

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

**Строкова Тамара Александровна**

*кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).*

*E-mail: strokovata@mail.ru*

## НУЖЕН ЛИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ УЧИТЕЛЬ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ?<sup>1</sup>

**Аннотация.** Цель статьи – обратить внимание работников образования всех уровней на необходимость повышения качества подготовки учителей к исследовательской деятельности.

**Методология и методы исследования.** На основе анализа результатов наблюдений, бесед и анкетирования учителей в возрасте от 23 до 30 лет, имеющих педагогический стаж от 1 года до 5–6 лет, и изучения образовательной практики дана оценка современного состояния инновационных процессов в массовой школе и качества вузовской подготовки педагогов к исследовательской деятельности.

**Результаты.** Выявлена недостаточная готовность молодых учителей к самостоятельной исследовательской деятельности. Установлено, что даже тот опыт, который они приобрели в процессе выполнения выпускных квалификационных работ, остается невостребованным современной образовательной практикой, из которой вытеснены инициативные инновации вследствие несовпадения образовательной политики и реальной образовательной практики. Раскрыты причины нежелания молодых специалистов совмещать образовательную и исследовательскую деятельность: отсутствие инновационной среды, академическая загруженность, бытовые и личные трудности, а главное, нежелание и неспособность осуществлять самостоятельный научно-педагогический поиск. Определены проблемы в руководстве выпускными квалификационными работами и в организации педагогической практики студентов.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научно-го фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

*Новизна.* По совокупности исследовательских действий, составляющих предметное содержание изыскательской деятельности, осуществлен мониторинг самооценки молодых учителей. Обоснована необходимость усиления методологической подготовки будущих педагогов и отказа от узкой, предметной, специализации вузовского обучения.

*Практическая значимость.* Описаны различные способы организации работы с начинающими учителями по совмещению предметного и исследовательского аспектов их профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** учитель-исследователь, будущие педагоги, инновационные процессы, исследовательская деятельность, вузовская подготовка к исследовательской деятельности.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-11-25

Статья поступила в редакцию 05.04.2016.

Принята в печать 11.08.2016.

#### **Tamara A. Strokovata**

*PhD Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Chair of Methodology and Theory of Socio-Educational Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).*

*E-mail: strokovata@mail.ru*

### **DOES MODERN SCHOOL NEED A TEACHER-RESEARCHER?**

**Abstract.** *The purpose of the publication is to draw attention of educators of all levels to the need of improving quality of teacher training in research field.*

*Methods.* Based on the results of observations, interviews and surveys of teachers aged between 23 and 30 years with teaching experience of 1 to 5–6 years, and analysis of teacher practice, the assessment of the current state of innovation processes in public school and quality of university training of pre-service teachers in research field is given.

*Results.* Insufficient training of young teachers for independent research has been revealed. It was established that the research experience acquired by them while writing the final qualifying work is non-demanded in modern educational work, where innovation is pushed out due to mismatch of educational policy and the actual educational practice. The reasons of reluctance of young professionals to combine educational activities and research are the following: lack of innovation environment, academic overload, household and personal problems, and, most importantly, unwillingness and inability to carry out independent scientific and pedagogical search. Also, the problems of final qualifying works supervision and management of pedagogical practice of students have been found out.

*Scientific novelty.* Self-assessment of young teachers, concerning their research activities, has been conducted; it included a cluster of research activities that constitute its subject matter. The point for the need to abandon the narrow,

focused specialization in high school training of pre-service teachers and enhance their methodological preparation has been developed.

*Practical significance.* Different ways of organizing work with in-service teachers concerning combination of subject specific and research specific aspects of their professional activities have been presented.

**Keywords:** teacher-researcher, in-service teachers, innovative processes, innovative activity, university training for research activities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-7-11-25

The article was submitted on 05.04.2016.

The article was accepted for publication on 11.08.2016

Приобщение к исследовательской деятельности начинается еще в школе. Решая задачи открытого типа, выполняя учебные проекты, школьники получают первые представления о проблеме, гипотезе, исследовательских методах, о результатах и доказательстве их достоверности. Наиболее успешным среди них уже на этом этапе удастся с помощью талантливых учителей проявить свой исследовательский потенциал.

