части ответа не связаны между собой	Ответ связный и последовательный Вопрос, данные и план логически вытекают друг из друга Видна собственная мысль студента	

Перевод баллов в уровни

Уровень	Баллы	Интерпретация
Низкий	0-3	Студент не умеет переводить затруднение в исследовательскую задачу. Подменяет вопрос практическим. Не знает, какие данные нужны и как их искать.
Средний	4-6	Студент частично видит задачу, но формулирует вопрос нечетко, называет данные без обоснования, план фрагментарный.
Высокий	7-10	Студент формулирует конкретный вопрос, определяет данные с обоснованием, строит последовательный план. Ответ связный и самостоятельный.

Часть 2. Бланк для студента

ФИО:	Курс / группа:	Дата:
-------------	-----------------------	--------------

Время выполнения: 15 минут. Работа индивидуальная. Никаких учебников, телефонов, обсуждений с соседями. Пишите своими словами - нет «правильных» и «неправильных» ответов. Оценивается не знание, а способ мышления.

Ситуация

Вы - учитель английского языка. На уроке в 7 классе вы дали задание: работа в парах, задание на говорение (обсудить тему и представить результат классу). Из 12 пар 5 не выполняют задание: две пары разговаривают на русском языке, две пары молчат, одна пара смеется и занимается посторонними делами. При этом те же самые ученики нормально выполняют письменные задания - получают удовлетворительные и хорошие оценки.

Задание 1. Сформулируйте исследовательский вопрос

Прочитайте ситуацию еще раз. Вам нужно не решить проблему, а сформулировать вопрос, ответ на который поможет ПОНЯТЬ, что происходит.

Исследовательский вопрос - это НЕ «что делать?». Это «почему?» или «какие факторы?» или «как связано?». Вопрос должен быть таким, на который можно найти ответ, собрав данные.

Хороший пример: «Какие факторы препятствуют устной коммуникации на английском языке при работе в парах у учащихся 7 класса?»

Так НЕ надо: «Как заставить детей говорить?» - это практический вопрос, а не исследовательский. Вы не поймете ПРИЧИНУ, вы просто ищете рецепт.

Так НЕ надо: «Почему дети плохо учатся?» - слишком общий. Какие дети? Где? Чему именно?

Ваш исследовательский вопрос:

Начните со слов «Какие...», «Как...», «Почему...», «В чем...». Вопрос должен быть конкретным и связанным с описанной ситуацией.

Задание 2. Определите, какие данные вам нужны

Чтобы ответить на ваш вопрос, вам нужно собрать информацию. Какую именно? Откуда? *Данные - это не «почитать в интернете». Данные - это конкретная информация, которую вы соберете сами: наблюдения, ответы учеников, мнение учителя, результаты анализа работ. Для каждого источника напишите: ЧТО вы хотите узнать и У КОГО / ОТКУДА.*

Хороший пример: «1) Наблюдение за 2-3 уроками: зафиксировать, кто именно молчит, в каких парах, при каких заданиях. 2) Мини-интервью с 3-4 учениками, которые молчат: спросить, почему не говорят, что мешает. 3) Беседа с учителем: узнать, было ли так раньше и что она уже пробовала».

Так НЕ надо: «Поищу в интернете» - это не данные, это потеря времени.

Так НЕ надо: «Спрошу у учителя, что делать» - это поиск готового рецепта, а не данных для анализа.

Какие данные вам нужны и откуда вы их возьмете:

Перечислите минимум 2 источника данных. Для каждого укажите: ЧТО хотите узнать и КАК будете собирать.

Задание 3. Составьте план поиска данных

Опишите последовательность ваших действий: что вы сделаете ПЕРВЫМ, что ВТОРЫМ, что ТРЕТЬИМ. План - это не список, а последовательность, где каждый шаг вытекает из предыдущего.

Хороший план выглядит так: «Сначала я сделаю X, чтобы узнать Y. На основе Y я сделаю Z, чтобы проверить / уточнить / понять W. В результате я смогу ответить на свой вопрос».

Хороший пример: «Шаг 1: Понаблюдаю за 2 уроками с парной работой, зафиксирую, кто из учеников молчит и при каких условиях (тема, партнер, тип задания). Шаг 2: На основе наблюдения выберу 3-4 учеников и проведу с ними короткое интервью (5 мин): почему не говорят? что мешает? Шаг 3: Сопоставлю данные наблюдения и интервью. Если причины совпадают - вывод. Если нет - нужно дополнительное наблюдение. Шаг 4: Обсужу результаты с учителем и предложу рекомендации».

Так НЕ надо: «Понаблюдаю за уроком» - это одно действие, а не план.

Так НЕ надо: «1. Почитаю литературу. 2. Проведу опрос. 3. Сделаю выводы» - это шаблон, а не план. Какую литературу? Какой опрос? Какие выводы?

Ваш план (шаги по порядку):

Опишите 3-5 шагов. Для каждого шага: что делаю → зачем → что получу.

Проверьте себя перед сдачей

☐	Мой вопрос - исследовательский (не «что делать?», а «почему?» / «какие факторы?»)
☐	Мой вопрос конкретный и связан с описанной ситуацией
☐	Я указал(а) минимум 2 источника данных
☐	Для каждого источника написал(а), ЧТО хочу узнать
☐	Мой план - это последовательность шагов (а не один пункт)
☐	Вопрос, данные и план связаны между собой (данные нужны для ответа на вопрос, план - для сбора данных)

Кейс-методика на распознавание исследовательской задачи

в профессиональной ситуации (диагностика проблемно-задачного критерия исследовательской позиции)

Часть 1. Для преподавателя

Назначение. Методика диагностирует проблемно-задачный критерий исследовательской позиции – способность студента распознать в профессионально-педагогической ситуации исследовательскую задачу и отличить ее от затруднения, разрешаемого привычным профессиональным действием. Методика фиксирует не выполнение исследовательского действия, а его исходную предпосылку – восприятие затруднения как исследовательской задачи.

Отличие от пробного задания. Пробное задание (мини-кейс) предъявляет одну ситуацию и требует выполнить исследовательское действие – сформулировать вопрос и спланировать поиск данных; оно диагностирует когнитивный критерий (потенциал). Кейс-методика предъявляет набор ситуаций и требует распознать среди них исследовательские задачи с обоснованием; она диагностирует проблемно-задачный критерий (позицию). Первый инструмент отвечает на вопрос «может ли студент выполнить исследовательское действие», второй – «видит ли студент в ситуации исследовательскую задачу».

Теоретическая основа. Методика опирается на понимание исследовательской задачи как осознанного профессионального затруднения, требующего исследовательских средств решения и выступающего способом освоения новых контекстов профессиональной деятельности (§1.1). Исследовательская задача отличается от рутинного затруднения двумя признаками: неясностью причины затруднения, требующей понимания (Н.В. Бордовская,

В.И. Загвязинский), и недостаточностью привычного профессионального действия для его разрешения. Эти признаки положены в основу критериев распознавания.

Структура и процедура. Студенту предъявляются шесть кратких профессионально-педагогических ситуаций из практики учителя иностранного языка. Часть ситуаций содержит исследовательскую задачу, часть разрешается привычным профессиональным действием. По каждой ситуации студент определяет ее тип и кратко обосновывает выбор. Время выполнения – 20 минут. Методика проводится на втором занятии дисциплины (1-я неделя 7 семестра), вместе с пробным заданием.

Ключ. Исследовательскую задачу содержат ситуации 1, 3, 5. Привычным профессиональным действием разрешаются ситуации 2, 4, 6.

Рубрикатор оценивания

Каждая ситуация оценивается по шкале 0-2 балла:

0 – тип определен неверно либо обоснование отсутствует;

1 – тип определен верно, обоснование слабое или формальное;

2 – тип определен верно, обоснование опирается на признаки исследовательской задачи (неясность причины, недостаточность привычного действия).

Максимальный балл – 12 (6 ситуаций × 2).

Обработка

Уровень	Баллы	Интерпретация
Низкий	0-4	Студент не различает исследовательскую задачу и рутинное затруднение; склонен либо приписывать исследовательский характер любому затруднению, либо не замечать его там, где оно есть.
Средний	5-8	Студент распознает исследовательскую задачу в части ситуаций, однако обоснование неустойчиво.
Высокий	9-12	Студент уверенно отличает исследовательскую задачу от рутинного затруднения и обосновывает выбор ее признаками.

Соотнесение

Результаты сопоставляются с данными опросника толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой: распознавание исследовательской задачи предполагает готовность удерживаться в проблемном поле. Согласованность двух инструментов подтверждает сформированность проблемно-задачного критерия.

Часть 2. Бланк для студента

ФИО:	Курс / группа:	Дата:
------	----------------	-------

Инструкция. Перед вами шесть ситуаций из практики учителя иностранного языка. По каждой определите, содержит ли она исследовательскую задачу (затруднение, причина которого неясна и которое не разрешается привычным действием) или разрешается привычным профессиональным действием. Отметьте свой выбор и кратко обоснуйте его (одно-два предложения).