Целенаправленное обучение исследовательской деятельности становится специальной задачей профессионального образования, ибо способность успешно сочетать исследовательскую и профессиональную деятельность является важнейшим показателем качества подготовки специалиста любого профиля. Особенно важно развить это умение у будущих учителей, постоянно сталкивающихся с различными проблемами обучения, воспитания и развития, от решения которых напрямую зависят результаты их труда и личный профессиональный статус. В соответствии с Профессиональным стандартом педагога занятие исследовательской деятельностью становится обязанностью каждого учителя<sup>1</sup>.

В последние 3–4 года в российских вузах стали больше внимания уделять подготовке будущих учителей к проведению исследований [1, 3, 6, 13, 14]. Это, в частности, подтверждают и результаты нашего мониторинга, в котором приняли участие молодые учителя в возрасте 23–30 лет, проработавшие в школе от 1 года до 5–6 лет: члены Всероссийского совета молодых педагогов (34 чел.), учителя Тюмени и Тюменской области (27 чел.) и участники регионального методологического семинара, проводившегося в Тюменском государственном университете (ТюмГУ) в мае 2016 г. (46 чел.). Предполагалось, что эти учителя наиболее способны и расположены к проведению собственного исследовательского поиска.

Судя по полученным данным, в учебные планы ряда вузов, осуществляющих подготовку учителей, включены дисциплины, прямо направ-

---

<sup>1</sup> [http://www.ug.ru/uploads/files/new\\_standards/6/Профессиональный%20стандарт%20Педагог.doc](http://www.ug.ru/uploads/files/new_standards/6/Профессиональный%20стандарт%20Педагог.doc).

ленные на формирование исследовательской компетентности: методология и методы психолого-педагогических исследований, социологические методы в педагогическом исследовании, представление результатов научно-исследовательской деятельности, основы проектирования и экспертизы безопасной образовательной среды и др. Улучшается научное руководство выпускными квалификационными работами студентов. Их тематика увязывается с современными проблемами, вызванными сложившейся экономической и социокультурной ситуацией. Регулярно проводятся консультации, на которых обсуждаются вопросы обоснования актуальности тем исследований, формирования отдельных элементов методологического аппарата, отбора теоретических источников, определения критериев оценки и диагностических средств, организации экспериментальной части работы, оформления ее результатов.

Молодые учителя высоко оценили профессиональные и личностные качества научных руководителей своих выпускных квалификационных работ, подчеркнув их креативность, эрудированность, предметную компетентность, открытость в обсуждении проблем системы образования, готовность к сотрудничеству и педагогической поддержке, доброжелательность и строгость, объективность и справедливость. Особо была отмечена помощь в вычленении проблемы, формулировании гипотезы, цели и задач исследования, его новизны и научной значимости, выборе критериев оценки, аргументировании своей позиции, в осмыслении полученных результатов. В оказании такого рода поддержки нуждалось абсолютное большинство опрошенных.

Эффективными стимулами подготовки своих выпускных квалификационных работ молодые коллеги назвали планирование научными руководителями всех этапов исследования и строгий контроль прохождения каждого из них, ориентирование на осознание значимости проводимого исследования для профессионального и личностного роста будущих педагогов, их мотивирование на успех.

Оценка степени подготовленности начинающих учителей к исследовательской деятельности, осуществленная по совокупности исследовательских действий, составляющих ее предметное содержание [11, с. 38–39], показала, что они считают себя вполне готовыми к самостоятельному научно-педагогическому поиску. Лишь два из предложенных для самооценки показателя (владение знаниями основ методологии и теории социально-педагогических исследований и умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы) получили по 3,1 балла, что соответствует условно принятому среднему уровню (свойство проявляется в зависимости от ситуации). Остальные критерии: наличие персонального кредо (концептуальной пози-

ции) исследователя; умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации; умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы; умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий по решению проблемы; умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски; умение видеть последствия выбранных решений; умение аргументировать свои исследовательские действия; владение статистическими методами обработки результатов исследования; умение квалифицированно использовать сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования; умение осуществлять мониторинговые процедуры: организацию, сбор данных, первичную обработку собранной информации, ее систематизацию, анализ, интерпретацию и оценку, прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта, хранение и распространение информации; умение представлять результаты исследования в форме сообщения, доклада, тезисов, статьи, методических рекомендаций и аргументированно их защищать – оценены на уровне выше среднего: от 3,6 до 4,2 балла (свойство проявляется достаточно четко и устойчиво).

Высокая самооценка готовности к исследовательской деятельности позволила сделать предположение, что педагоги сразу же после окончания вуза наряду с предметно-практической профессиональной деятельностью активно включаются и в исследовательскую работу. Однако мы выяснили, что ни один из начинающих учителей до настоящего времени не приступил к подобным занятиям, а некоторые заявили, что не планируют это делать и в ближайшей перспективе. В качестве причины были указаны академическая занятость, трудности адаптации к новым условиям, потеря интереса к исследовательской деятельности, отсутствие свободного времени, нехватка финансовых средств на оплату публикаций и участие в научно-практических конференциях разного уровня.

Вскрытые обстоятельства невольно наводят на мысль: либо приобретенный в процессе подготовки выпускных квалификационных работ исследовательский опыт молодых специалистов оказался явно недостаточным для самостоятельной исследовательской деятельности, либо он остался невостребованным образовательной практикой.

Анализ современной ситуации в образовательной практике на материале содержания бесед с начинающими учителями, их ответов на вопросы анкет дает основание полагать, что обе эти версии имеют весомые основания.

Теоретические ошибки, допущенные учителями в беседах и ответах на открытые вопросы анкеты, невнятные формулировки или забвение

названий изученных в вузе курсов исследовательской направленности, терминологическая путаница, неспособность отличить научно-исследовательскую деятельность учителя от учебно-исследовательской деятельности школьников (например, на просьбу назвать сроки начала предполагаемого исследования получен ответ: «С января месяца хотим приступить с классом к исследовательской работе») на фоне завышенной самооценки владения рядом исследовательских действий, практическая реализация которых вызывает затруднения даже у многих кандидатов наук, и др. вызывают сомнения в адекватности представлений молодых специалистов о собственном уровне подготовленности к самостоятельному научно-педагогическому поиску и возможности их «дозревания» как исследователей в сложившейся школьной практике.

Об этом свидетельствуют, в частности, и ответы молодых учителей на вопрос, какая часть выпускной квалификационной работы была выполнена ими полностью самостоятельно. Приведем ответы в порядке уменьшения числа респондентов, выбравших ту или иную позицию: «диагностическая работа» (79 чел.), «сбор и систематизация эмпирического материала» (72 чел.), «практическая часть» (61 чел.), «статистическая обработка результатов» (43 чел.), «формулирование выводов» (27 чел.). Лишь четверо полностью самостоятельно выполнили теоретическую часть исследования, и только один сам определил методологический аппарат работы. Таким образом, выполнение методолого-теоретической части выпускных квалификационных работ своими силами оказалось неподъемно почти для всех опрошенных.

Закреплению полученных в вузе методолого-теоретических знаний, развитию интереса к исследовательской деятельности и обогащению изыскательского опыта студентов могло бы способствовать глубокое погружение в инновационную деятельность образовательных учреждений, в которых они проходили педагогическую практику. Однако такой цели, по мнению учителей, перед их педпрактикой и не ставилось, а большинство школ, ставших базой практики, инновационную работу не проводили. Были названы лишь три школы, где велась поисковая работа по формированию у обучающихся универсальных учебных действий, но практикантов к ней не привлекали. Содержание их собственной исследовательской деятельности, в основном, сводилось к отдельным действиям в рамках выпускных квалификационных работ: проведению наблюдений, выполнению диагностических процедур, сбору практических материалов и т. п. Так что никому из респондентов не удалось пройти целостный практико-ориентированный процесс исследовательского поиска, почувствовать его атмосферу и приобщиться к живому инновационному опыту.