1. В 7 классе пятая часть учеников из урока в урок не включается в устные задания, хотя письменные выполняет на удовлетворительном уровне. Замечания и пересадка результата не дают.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

2. Ученик пропустил урок по болезни и просит материалы и домашнее задание.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

3. После перехода на новый учебно-методический комплекс средний балл за аудирование в двух параллелях снизился, хотя методика преподавания не изменилась. Причина снижения неясна.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

4. В кабинете не работает проектор, а урок построен на презентации.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

5. Дети из двуязычных семей (казахский и русский языки дома) на уроках английского реже боятся ошибаться в устной речи, чем русскоязычные сверстники; неясно, связано ли это с опытом двуязычия.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

6. Родитель просит объяснить, по каким критериям выставлена четвертная оценка.

Тип: ☐ содержит исследовательскую задачу ☐ разрешается привычным действием
Обоснование: _____

Спасибо! Проверьте, что отмечены все шесть ситуаций.

Самооценка исследовательских умений

Часть 1. Для преподавателя

Назначение

Самооценка исследовательских умений- сквозной инструмент, проверяющий субъективное восприятие студентом собственной готовности к решению исследовательских задач. Покрывает все три критерия исследовательского потенциала: мотивационный (утверждения 1-5), когнитивный (утверждения 6-10) и поведенческий (утверждения 11-15).

Главная функция: не замена ИП-51, а инструмент сопоставления. Позволяет выявить расхождение между самооценкой студента и объективными данными (ИП-51, пробное задание). Расхождение - диагностический индикатор: завышенная самооценка свидетельствует о несформированной рефлексии; заниженная - о тревожности и неуверенности.

Когда проводится: на констатирующем этапе ОЭР (1-я неделя, после ИП-51) и на контрольном этапе (15-я неделя). Сравнение «до/после» - дополнительная линия доказательства динамики.

Время: 5 минут.

Ключ

Утверждения распределены по трем группам, соответствующим критериям потенциала:

Мотивационный (М)	Когнитивный (К)	Поведенческий (П)
Утверждения 1, 2, 3, 4, 5 Что измеряют: интерес к исследованию, потребность в познании, увлеченность процессом	Утверждения 6, 7, 8, 9, 10 Что измеряют: способность формулировать вопросы, анализировать данные, работать с источниками	Утверждения 11, 12, 13, 14, 15 Что измеряют: планирование, доведение до результата, самостоятельность

Обработка

Суммарный балл: 15-75 (15 утверждений × шкала 1-5).

Уровень	Баллы	Интерпретация
Низкий	15-35	Студент оценивает свои исследовательские умения как слабые. Не уверен в способности самостоятельно вести исследование.

Средний	36-55	Студент считает, что частично владеет умениями, но не уверен в их достаточности. Типичная позиция: «что-то умею, но не знаю, хватит ли».
Высокий	56-75	Студент высоко оценивает свои умения. Важно: высокая самооценка не равна высокому реальному уровню - необходимо сопоставить с ИП-51 и пробным заданием.

Дополнительно можно подсчитать баллы по каждой группе (М: утверждения 1-5, макс. 25; К: 6-10, макс. 25; П: 11-15, макс. 25) и сопоставить с соответствующими субшкалами ИП-51.

Анализ расхождения с объективными данными

Сопоставьте уровень по анкете самооценки с уровнем по ИП-51 и пробному заданию для каждого студента. Варианты:

Согласованность: уровни совпадают - адекватная самооценка, сформирована рефлексия.

Завышение: самооценка выше, чем ИП-51 / пробное задание - студент переоценивает себя. Возможная причина: отсутствие опыта реальной исследовательской деятельности, не с чем сравнить.

Занижение: самооценка ниже, чем ИП-51 - студент недооценивает себя. Возможная причина: тревожность, перфекционизм, негативный прошлый опыт.

Часть 2. Бланк для студента

ФИО:	Курс / группа:	Дата:
-------------	-----------------------	--------------

Инструкция: Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вам лично.

Отвечайте честно - это не тест с правильными ответами, а ваша оценка собственных умений. Поставьте цифру от 1 до 5 в колонке справа.

1 - совершенно не согласен	2 - скорее не согласен	3 - затрудняюсь ответить	4 - скорее согласен	5 - полностью согласен
----------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------	------------------------

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Мне интересно разбираться в том, почему на уроке что-то идет не так, а не просто исправлять ситуацию					
2	Я испытываю любопытство, когда читаю о результатах педагогических исследований					
3	Мне нравится сам процесс поиска ответа на вопрос, даже если это занимает много времени					
4	Я готов(а) потратить дополнительное время на то, чтобы глубже разобраться в проблеме					
5	Если бы мне предложили участвовать в исследовательском проекте, я бы согласился(ась) с интересом					

6	Я умею формулировать исследовательский вопрос по конкретной ситуации из практики					
7	Я могу найти и отобрать научные источники (статьи, книги) по заданной теме					
8	Я умею отличать достоверный источник информации от недостоверного					
9	Я могу сравнить точки зрения разных авторов и найти сходства и различия					
10	Я умею анализировать данные (наблюдения, ответы учеников) и делать выводы					
11	Я умею составить план работы и следовать ему					
12	Если я начинаю исследование, я довожу его до результата					
13	Я могу самостоятельно организовать свою работу без постоянного контроля преподавателя					
14	Я умею работать в команде: распределять задачи, обсуждать результаты					
15	Я могу представить результаты своей работы в виде связного текста или выступления					

Спасибо! Проверьте, что все 15 строк заполнены.

Анкета «Я как педагог-исследователь»

(диагностика идентификационного критерия исследовательской позиции)

Часть 1. Для преподавателя

Назначение. Анкета диагностирует идентификационный критерий исследовательской позиции – степень отождествления студента с профессиональной ролью педагога-исследователя и принятие исследования как нормы профессионального действия. Анкета применяется в паре с методикой изучения профессиональной идентичности МПИ-2007 Л.Б. Шнейдер и обеспечивает ее содержательную детализацию применительно к исследовательской составляющей профессиональной идентичности.

В отличие от анкеты самооценки исследовательских умений, фиксирующей субъективную оценку владения исследовательскими действиями (компонент потенциала), настоящая анкета измеряет профессиональную самоидентификацию и ценностно-нормативное отношение к исследованию (компонент позиции). Два инструмента не дублируют друг друга: первый отвечает на вопрос «что я умею», второй – на вопрос «кем я себя считаю и что считаю нормой профессии».

Теоретическая основа. Анкета опирается на две теоретические линии: концепцию профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, рассматривающей идентичность как результат принятия профессиональных ценностей и норм, и представление об устойчивой исследовательской позиции (inquiry stance) в работах А.С. Обухова, а также S. Cochran-Smith и S. Lytle. Идентификационный критерий понимается как устойчивая исследовательская позиция (inquiry stance), отличная от выполнения отдельного исследовательского задания (inquiry project).

Когда проводится. На констатирующем этапе ОЭР (1-я неделя 7 семестра) и на контрольном этапе (15-я неделя). Сопоставление «до – после» служит дополнительной линией доказательства динамики идентификационного критерия.

Время заполнения: 5-7 минут.

Ключ

Пятнадцать утверждений распределены по трем субшкалам, операционализирующим два показателя идентификационного критерия:

Субшкала	Утверждения	Что измеряет
I. Самоидентификация с ролью педагога-исследователя	1-5	отнесение себя к педагогам, исследующим собственную практику (показатель «профессионально-исследовательская идентичность»)
II. Принятие исследования как нормы профессии	6-10	восприятие исследования как обычной составляющей работы учителя (показатель «принятие исследования как нормы профессионального действия»)
III. Устойчивость исследовательской позиции	11-15	проекция исследовательской позиции в профессиональное будущее и ее независимость от внешнего требования (показатель «профессионально-исследовательская идентичность»)

Обработка

Суммарный балл – от 15 до 75 (15 утверждений × шкала 1-5).

Уровень	Баллы	Интерпретация
Низкий	15-35	Студент не отождествляет себя с ролью педагога-исследователя; исследование воспринимает как внешнее требование или как занятие, относящееся к другим педагогам.
Средний	36-55	Студент частично принимает роль; признает исследование профессиональной нормой, однако устойчивого отождествления с ней не обнаруживает.
Высокий	56-75	Студент устойчиво отождествляет себя с ролью педагога-исследователя и принимает исследование как норму профессионального действия.

Дополнительно подсчитываются баллы по каждой субшкале (по 5 утверждений, максимум 25) для построения качественного профиля идентичности.

Соотнесение с МПИ-2007

Результаты анкеты сопоставляются со статусом профессиональной идентичности по МПИ-2007. Высокий балл по анкете при достигнутой позитивной идентичности подтверждает сформированность идентификационного критерия; высокий балл при диффузном статусе указывает на декларативное принятие роли без ее внутреннего освоения и требует уточнения через рефлексивный дневник. Согласованность двух инструментов служит показателем конвергентной валидности анкеты.

Часть 2. Бланк для студента

ФИО:	Курс / группа:	Дата:
------	----------------	-------

Инструкция. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему отношению к профессии. Здесь нет правильных и неправильных ответов – это ваш взгляд на себя как будущего педагога. Поставьте цифру от 1 до 5 в колонке справа.

1 – совершенно не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – скорее согласен; 5 – полностью согласен.