Игнорирование и/или отсутствие возможности проведения педагогической практики в инновационных образовательных учреждениях для закрепления и развития мотивации к исследовательской деятельности и составляющих ее содержание исследовательских действий, по существу, превращают руководство написанием выпускных квалификационных работ в «натаскивание» на их защиту.

О не востребованности приобретенного в вузе молодыми специалистами исследовательского опыта говорят следующие факты.

Почти повсеместно из школы, особенно сельской, вытеснены инновационные процессы (кстати, такая работа отсутствует и в образовательных учреждениях, где ныне работают наши респонденты). Их заменили многочасовое бессмысленное времяпрепровождение учителей за монитором по подготовке в электронном и бумажном форматах многочисленных отчетов, иной требуемой информации и молчаливая (от отсутствия сил для сопротивления) имитация реализации спускаемых сверху «новаций». Творческий поиск новых для современной образовательной ситуации подходов, средств и технологий обучения, воспитания и развития школьников все настойчивее подменяется не обещающими никакой пользы оптимизацией и структуризацией образовательных организаций (фактически, их объединением) якобы с целью экономии финансовых средств в условиях экономического кризиса. Но дело тут не столько в кризисе, сколько в стремлении федеральных и местных управленцев создать видимость активной деятельности, сделать управление более удобным для проведения контроля и проверок: меньше образовательных учреждений – меньше работы!

Период с 1970-го по 1990-е гг., когда в школах царил инновационный дух и существовал творческий энтузиазм, тоже нельзя назвать экономически процветающим. Но инновационные процессы имели широкое распространение. Почти в каждой школе проводилась инновационная или опытно-экспериментальная работа. Проблема перегрузки даже не поднималась, хотя инновационная деятельность требовала от учителя полной самоотдачи и траты не только личного времени и душевных сил, но и финансовых средств на поездки в инновационные центры для изучения и освоения передового опыта. Проблема перегрузки не акцентировалась не потому, что ее не было. Просто ее рассматривали как генетически присущую нелегкому учительскому труду часть, с которой приходилось считаться и без особых возражений принимать.

Встречаясь ныне с учителями, которые в 70–90-х гг. проводили опытно-поисковую или опытно-экспериментальную работу, мы невольно становимся свидетелями ностальгических воспоминаний о «великолепном» 30-летию школьных нововведений, заполнявших все их помыслы, все свобод-

ное время и стимулировавших профессиональный и личностный рост в процессе чтения книг и научно-методических журналов, поездок по местам «живого опыта», встреч с инноваторами, жарких дискуссий с коллегами и глубоких, мучительных раздумий, предвестников рождения новых педагогических идей.

Рядом с учителями часто были вузовские ученые, осуществлявшие научное руководство опытно-экспериментальной работой или преподававшие школьные предметы. Происходила взаимная подпитка одних теорией, других практикой, но всегда с пользой для обучающихся. Общение с носителями креатива и нового знания вдохновляло школьников на преодоление учебных трудностей, а учителей – на творческий поиск.

Вузовские ученые-педагоги разрабатывали теоретическую базу для инновационных процессов – концепции, исследовательские проекты, программы развития образовательных организаций и т. п., обеспечивали теоретико-педагогическую «огранку» школьных учителей-самородков, благодаря чему было значительно снижено проявление инновационного прожектерства и ремесленничества. А научное освещение в печати лучшего опыта инновационной работы ряда школ служило мощным средством его популяризации и пополнения рядов инноваторов.

С отменой «инновационных надбавок» и резким увеличением нагрузки у учителей стал пропадать интерес к опытно-экспериментальной работе, которая уже не приносила им ни морального удовлетворения, ни материального вознаграждения, ни карьерного роста, ни общественного признания. Усилившееся административное давление стало непреодолимым препятствием для педагогического творчества. Многие ученые покинули школу.