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Я отношу себя к учителям, которые исследуют собственную практику.					
2	Когда я представляю себя в роли учителя, исследование входит в этот образ.					
3	Мне близка позиция педагога, который наряду с преподаванием изучает свою работу.					
4	Я считаю себя будущим педагогом-исследователем.					
5	Роль исследователя для меня – естественная часть профессии учителя.					
6	Исследование собственной практики я считаю обычной частью работы учителя.					
7	Для меня анализ своих уроков – такая же норма профессии, как их проведение.					
8	Настоящий профессионал в педагогике постоянно изучает свою деятельность.					
9	Исследовательский подход к работе я считаю профессиональной нормой для любого учителя.					
10	Учитель, систематически исследующий свою практику, профессионально растет быстрее.					
11	Я намерен(а) исследовать свою практику и после окончания вуза.					
12	Я воспринимаю исследование как часть будущей профессиональной жизни.					
13	Даже в повседневной школьной работе я вижу себя человеком, который изучает свою практику.					
14	Я готов(а) считать исследование частью своей профессии на годы вперед.					
15	Исследование я считаю частью своей профессии независимо от внешних требований.					

Опросник «Методика оценки исследовательского потенциала» (ИП-51)

Приводится по: Бордовская Н. В. и др. // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 1. – С. 64-65.

Процедура использования опросника. Опросник может использоваться индивидуально и в группе испытуемых.

Инструкция испытуемому: Вам предлагается перечень утверждений, касающихся особенностей вашего мышления и поведения при решении разнообразных проблем. Внимательно прочитайте каждое утверждение. Оцените, насколько каждое из них характерно для вас (обведите соответствующую цифру) по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью вам не свойственно, 10 – полностью вам соответствует.

№	Утверждение	Оценка
1	Для меня важно докопаться до самой сути изучаемого вопроса или проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Мне говорят, что у меня хорошо развито воображение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Я устаю от длительного умственного напряжения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Я часто удивляю коллег неординарными идеями	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Когда я сталкиваюсь с какой-то проблемой, я стараюсь в нее глубоко вникнуть и проработать все детали	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	При решении научной проблемы я доверяю своей интуиции	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Для меня не составляет труда понять и переработать научную информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Для достижения лучшего результата я стараюсь придерживаться оправдавшей себя стратегии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Моим идеалом является человек, который постоянно стремится к новым знаниям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Я опираюсь на рациональные рассуждения в решении научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Я предпочитаю действовать спонтанно, по ситуации, нежели планировать работу, за которую я взялся	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Мне трудно разобраться в неопределенной ситуации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Мне нравится изучать новые области знания	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Для меня важно «разложить все по полочкам», выделить детали и понять отношения между ними	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Я предпочитаю придерживаться один раз составленного плана решения проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Я часто ставлю под сомнения общепринятые постулаты	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Стараюсь тратить свое время на поиск новой информации по интересующей меня проблеме	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Я не делаю выводов, пока скрупулезно не соберу всю необходимую информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Я контролирую ход своих мыслей при решении научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Я не люблю экспериментировать	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Пока досконально не разберусь в причинах события или явления, не могу принять решения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Главный критик своей работы – это я	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Меня угнетает мысль, что надо искать новую информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Если доказательства представлены не логично, они теряют для меня всякую ценность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Мне нелегко признать, что я пошел неправильным путем, и начать искать другие варианты решения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Пока я не получу подтверждения правильности своих идей, я избегаю делать какие-либо выводы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Я стараюсь найти научное объяснение тому, что меня заинтересовало	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

№	Утверждение	Оценка
28	Когда я читаю научную литературу, мне часто бывает трудно сразу понять то, о чем хотел сказать автор	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Стараюсь довести начатое дело до конца, даже если вижу, что мои действия не ведут к желаемому результату	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Знание – не менее ценный капитал, чем материальные ресурсы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Для меня не составляет труда увидеть ситуацию в целом	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Мне важно соотнести новую информацию с тем, что я уже знаю	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Мне нравится читать статьи о новых достижениях в науке и технике	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Мне удастся предугадывать возможный ход развития событий	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35	Если я берусь за дело, то обычно довожу его до конца	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36	Мне удастся формулировать нестандартные вопросы по научной проблеме	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37	Решая какую-то научную проблему (исследовательскую задачу), я не замечаю, как пролетает время	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38	Для меня не составляет труда уловить суть научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39	Способность преодолевать трудности при решении проблем – одно из моих достоинств	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40	Нестандартная ситуация приводит меня в замешательство	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41	Я всегда стараюсь предложить разные способы решения научных проблем	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42	Мне нравится решать трудные и нестандартные проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43	При решении научной проблемы меня мало интересуют другие точки зрения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44	Я не могу успокоиться, пока не найду оптимального решения проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45	Генерируя идеи, я полагаюсь на собственное видение проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46	Препятствия и трудности в решении проблем мобилизуют меня	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47	Мне не хватает настойчивости при поиске решения научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48	Мне нравится мыслить и принимать решения самостоятельно	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49	Если знание не применяется в жизни, значит приобретать его не надо	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50	Я стараюсь проверить вариант решения несколькими методами	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51	Я готов противостоять большинству окружающих в отстаивании своих идей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Обработка результатов. Общий уровень исследовательского потенциала определяется как общая сумма баллов, часть из которых оценивается в обратном порядке. При подсчете баллов по пунктам 3, 8, 11, 12, 15, 20, 23, 25, 28, 29, 40, 43, 47, 49 каждому ответу приписывается балл в соответствии со следующей таблицей:

Оценка испытуемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Приписываемый балл	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Мотивационную субшкалу (М) составили пункты: 9, 13, 17, 22, 27, 29, 32, 33, 37, 41, 42.

Когнитивную субшкалу (К) составили пункты: 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 25, 28, 36, 40, 43, 47, 49, 50.

Поведенческую (исполнительскую) субшкалу (П) составили пункты: 1, 2, 5, 7, 18, 19, 21, 24, 26, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 44, 45, 46, 48, 51.

После подсчета количества баллов по общей шкале ИП и каждой из субшкал «сырые» баллы переводятся в стандартную шкалу (стенайны) в соответствии с таблицей. Для нормирования результатов использовалась выборка из 533 студентов в возрасте от 17 до 23 лет, обучающихся на 1-4 курсах бакалавриата и 1-2 курсах магистратуры. Было проведено линейное преобразование показателей в шкалу стенайнов в соответствии с нормальной кривой процентов распределения первичных оценок.

Таблица А.1 – Перевод «сырых» баллов в стенайны

Шкала	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ИП (общий балл)	0-230	231-277	278-302	303-326	327-348	349-366	367-385	386-400	401-510
Мотивационная шкала	0-44	45-57	58-65	65-72	73-79	80-85	85-91	92-95	96-110
Когнитивная шкала	0-86	87-94	95-103	104-111	112-124	125-134	135-148	149-158	159-200
Поведенческая (исполнительская) шкала	0-94	95-91	92-125	126-134	135-146	147-156	157-166	167-171	172-200

Примечание – нормативные диапазоны воспроизведены по источнику.

Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (Е. Рукавишников)

Методика представляет собой личностный опросник, состоящий из 34 вопросов.

Инструкция. Чтобы глубже познать себя, ответьте на предложенные вопросы. В бланке ответов отметьте «да» или «нет».

Текст методики

№	Вопрос	Ответ
1	Случалось ли у вас, что анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?	да нет
2	Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?	да нет
3	Вы часто анализируете свое поведение в конфликтных ситуациях?	да нет
4	Случается ли так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?	да нет
5	Ставите ли вы себя мысленно на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?	да нет
6	Проводите ли вы анализ своих неудач?	да нет
7	Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?	да нет

№	Вопрос	Ответ
8	Анализируете ли вы свое поведение, если у вас долгое время не было проблемных ситуаций?	да нет
9	На ваше мнение, это связывается с личностной потребностью разобраться в себе?	да нет
10	Проводите ли вы анализ своего поведения, чтобы сравнить себя с другими?	да нет
11	Случалось ли у вас, когда анализирование ситуации приводило к изменению решения, принятого ранее, а также перемены вашей точки зрения или же переоценке самого себя?	да нет
12	Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?	да нет
13	Часто ли вы проводите анализ поведения окружающих вас людей, при этом избегая анализировать свое?	да нет
14	Делаете ли вы попытки выявить для себя причины своего поведения?	да нет
15	Считаете ли вы бесприкословным и однозначным для себя мнение человека, который для вас авторитетный в интересующей вас проблеме?	да нет
16	Пытаетесь ли вы проводить анализ мнения авторитетных людей?	да нет
17	Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?	да нет
18	Проводите ли вы противопоставление авторитетного человека свои тщательно обдуманые аргументы «против»?	да нет
19	Часто ли бывает так, что ваша точка зрения на любую из проблем совпадает с мнением авторитетного человека в данной сфере?	да нет
20	Предпримите ли вы попытки найти причину любых неразрешимых жизненных противоречий, которые относятся к вам?	да нет
21	Случается ли так, что ценности человека, которые приняты в обществе, подвергаются вами критическому анализу?	да нет
22	Часто ли случается так, что общественное мнение диктует вам конкретный образ мыслей?	да нет
23	Думаете ли вы, что ваше умение проводить анализ своего поведения всегда приводит к принятию определенно верного решения?	да нет
24	Делаете ли вы попытки проводить анализ своего или чужого поведения, осознавая, что это может привести к появлению негативных эмоций, которые неприятны вам?	да нет
25	Замысливаетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, при этом сравнивая их с собой?	да нет
26	Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликте, при этом стараясь ее сопоставить с собственной?	да нет
27	Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?	да нет
28	Проводя анализ своих неудач, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?	да нет

№	Вопрос	Ответ
29	Часто случается, что проводя анализ своих неудач, вы приходите к заключению, что виной всему беспорядок в общественной жизни?	да нет
30	Присущ ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональный окрас?	да нет
31	Присутствует ли при анализе личного поведения в большей степени четкая словесная логика?	да нет
32	Часто ли социум может навязать вам конкретную манеру поведения?	да нет
33	Считаете ли вы необходимым для себя придерживаться всех рекомендаций моды, конкретного стиля одежды и т. п.?	да нет
34	Часто ли случается так, что после анализа своего поведения, вы изменяете свой стиль общения с людьми?	да нет

Обработка результатов. Полученные ответы сопоставляются с ключом: за каждое совпадение начисляется 1 балл, за несовпадение – 0 баллов. Баллы суммируются; итоговая сумма определяет уровень сформированности педагогической рефлексии.

Сумма баллов	Уровень сформированности педагогической рефлексии
0-11	низкий уровень развития рефлексии
12-22	средний уровень рефлексии
23-34	высокий уровень рефлексии

Ключ

1. +	6. +	11. +	16. +	21. +	26. +	31. +
2. +	7. +	12. +	17. +	22. -	27. +	32. -
3. +	8. +	13. -	18. +	23. +	28. +	33. -
4. -	9. +	14. +	19. -	24. +	29. -	34. +
5. +	10. -	15. -	20. +	25. +	30. -	

Примечание – знак «+» соответствует ответу «да», знак «-» – ответу «нет».

Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) (Т. В. Корнилова)

Опросник содержит 33 пункта и включает три шкалы: толерантности к неопределенности (ТН), интолерантности к неопределенности (ИТН) и межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН).

Инструкция. Оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из приведенных ниже утверждений по семибалльной шкале: 1 – полностью не согласен; 2 – не согласен; 3 – кое в чем не согласен; 4 – ни то ни другое; 5 – кое в чем согласен; 6 – согласен; 7 – полностью согласен.

№	Утверждение	Оценка
1	Любое дело можно сделать правильными путями.	1 2 3 4 5 6 7
2	Определенность в действиях всегда лучше нерешительности.	1 2 3 4 5 6 7
3	У самых хороших руководителей указания настолько точны, что подчиненным не о чем беспокоиться.	1 2 3 4 5 6 7
4	Умный человек упорядочивает свою жизнь таким образом, чтобы не волноваться все время из-за мелочей.	1 2 3 4 5 6 7
5	Лучше уж придерживаться выбранного метода ведения дел, чем менять его, поскольку это может привести к неразберихе.	1 2 3 4 5 6 7

№	Утверждение	Оценка
6	Лучше попытаться (воспользоваться случаем) и потерпеть неудачу, чем идти всю жизнь по проторенной дорожке.	1 2 3 4 5 6 7
7	Задача для меня малопривлекательна, если я не считаю ее решаемой.	1 2 3 4 5 6 7
8	Я испытываю дискомфорт в отношениях с людьми до тех пор, пока не пойму их поведение.	1 2 3 4 5 6 7
9	Я начинаю довольно сильно волноваться, если оказываюсь в ситуации, которую не могу контролировать.	1 2 3 4 5 6 7
10	Практически каждая проблема имеет какое-то решение.	1 2 3 4 5 6 7
11	Меня смущает, если я не могу следовать за ходом мыслей другого человека.	1 2 3 4 5 6 7
12	Я всегда чувствовал, что существуют четкие различия между правильным и неправильным.	1 2 3 4 5 6 7
13	Меня беспокоит, если я не знаю, как другие люди реагируют на меня.	1 2 3 4 5 6 7
14	Если не придерживаться принципов, ничто в этом мире не будет доведено до конца.	1 2 3 4 5 6 7
15 *	Неопределенные и импрессионистские картины на самом деле ничто во мне не затрагивают.	1 2 3 4 5 6 7
16	Иногда мне доставляет удовольствие нарушить правило и сделать то, чего я сам от себя не ожидал.	1 2 3 4 5 6 7
17	Я люблю погружаться в новые идеи, даже если позже окажется, что я попросту потерял время.	1 2 3 4 5 6 7
18	Безупречная гармония – сущность каждой хорошей композиции.	1 2 3 4 5 6 7
19	В долгосрочной перспективе добиться большего возможно, решая маленькие и простые проблемы, чем большие и сложные.	1 2 3 4 5 6 7
20	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь (без особых сюрпризов и неожиданностей), на самом деле должен быть благодарен судьбе.	1 2 3 4 5 6 7
21	Специалист, который не может дать четкий ответ, возможно, не слишком много знает.	1 2 3 4 5 6 7
22	Нет такого явления, как проблема, которую нельзя решить.	1 2 3 4 5 6 7
23	Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что и как это нужно делать.	1 2 3 4 5 6 7
24 *	Привычное всегда предпочтительнее незнакомого.	1 2 3 4 5 6 7
25 *	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь (без сюрпризов и неожиданностей), на самом деле должен быть благодарен судьбе.	1 2 3 4 5 6 7
26	Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, где большинство людей мне совершенно незнакомы.	1 2 3 4 5 6 7
27	Чем скорее мы придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше.	1 2 3 4 5 6 7
28	Я хотел бы пожить какое-то время в новой для меня стране.	1 2 3 4 5 6 7
29	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, возможно, лишают себя большинства радостей жизни.	1 2 3 4 5 6 7

№	Утверждение	Оценка
30	Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую.	1 2 3 4 5 6 7
31	Часто наиболее интересные и заводящие других люди – это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на остальных.	1 2 3 4 5 6 7
32	Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность.	1 2 3 4 5 6 7
33	Хороший учитель – это тот, кто заставляет тебя размышлять о своем взгляде на жизнь.	1 2 3 4 5 6 7

* Обратный пункт (подсчитывается в обратном порядке).

Обработка результатов. Показатель по каждой шкале вычисляется как сумма баллов по входящим в нее пунктам. Пункты 15, 24 и 25 (отмечены знаком «*») подсчитываются в обратном порядке в соответствии с таблицей.

Оценка	1	2	3	4	5	6	7
Обратный балл	7	6	5	4	3	2	1

Ключ и границы уровней

Шкала	Пункты	Низкий	Средний	Высокий
Толерантность к неопределенности (ТН)	6, 15, 16, 17, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33	12-35	36-60	61-84
Интолерантность к неопределенности (ИТН)	1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 14, 18, 21, 22, 23, 27	13-38	39-65	66-91
Межличностная интолерантность (МИТН)	7, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 26	8-23	24-40	41-56

Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер)

Назначение. Методика построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста и позволяет определить статус (уровень развития) профессиональной идентичности.

Процедура проведения. Испытуемому предъявляются два слова-стимула – «профессионал» и «непрофессионал». На каждое из них он записывает по десять ассоциативных реакций; затем на каждое из полученных слов вновь записывает по десять любых пришедших в голову слов. Первичные и вторичные ассоциации сводятся воедино. Близкие по смыслу слова, образующие «гнездо ассоциаций», заменяются одним словом; реакции, встречающиеся по обоим стимулам, а также явные и случайные ассоциации из набора изымаются. Оставшиеся ключевые ассоциации соотносятся с приведенным ниже ключом.

Ключ

Профессионал	Непрофессионал
Азарт, Активность, Внимательность, Дисциплина, Знания, Карьера, Квалификация, Компетентность, Ловкость, Мастерство, Навык, Надежность, Независимость, Образованность, Определившийся, Опыт, Ответственность, Преданность делу, Признание, Профессионализм, Радость, Самостоятельность, Собранность, Совершенствование, Творчество, Труд, Уважение, Уверенность, Удача,	Безволие, Безделушки, Безработица, Дилетантство, Зануда, Запросы, Кризис, Лень, Медлительность, Наивность, Начинающий, Неопытность, Неразборчивость, Нереализованность, Неспособность, Обучающийся, Общение, Ошибки, Переоценка своих возможностей, Пессимизм, Подготовка, Поддержка, Похвала, Претензии, Проба, Промахи, Работяга, Разноплановость, Растерянность, Самолюбие, Скука, Сравнение, Старания,

Профессионал	Непрофессионал
Удовлетворенность, Ум, Умение, Упорство, Успешность, Цель, Четкость, Энтузиазм, Эффективность.	Тревога, Усердие, Ученичество, Хобби, Экзамен.

Обработка результатов. Подсчитывается число совпадений с ключом среди самоописаний в категориях профессионального, затем – среди самоописаний в категориях непрофессионального. Количество слов-реакций, описывающих себя как профессионала, делится на количество слов-реакций, описывающих себя как непрофессионала. Полученное отношение определяет тип профессиональной идентичности.

Отношение проф. / непроф.	Тип профессиональной идентичности
0 - 1,0	Преждевременная идентичность
1,0 - 2,0	Диффузная идентичность
2,0 - 3,0	Мораторий идентичности
3,0 - 4,0	Достигнутая позитивная идентичность
4,0 и выше	Псевдопозитивная идентичность

Приложение Г

Порядок расчета эмпирического значения статистического критерия хи-квадрат Пирсона

Достоверность различий в распределении студентов по уровням сформированности критериев готовности между констатирующим и контрольным этапами опытно-экспериментальной работы проверялась критерием хи-квадрат Пирсона ($df = 2$; $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$ при $p \leq 0,01$).

Шаг 1. Эмпирические данные констатирующего и контрольного этапов по каждому критерию сведены в Таблицу Г.1. Значения выражены числом студентов выборки ($n = 195$). Таблица Г.1 – Распределение студентов по уровням сформированности критериев готовности на констатирующем и контрольном этапах ($n = 195$)

Критерий (методика)	Этап	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексивно-практический (опросник Е. Е. Рукавишниковой)	Констатирующий	25	86	84
	Контрольный	68	92	35
Проблемно-задачный (НТН Т. В. Корниловой)	Констатирующий	23	75	97
	Контрольный	68	86	41
Идентификационный (МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер)	Констатирующий	20	65	110
	Контрольный	76	82	37
Исследовательский потенциал (ИП-51, общий)	Констатирующий	27	88	80
	Контрольный	74	86	35
Пробное задание (мини-кейс)	Констатирующий	19	69	107
	Контрольный	80	90	25
Анкета самооценки исследовательских умений	Констатирующий	33	98	64
	Контрольный	97	80	18

Шаг 2. Эмпирическое значение критерия рассчитывается по формуле: $\chi^2_{\text{эмп}} = \sum (f_o - f_e)^2 / f_e$, где f_o – частота на контрольном этапе (наблюдаемая), f_e – частота на констатирующем этапе (ожидаемая при справедливости нулевой гипотезы); за ожидаемую частоту каждого уровня принимается соответствующая частота констатирующего этапа. Приведем расчет на примере рефлексивно-практического критерия (Таблица Г.2).

Таблица Г.2 – Расчет эмпирического значения χ^2 на примере рефлексивно-практического критерия (опросник Е. Е. Рукавишниковой)

Уровень	f_o (контр.)	f_e (конст.)	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
Высокий	68	25	43	1849	73,96
Средний	92	86	6	36	0,42
Низкий	35	84	-49	2401	28,58
$\chi^2_{\text{эмп}}$					103,0

Шаг 3. Аналогичным образом рассчитаны эмпирические значения χ^2 по остальным критериям готовности. Все полученные значения многократно превышают критическое (9,21), что дает основание отклонить нулевую гипотезу по каждому критерию: различия в распределении студентов по уровням между констатирующим и контрольным этапами статистически значимы ($p \leq 0,01$).

Приложение Д

Эмпирический материал, полученный на основе проведенных тестов

5-22 ИИР Констр. Мам

Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер)

Назначение. Методика построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста и позволяет определить статус (уровень развития) профессиональной идентичности.

Процедура проведения. Испытуемому предъявляются два слова-стимула – «профессионал» и «непрофессионал». На каждое из них он записывает по десять ассоциативных реакций; затем на каждое из полученных слов вновь записывает по десять любых пришедших в голову слов. Первичные и вторичные ассоциации сводятся воедино. Близкие по смыслу слова, образующие «гнездо ассоциаций», заменяются одним словом; реакции, встречающиеся по обоим стимулам, а также явные и случайные ассоциации из набора изымаются. Оставшиеся ключевые ассоциации соотносятся с приведенным ниже ключом.

Ключ

Профессионал	Непрофессионал
Азарт, Активность, Внимательность, Дисциплина, Власть, Карьера, Квалификация, Командитетность, Любость, Мастерство, Нахлы, Надежность, Независимость, Образовательность, Определенность, Опыт, Ответственность, Преданность делу, Признание, Профессионализм, Радость, Самоотверженность, События, Совершенствование, Творчество, Трудолюбие, Уверенность, Умение, Упорство, Удовлетворенность, Ум, Честность, Энтузиазм, Эффективность.	Безволие, Безделушки, Безработица, Дилетанство, Зануда, Запросы, Кризис, Лени, Мелочность, Навязчивость, Небрежность, Некомпетентность, Неработочность, Нерациональность, Неспособность, Обучающийся, Общение, Ошибка, Переоценка своих возможностей, Пессимизм, Подготовка, Поддержка, Показала, Претензии, Проба, Сбой, Работа, Разногласности, Растерянность, Самолюбие, Скука, Сравнение, Странность, Усердие, Усердие, Ученничество, Хобби, Экзамеи.

Итого: 9 Итого: 10

0,90 преиндустриальная идентичность

Обработка результатов. Подсчитывается число совпадений с ключом среди самоописаний в категориях профессионального, затем – среди самоописаний в категориях непрофессионального. Количество слов-реакций, описывающих себя как профессионала, делится на количество слов-реакций, описывающих себя как непрофессионала. Полученное отношение определяет тип профессиональной идентичности.

Отношение проф. / непроф.	Тип профессиональной идентичности
0 - 1,0	Преждевременная идентичность
1,0 - 2,0	Диффузная идентичность
2,0 - 3,0	Мораторий идентичности
3,0 - 4,0	Достигнутая позитивная идентичность
4,0 и выше	Последовательная идентичность

5-33 ИИР (ИИР) Констр. Мам

Опросник «Методика оценки исследовательского потенциала» (ИП-51)
Приводится по: Бардоская Н. В. и др. // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 1. – С. 64-65.

Процедура использования опросника. Опросник может использоваться индивидуально и в группе испытуемых.

Интерпретация результатов. Вам предлагается перечень утверждений, касающихся особенностей вашего мышления и поведения при решении разнообразных проблем. Внимательно прочтите каждое утверждение. Оцените, насколько каждое из них характерно для вас (обведите соответствующую цифру) по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью вам не свойственно, 10 – полностью вам соответствует.

№	Утверждение	Оценка
1	Для меня важно доходить до самой сути изучаемого вопроса или проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Мне говорят, что у меня хорошо развито воображение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Я устало от длительного умственного напряжения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Я часто удивляю коллег неординарными идеями	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Когда я сталкиваюсь с какой-то проблемой, я стараюсь в нее глубоко войти и проработать все детали	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	При решении научной проблемы я доверяю своей интуиции	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Для меня не составляет труда понять и переработать научную информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Для достижения лучшего результата я стараюсь придерживаться оправдавшей себя стратегии	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Моя задача – выявить человека, который постоянно стремится к новым знаниям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Я опираюсь на рациональные рассуждения в решении научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Я предпочитаю действовать спонтанно, по ситуации, нежели планировать работу, за которую я взялся	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Мне трудно разобраться в неопределенной ситуации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Мне нравится изучать новые области знания	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Для меня важно «разложить все по полочкам», выделить детали и понять отношения между ними	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Я предпочитаю придерживаться один раз составленного плана решения проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Я часто ставлю под сомнение общепринятые постулаты	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Стараюсь тратить свое время на поиск новой информации по интересующей меня проблеме	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Я не делаю выводов, пока скрупулезно не соберу всю необходимую информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Я контролирую ход своих мыслей при решении научной проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Я не люблю экспериментировать	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Пока досконально не разберусь в причинах события или явления, не могу принять решения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Главный критерий своей работы – это я	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Мне угнетает мысль, что надо искать новую информацию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Если доказательства представлены не логично, они теряют для меня всякую ценность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Итого: 47 Итого: 78

Итого: 86

S-22

ИИ

кокер. ман

Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) (Т. В. Корнилова)

Опросник содержит 33 пункта и включает три шкалы: толерантности к неопределенности (ТН), интолерантности к неопределенности (ИТН) и межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН).

Инструкция. Оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из приведенных ниже утверждений по семибальной шкале: 1 – полностью не согласен; 2 – не согласен; 3 – кое в чем не согласен; 4 – ни то ни другое; 5 – кое в чем согласен; 6 – согласен; 7 – полностью согласен.

№	Утверждение	Оценка
1	Любое дело можно сделать правильными путями.	1 2 3 4 5 6 7
2	Определенность в действиях всегда лучше нерешительности.	1 2 3 4 5 6 7
3	У самых хороших руководителей указания настолько точны, что подчиненным не о чем беспокоиться.	1 2 3 4 5 6 7
4	Умный человек упорядочивает свою жизнь таким образом, чтобы не заниматься все время из-за мелочей.	1 2 3 4 5 6 7
5	Лучше уж придерживаться выбранного метода ведения дела, чем менять его, поскольку это может привести к неразберихе.	1 2 3 4 5 6 7
6	Лучше попытаться (воспользоваться случаем) и потерпеть неудачу, чем идти всю жизнь по проторенной дорожке.	1 2 3 4 5 6 7
7	Задача для меня малоприятна, если я не считаю ее решаемой.	1 2 3 4 5 6 7
8	Я испытываю дискомфорт в отношениях с людьми до тех пор, пока не пойму их поведение.	1 2 3 4 5 6 7
9	Я начинаю довольно сильно возмущаться, если оказываюсь в ситуации, которую не могу контролировать.	1 2 3 4 5 6 7
10	Практически каждая проблема имеет какое-то решение.	1 2 3 4 5 6 7
11	Меня смущает, если я не могу следовать за ходом мыслей другого человека.	1 2 3 4 5 6 7
12	Я всегда чувствовал, что существуют четкие различия между правильным и неправильным.	1 2 3 4 5 6 7
13	Меня беспокоит, если я не знаю, как другие люди реагируют на меня.	1 2 3 4 5 6 7
14	Если не придерживаться принципов, ничто в этом мире не будет доведено до конца.	1 2 3 4 5 6 7
15*	Неопределенные и импрессионистские картины на самом деле ничто во мне не затрагивают.	1 2 3 4 5 6 7
16	Иногда мне доставляет удовольствие нарушить правило и сделать то, чего я сам от себя не ожидал.	1 2 3 4 5 6 7
17	Я люблю погружаться в новые идеи, даже если позже окажется, что я попросту потерял время.	1 2 3 4 5 6 7
18	Безупречная гармония – сущность каждой хорошей композиции.	1 2 3 4 5 6 7
19	В долговременной перспективе добиться большего возможно, решая маленькие и простые проблемы, чем большие и сложные.	1 2 3 4 5 6 7

№	Утверждение	Оценка
20	Человек, который ищет ровную, размеренную жизнь (без особых сюрпризов и неожиданностей), на самом деле должен быть благодарен судьбе.	1 2 3 4 5 6 7
21	Специалист, который не может дать четкий ответ, возможно, не слишком много знает.	1 2 3 4 5 6 7
22	Нет такого явления, как проблема, которую нельзя решить.	1 2 3 4 5 6 7
23	Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что и как это нужно делать.	1 2 3 4 5 6 7
24*	Привычное всегда предпочтительнее незнакомого.	1 2 3 4 5 6 7
25*	Человек, который ищет ровную, размеренную жизнь (без сюрпризов и неожиданностей), на самом деле должен быть благодарен судьбе.	1 2 3 4 5 6 7
26	Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, где большинство людей мне совершенно незнакомо.	1 2 3 4 5 6 7
27	Чем скорее мы придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше.	1 2 3 4 5 6 7
28	Я хотел бы пожить какое-то время в новой для меня стране.	1 2 3 4 5 6 7
29	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, возможно, лишают себя большинства радостей жизни.	1 2 3 4 5 6 7
30	Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решить простую.	1 2 3 4 5 6 7
31	Часто наиболее интересные и заворающие других люди – это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на остальных.	1 2 3 4 5 6 7
32	Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность.	1 2 3 4 5 6 7
33	Хороший учитель – это тот, кто заставляет тебя размышлять о твоих взглядах на жизнь.	1 2 3 4 5 6 7

* Обратный пункт (подсчитывается в обратном порядке).

Шкала ТН

шкала ТН 6; 15; 16; 17; 24; 25; 28; 29; 30; 31; 32; 33

$$3+2+2+3+2+3+3+3+4+2+4 = 34$$

никий

Приложение Е

Акт внедрения результатов исследования в образовательный процесс

НАО «СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. КОЗЫБАЕВА»

АКТ

**о внедрении результатов диссертационного исследования
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук**

Старковой Алёны Вячеславовны

**на тему: «Формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских
задач в профессиональной деятельности»**

Старкова Алёна Вячеславовна в рамках апробации на базе НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» на кафедре «Германо-романская филология» познакомила студентов образовательной программы бакалавриата 6В01701 «Иностранный язык: два иностранных языка» с разработанной ею технологией формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Настоящим актом подтверждаем, что результаты диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. – «Методология и технология профессионального образования» Старковой Алёны Вячеславовны на тему «Формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности» внедрены в учебный процесс. Указанные результаты используются в преподавании дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» студентов образовательной программы бакалавриата 6В01701 «Иностранный язык: два иностранных языка». Результаты внедрения способствуют совершенствованию учебного процесса, развитию исследовательского потенциала и исследовательской позиции обучающихся.

Директор Института
языка и литературы
НАО «Северо-Казахстанский
университет им. М. Козыбаева»

Сабиева Е.В.

Заведующая кафедрой
«Германо-романская филология»
НАО «Северо-Казахстанский
университет им. М. Козыбаева»

Какимова М.Е.

Автор диссертационного
исследования

Старкова А.В.



С.М.С.
С.М.С.

Приложение Ж

Аутентичные материалы опытно-экспериментальной работы и электронный архив

ФРАГМЕНТ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЗАДАНИЯ: РАБОТА С КЕЙСОМ Л. А. РОМЕРО ПЕРЕДЫ «ЭФФЕКТИВНОЕ ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ»

Материал использовался в дисциплине «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку». Оригинальный рабочий лист и кейс были на английском языке; для диссертационного приложения приводится перевод основных фрагментов. Реальные и заполненные листы студентов представлены фотографиями по ссылке на Яндекс диск (ссылка приводится в конце приложения).

Задание начинается в рамках дизайна проблематизации контекста профессиональной деятельности и постановки исследовательской задачи. После самостоятельного анализа ситуации студенты читают полное описание исследования и переходят к действиям, связанным с дизайном поиска оснований решения исследовательской задачи и дизайном обоснования решения исследовательской задачи.

1. Исходная профессиональная ситуация

Сначала студентам предлагался только исходный фрагмент кейса. Полное описание исследования они получали после того, как самостоятельно анализировали ситуацию и предлагали возможный исследовательский маршрут.

«Меня зовут Луиса Алехандра Ромеро Переда, я преподаю английский язык в Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli в штате Мехико. На момент проведения проекта я работала с группой из 29 студенток в возрасте 19-21 года. Их уровень английского языка соответствовал примерно A1 по CEFR. Они обучались по программе бакалавриата в области дошкольного образования и посещали три занятия английского языка в неделю продолжительностью около 90 минут каждое.

Большинство студенток хотели получить сертификат Cambridge уровня A2, поскольку это могло повысить их шансы на получение хорошей должности в государственной школе. Однако, когда я впервые начала работать с этой группой, у многих из них почти не было предшествующего опыта изучения английского языка.

Одной из проблем, которая меня беспокоила, было домашнее задание. У моих студенток было много обязанностей, связанных с учебной программой. Одной из наиболее значимых была педагогическая практика. Во время практики они иногда отсутствовали на занятиях в университете по несколько недель.

Мне казалось, что это создает проблему для изучения английского языка. Если студентки долго не посещали занятия, у них становилось меньше возможностей регулярно пользоваться языком. Я читала, что регулярный контакт с английским языком помогает обучающимся лучше к нему привыкать. Поэтому я считала, что домашнее задание может поддерживать такой контакт даже в периоды отсутствия на занятиях.

Однако ситуация развивалась не так, как я ожидала. Студентки не выглядели особенно мотивированными выполнять домашнее задание. Даже когда они его выполняли, это происходило нерегулярно. Я начала беспокоиться, что это отражается на их продвижении в изучении языка. Особенно заметно это становилось после возвращения с педагогической практики: многим было трудно отвечать на вопросы по материалу предыдущих занятий и выполнять сравнительно простые упражнения по уже изученным темам.

Это заставило меня внимательнее посмотреть на домашние задания, которые я давала. Сначала мое объяснение было довольно простым: возможно, студенткам просто не хватает мотивации. Но такое объяснение меня не удовлетворяло. Я стала думать, действительно ли проблема сводится только к мотивации. Возможно, существовали и другие причины.

Например, я не знала, считают ли сами студентки домашнее задание полезным, понимают ли, зачем его выполняют, соответствует ли его уровень их возможностям и связано ли оно с теми языковыми умениями, которые они действительно хотят или должны

развивать. Я также задумалась о собственной работе: раньше я почти не анализировала, как выбираю домашние задания, как объясняю их и каких результатов ожидаю от студенток.

Так возникло профессиональное затруднение: я хотела, чтобы домашнее задание помогало студенткам поддерживать регулярный контакт с английским языком и продвигаться в обучении, однако многие выполняли его нерегулярно, а причины этого оставались мне неизвестны. На этом этапе мне стало ясно, что прежде, чем что-либо менять, необходимо лучше понять ситуацию.»

Источник: перевод адаптированного учебного кейса по материалам L. A. Romero Pereda, "Assigning effective homework".

2. Цветовая разметка кейса

Кейс читался дважды. При первом чтении студенты понимали ситуацию в целом; при втором выделяли фрагменты разными цветами и делали короткие пометки на полях.

Цвет	Что отмечается	Вопрос к тексту
Желтый	Факты / признаки	Что реально наблюдается или прямо сообщается?
Голубой	Контекст	Какие детали указывают на контекст профессиональной деятельности?
Зеленый	Тип исследовательской задачи	Что становится предметом осмысления: образ объекта, субъекта или отношений?
Фиолетовый	Предположения	Что педагог пока только предполагает?
Оранжевый	Неизвестное	Чего педагог пока не знает?
Красный	Уже принятые действия	Что педагог уже решил, ожидал или сделал?

Примеры: «студентки выполняли домашнее задание нерегулярно» — факт; «возможно, студенткам просто не хватает мотивации» — предположение; «я не знала, считают ли сами студентки домашнее задание полезным» — дефицит информации. Ниже представлен фрагмент рабочего листа студента на английском языке с пометками студента.

The image shows a student's worksheet with handwritten notes and color-coded highlights on a printed case study about assigning effective homework. The text is in English and includes sections like "Teacher background", "My situation", and "Source note". Handwritten notes in various colors (yellow, blue, green, purple, orange, red) are scattered throughout, often with arrows pointing to specific parts of the text. Some notes are in the margins, while others are written over the printed text.

3. Вопросы после первичного анализа

1. В чем состоит профессиональное затруднение педагога?
2. Какие факты подтверждают наличие затруднения, а какие объяснения пока остаются предположениями?
3. Какой информации не хватает для понимания ситуации?

4. С каким контекстом профессиональной деятельности может быть связана ситуация?

5. Какой тип исследовательской задачи может быть ведущим? Обоснуйте выбор.

6. Сформулируйте исследовательскую задачу и один возможный исследовательский вопрос.

7. Какие данные и источники информации потребуются для ответа на этот вопрос?

8. Какое действие можно было бы предложить после получения и анализа данных?

Исследовательская задача фиксирует, что необходимо установить или понять для разрешения профессионального затруднения; исследовательский вопрос конкретизирует направление сбора и анализа данных. Например: задача — выяснить причины нерегулярного выполнения домашнего задания и условия, при которых оно воспринимается студентками как полезная часть изучения английского языка; вопрос — какие особенности содержания, уровня сложности и объяснения домашнего задания связаны с готовностью студенток выполнять его регулярно?

4. Чтение полного кейса и реконструкция исследовательского маршрута

После самостоятельной работы студенты читали полное описание исследования Александры и восстанавливали последовательность ее действий. В полном кейсе были сформулированы пять вопросов: как часто студентки выполняют домашнее задание; какие цели ставит преподаватель, задавая его; что студентки думают о домашних заданиях; какие виды заданий предпочитают; каким образом преподаватель побуждает их выполнять домашнюю работу. Для получения данных Александра использовала анкетирование студенток, собственный рефлексивный журнал и фокус-группу. Данные заставили ее пересмотреть первоначальное объяснение через низкую мотивацию: цели и инструкции часто были недостаточно ясными; часть студенток считала задания слишком трудными или затратными по времени; многие хотели видеть связь домашних заданий со своими интересами и развитием аудирования и говорения. Поэтому Александра изменила как задания, так и способ их организации: стала заранее обозначать цели, инструкции и сроки, использовала календарь домашних заданий, включила задания на основе песен, фрагментов фильмов и онлайн-упражнений и сохранила часть традиционных грамматических упражнений. Для оценки изменений она вновь собирала данные с помощью журнала, анкеты, рефлексивных текстов студенток и учета выполнения домашних заданий.

5. Сопоставление маршрута группы с действиями Александры

Позиция	Наш первоначальный вариант	Действия Александры
Профессиональное затруднение		
Исследовательская задача / вопрос		
Какие данные нужны		
Источники данных		
Основной вывод		
Решение		
Проверка результата		

После заполнения таблицы студенты отвечали: что группа предположила верно; что Александра исследовала, хотя группа этого не предусмотрела; изменился ли бы первоначальный исследовательский вопрос после чтения полного кейса; почему ее решение было или не было лучше обосновано.

PART 11. COMPARE YOUR ROUTE WITH ALEJANDRA'S

Go back to Part 1. Compare your original reasoning with what Alejandra actually did.

Question	My original route	Alejandra
Main difficulty	I thought the main problem was that students don't do homework regularly, especially because they are busy with teaching practice. Maybe they are also not very motivated.	Her students didn't seem motivated to do homework; if they did it, they did it sporadically. After teaching practice they often could not answer questions about previous lessons or do simple exercises.
Main EQ / questions	Why students don't do homework regularly? What makes homework useful for them? What kind of homework would they actually do?	How often do my students do the homework I give them? What are my objectives when giving homework? What do my students think about it? What kind of activities would they prefer? How do I encourage them to do homework?
Evidence sources	I would ask students in a short questionnaire, check who normally submits homework, and maybe write some teacher notes after lessons.	Alejandra used a student questionnaire, her journal, and a focus group. The focus group was organised after the questionnaire so students could explain their answers in more detail.
Main finding / expected finding	I expected that the main reasons are lack of time, too much university work and maybe boring homework. I also thought some tasks can be too difficult.	She found that her homework was not well planned, the objectives and instructions were not always clear, and students could not always see the point of the tasks. Some also said homework took too much time or was too difficult, and many wanted more listening and speaking practice.
Action / solution	I would make homework shorter and more interesting, for example songs, videos or online tasks. I would also try to explain it more clearly.	She decided to change the type of homework so it met students' needs and to change her own approach to homework. She used a homework calendar with dates, instructions and objectives, and designed tasks with songs, movie extracts and online exercises; she also kept some grammar worksheets.
Evaluation plan	I would ask students again if the new homework is better and compare how many students complete it before and after the change.	She continued her journal, designed another questionnaire, gave students a reflective writing task, and kept records of how many students completed homework, whether it was on time, and whether they did what they were asked to do.

Источник полного кейса: Romero Pereda, L. A. (2021). Assigning effective homework. In P. Rebolledo & D. Bullock (Eds.), Champion Teachers Mexico: Stories of Exploratory Action Research in Escuelas Normales (pp. 73-81).

ФРАГМЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ, ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В ОМГПУ

Ниже приведены фрагменты материалов, использованных при реализации технологии в ОмГПУ. В приложении показаны сами задания и рабочие формы, с которыми работали студенты. Для каждого фрагмента указано, какой исследовательский дизайн осваивался и какие исследовательские действия выполнялись. Названия профессионально-исследовательских проб сохраняются как названия учебных форм; содержательно работа студентов соотносится с пятью исследовательскими дизайнами технологии.

Связь представленных заданий с исследовательскими дизайнами

Фрагмент задания	Осваиваемый исследовательский дизайн	Что выполнял студент	Продукт
Профессионально-исследовательская проба «Аналитик»	Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи; переход к дизайну обоснования решения исследовательской задачи	Определял тип основания, оценивал надежность, сопоставлял выводы разных источников и формулировал обоснованную позицию.	Аналитическая таблица; позиция по профессиональному вопросу.

Фрагмент профессионально-исследовательской пробы с мини-апробацией	Дизайн верификации решения исследовательской задачи	Выделял задачу, действие, данные и вывод; выявлял пропуски; проектировал проверку одного решения по заранее заданным признакам результата.	Паспорт мини-апробации.
Учебно-исследовательское задание по модулю «Педагогика»	Дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи и дизайн обоснования решения исследовательской задачи	Собирал локальные данные, обращался к научным основаниям, сопоставлял данные и формулировал вывод.	Письменный аналитический отчет.

Фрагмент 1. Рабочий лист к профессионально-исследовательской пробе «Аналитик»

Осваиваемые дизайны: дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи; на заключительном шаге — переход к дизайну обоснования решения исследовательской задачи.

Студентам предлагался профессиональный вопрос и четыре основания разного типа. Требовалось прочитать карточки, определить тип каждого основания, оценить его надежность, установить, как оно отвечает на поставленный вопрос, а затем сопоставить основания и сформулировать позицию, которую можно обосновать.

Профессиональный вопрос: «Разрешать ли ученикам использовать нейросети при выполнении домашних письменных заданий?»

<i>Карточка А. Из статьи в научном журнале (адаптировано)</i> «Сравнение классов с полным запретом цифровых помощников и классов, где их использование разрешено при обязательном описании своих запросов, показывает: запрет снижает видимое использование, но не формирует умения критически оценивать полученный результат. Оценивание процесса работы (черновики, история правок) информативнее оценивания только итогового текста».	<i>Карточка Б. Из беседы с учителем (стаж более 15 лет)</i> «Формально работа выполнена, но непонятно, понял ли ученик материал. Снижать оценку? Запрещать совсем? Я перенесла часть письменных работ в класс и ввела обязательный черновик: домашние тексты стали проще, но честнее».
--	--

<i>Карточка В. Результаты мини-опроса в школе</i> «Из 26 учеников восьмых классов 17 ответили, что пользуются нейросетями при выполнении домашних письменных заданий: 11 — “чтобы быстрее”, 4 — “боюсь ошибок”, 2 — “интересно сравнить свой текст с ответом”. Девять учеников считают, что учитель “не замечает разницы”».	<i>Карточка Г. Ответ нейросети</i> «Исследования однозначно доказывают, что запрет нейросетей повышает успеваемость на 40 %. Все эксперты сходятся во мнении, что до 16 лет использование ИИ вредно. Рекомендуется полный запрет».
---	--

Фрагмент рабочего листа

<i>Источники</i>	<i>Тип основания</i>	<i>Ключевой вывод</i>	<i>Оценка надежности (почему)</i>	<i>Как отвечает на вопрос</i>
Карточка	_____	_____	_____	_____

После заполнения таблицы студент формулировал итоговую позицию по модели: «На основании _____ мы считаем _____; при этом _____ требует дополнительной проверки».

Исследовательские действия. Универсальные: анализ, сравнение, обобщение. Контекстно-обусловленные: оценка надежности конкретного основания, сопоставление научной, профессиональной и локальной информации, выделение данных, которых недостаточно для ответа на профессиональный вопрос. Представленные действия являются примерами и не исчерпывают возможный набор действий.

Еще один комплект карточек к той же пробе

Профессиональный вопрос: «Повышает ли запрет смартфонов на уроке вовлеченность учеников?»

<i>Карточка А. Научное основание</i> «Вовлеченность учащихся связана прежде всего с типом задания, обратной связью и возможностью выбора; эффект ограничений на использование устройств неоднороден».	<i>Карточка Б. Беседа с классным руководителем</i> «Запрет пробовали: стало тише, но активнее не стало — просто скучают молча».
<i>Карточка В. Данные наблюдения</i> «На четырех уроках с запретом телефоны доставали 6 раз против 19 на уроках без запрета; число содержательных ответов почти не изменилось: 8 против 7».	<i>Карточка Г. Ответ нейросети</i> «Полный запрет гарантированно повышает концентрацию всех учеников и одобрен всеми педагогами-новаторами».

Фрагмент 2. Рабочий лист к дизайну верификации решения исследовательской задачи

Осваиваемый дизайн: дизайн верификации решения исследовательской задачи.

Студентам предлагался развернутый рассказ учителя о попытке изменить собственную практику. Задача состояла в том, чтобы восстановить, что в рассказе является исследовательской задачей, действием, данными и выводом, определить пропущенные элементы и спроектировать следующий шаг так, чтобы его можно было проверить по заранее заданным признакам результата.

Кейс «Группа, в которой все разные»

«Мне досталась группа, в которой собраны ученики от начального уровня до продвинутого: часть быстро выполняет задания и начинает скучать, часть не успевает и отмалчивается. Каждое занятие я решала на ходу — идти по плану или перестраиваться. Я стала пробовать разные варианты: меняла формат работы и темп, брала задания из разных источников, что-то генерировала с помощью нейросети. Наблюдала за результатами и

корректировала: вижу, что сильные заскучали, — добавляю им задание; слабые не справляются — упрощаю. В итоге формат занятий я перестроила, и стало определенно лучше: жалоб меньше, атмосфера живее. Но я не смогу сказать, что именно сработало. Я меняла по три вещи сразу, ничего не записывала, а “лучше” оцениваю по ощущению. В следующий раз хотелось бы понимать, что я проверяю и по чему сужу».

Задание студенту: 1) разметить в тексте элементы «З — задача, Д — действие, Дн — данные, В — вывод»; 2) назвать отсутствующие элементы; 3) заполнить паспорт мини-апробации следующего шага учителя.

Бланк паспорта мини-апробации

<i>Задача</i>	Какое затруднение решаем?
<i>Действие</i>	Что именно меняем — одно изменение?
<i>Ожидаемый эффект</i>	Что должно измениться?
<i>Наблюдаемые признаки эффекта</i>	По чему можно увидеть изменение?
<i>Данные</i>	Как и когда соберем данные в пределах 1–2 уроков?
<i>Критерий успеха</i>	Какой критерий задается до начала действия?
<i>Сигнал «не работает»</i>	Какой результат потребует пересмотра решения?

После заполнения паспорта студенты проводили взаимную проверку вариантов: задавали вопросы «Как именно вы это увидите?», «Можно ли собрать эти данные за один-два урока?», «Меняется ли только один элемент?». Затем паспорт дорабатывался.

Исследовательские действия. Универсальные: анализ, сравнение, интерпретация данных. Контекстно-обусловленные: выбор одного проверяемого изменения, определение критериев ожидаемого результата, выбор способа фиксации локальных данных, сопоставление ожидаемого и фактического результата.

Фрагмент 3. Учебно-исследовательское задание по модулю «Педагогика»

Осваиваемые дизайны: дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи и дизайн обоснования решения исследовательской задачи.

В учебно-исследовательских заданиях студент работал с профессиональной проблематикой более продолжительно: обращался к литературе, собирал локальные данные, сопоставлял разные основания и формулировал вывод. Ниже приведен фрагмент задания, использованного в модуле «Педагогика».

Задание «Ученики-билингвы на уроке: затруднение или ресурс?»

<i>Контекст профессиональной деятельности</i>	Культурное, языковое и технологическое многообразие.
<i>Цель исследования</i>	Изучить, как опыт двуязычия учащихся проявляется в учебной работе и как его оценивают педагоги.
<i>Работа с основаниями</i>	На основе литературы определить содержание понятий «билингвизм», «учащийся-билингв».
<i>Сбор локальных данных</i>	Составить протокол и провести наблюдение на 2–3 уроках, фиксируя участие учащихся-билингвов в устной и письменной работе; провести интервью с учителем о затруднениях и ресурсах, связанных с двуязычием.
<i>Аналитическая работа</i>	Сопоставить данные наблюдения, позицию учителя и выводы научных публикаций.

<i>Результат</i>	Сформулировать выводы и рекомендации по учету опыта двуязычия в учебной работе.
------------------	---

В этом задании дизайн поиска оснований решения исследовательской задачи осваивался через поиск научных публикаций и получение локальных данных конкретной образовательной ситуации. Дизайн обоснования решения осваивался при сопоставлении научных оснований, данных наблюдения и позиции учителя с последующим формулированием вывода.

Исследовательские действия. Универсальные: поиск и отбор информации, анализ, сравнение, синтез и обобщение. Контекстно-обусловленные: наблюдение за участием учащихся в конкретной учебной ситуации, интервью с учителем, сопоставление локальных данных с научными основаниями. Наблюдение и интервью в данном случае являются примерами вариативных действий и могут заменяться другими способами получения данных в зависимости от исследовательской задачи.

Фрагмент структуры итогового продукта

<i>1. Проблема и рабочие понятия</i>	Краткая формулировка проблемы; определения используемых понятий.
<i>2. Ход работы</i>	Какие источники и способы получения локальных данных использованы.
<i>3. Полученные данные</i>	Краткое представление результатов наблюдения / интервью.
<i>4. Сопоставление оснований</i>	Что совпадает и расходится в научных публикациях, локальных данных и позиции педагога.
<i>5. Выводы и рекомендации</i>	Обоснованный вывод по поставленной задаче и рекомендации для профессиональной практики.

Полные комплекты карточек, бланков и учебно-исследовательских заданий представлены в электронном приложении. В печатной версии приведены отдельные фрагменты, позволяющие увидеть содержание работы студентов и связь заданий с исследовательскими дизайнами технологии.

ЭЛЕКТРОННЫЙ АРХИВ

Электронный архив содержит материалы опытно-экспериментальной работы. Архив размещен на Яндекс.Диске: <https://disk.yandex.kz/d/5anVogvs4F9e8w> (дата обращения: 04.08.2026); доступ открыт по ссылке и QR-коду, регистрации не требует.



Раздел 1. НАО «СКУ им. М. Козыбаева» (распределенный сценарий реализации технологии)

1.1. Силлабус дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» и выписка из учебных планов (электронные версии с сайта

университета). Подтверждают встроенность технологии в действующий образовательный процесс и место исследовательских дизайнов в структуре дисциплины.

1.2. Продукты освоения исследовательских дизайнов: паспорта исследовательских задач (шаблон и заполненные студентами), ментальные карты, матрицы синтеза (шаблон и заполненный образец), кейсы «задача – данные – решение – эффект» (требования и примеры), портфолио исследовательских решений. Демонстрируют полный цикл освоения четырех дизайнов; служат первичным материалом оценивания по рубрикам.

1.3. Рефлексивный дневник: шаблон и пример ведения. Фиксирует индивидуальный исследовательский маршрут студента на всех этапах технологии.

1.4. Фрагменты финальных рефлексивных писем студентов. Показывают различие индивидуальных траекторий освоения технологии при единой структуре этапов.

1.5. Тексты учебно-исследовательских заданий по дисциплине.

1.6. Материалы студенческого научного общества по методике обучения иностранным языкам: рефлексивные карточки, материалы заседаний, фотографии. Иллюстрируют внеаудиторный контур распределенного сценария.

1.7. Заполненный образец задания на педагогическую практику (КГУ «Школа-лицей «Дарын», г. Петропавловск) – демонстрационный материал.

1.8. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (Институт непрерывного образования СКУ им. М. Козыбаева): программа и ссылка на открытый онлайн-ресурс. Документирует подготовку преподавателей вуза и учителей-наставников в соответствии со вторым организационно-педагогическим условием.

Раздел 2. ФГБОУ ВО «ОмГПУ» (интегративный и сквозной сценарии реализации технологии)

2.1. Тексты учебно-исследовательских заданий модуля «Педагогика» (3-й семестр); тематика охватывает исследовательскую составляющую повседневного труда учителя, работу с учащимися-билингвами, использование школьниками нейросетевых сервисов, источники профессиональной информации педагога. Выполненный образец задания № 7 («образ хорошего учителя глазами учеников») – демонстрационный материал.

2.2. Практикум «Профессионально-исследовательская проба»: программа практикума; проба «Аналитик» – программа, комплект карточек-оснований, бланки, ключ ведущего; проба «Исследователь в действии» – программа, ситуационные карточки, бланки. Карточные комплекты – демонстрационные материалы.

2.3. Тексты учебно-профессиональных задач исследовательского типа для производственной педагогической практики студентов 4-5 курсов; рабочая тетрадь «Задание по педагогике» (шаблон и заполненная работа студентки 5 курса); пример полной аналитической записки, фрагмент которой приведен на рисунке в параграфе 2.2.

2.4. Работы студентов по итогам решения задач-мини-исследований.

2.5. Материалы студенческой научной лаборатории «Школьная повседневность»: заявка, план работы, отчет, справка о составе (в обезличенном виде). Документируют организационное обеспечение технологии на базе ОмГПУ.

Примечания. 1. Персональные данные студентов и учителей во всех материалах обезличены; наименования организаций сохранены.

2. Фотоматериалы размещены при наличии подписанных согласий участников.

3. Архив не дублирует печатные приложения: диагностические методики, рубрикаторы критериального оценивания, характеристики исследовательских дизайнов и статистические расчеты приведены в Приложениях.