Изменилось содержание работы с приходящими в школу молодыми специалистами, сузившееся до предметно-методического аспекта выполнения ими профессиональных функций: тематическое планирование, составление рабочей программы, способы совершенствования урока, выбор методов обучения и т. п. Все настойчивее стали проявляться эффект «двойного негативного отбора» учителей [2, с. 24] и неспособность высших управленческих структур вывести систему школьного образования из опасного застоя.

В условиях отсутствия инновационной среды, бытовых трудностей (78 молодых учителей не имеют своего жилья), неустроенности личной жизни (12 из 19 опрошенных учителей-мужчин и 57 женщин до сих пор не создали семьи, 14 женщин уже в разводе, 11 воспитывают детей без мужа), а в некоторых регионах и запредельной академической загруженности [12, с. 144] будирование вопроса о возрождении в школе иннова-



ционных процессов и о включении в них молодых специалистов кажется очередной педагогической утопией.

Однако педагогическая практика располагает положительными примерами деятельности образовательных учреждений, в которых в силу заслуживающей всяческих похвал инновационной установки педагогов или осознанной необходимости (выполнение экспериментальной части кандидатских или докторских исследований) успешно осуществляется опытно-поисковая работа с привлечением к ней молодых специалистов.

Так, в гимназии ТюмГУ, где уже более десяти лет ведется исследование продуктивных способов креативно ориентированного обучения, начинающие учителя сразу же включаются в исследовательскую работу педагогического коллектива, в процессе которой оттачиваются их профессиональные предметно-практические и исследовательские качества. При первой встрече директор гимназии знакомит молодых специалистов с концепцией деятельности гимназии. За ними закрепляются педагоги-наставники, которые вводят подопечных в свою исследовательскую и предметную творческую лабораторию. На открытых уроках начинающим коллегам демонстрируются найденные в процессе опытно-поисковой работы новые методы и средства визуализации учебного материала, логико-графического структурирования и систематизации знаний с использованием опорных схем и дивергентных карт, обучения гимназистов креативным методам и эвристическим приемам, активизирующим творческое мышление, ориентации обучающихся на создание креативных продуктов деятельности в процессе выполнения заданий дивергентного типа и др. [4].

Взаимные посещения занятий и их совместный анализ, мастер-классы, обмен опытом работы, открытый коллективный поиск выхода из возникающих «исследовательских тупиков», обсуждение сообщений о результатах индивидуальных и групповых исследований и подготовленных к печати научных и методических работ позволяют молодым учителям практически осваивать и применительно к своему предмету использовать найденные коллегами педагогические новшества и отслеживать эффект их влияния на развитие обучающихся.

Интеграция содержания и технологий предметно-практического и исследовательского аспектов профессиональной деятельности начинающих учителей, осуществляемая под руководством педагогов-наставников, естественным образом выводит их на самостоятельное направление научно-педагогического поиска решения актуальных задач в рамках общей для педагогического коллектива научной проблемы, о чем свидетельствует, в частности, публикация учителя истории этой гимназии С. Г. Острижня [10].

В средней школе № 15 Тюмени молодые учителя тоже с первых дней работы включаются в опытно-поисковую деятельность по сплочению первичных (классных) ученических коллективов средствами дидактического театра. В процессе совместного выбора темы спектакля, поиска необходимой информации, разработки сценария, изготовления реквизита, музыкального оформления и т. п., в которых участвуют все до единого учащиеся класса, учитель ищет и находит новые способы взаимодействия со школьниками, обучающимися между собой; использует индивидуальный подход к воспитанию детей из «неблагополучных» семей; занимается профилактикой и преодолением школьной дезадаптации, агрессии, буллинга, различных социальных фобий и здоровьеразрушающего поведения школьников.

Ежегодно проводимые фестивали школьных спектаклей, на которых в полном составе каждый класс представляет на суд общественности результаты многомесячного труда, позволяют увидеть и осмыслить произошедшие с учащимися перемены. На основе коллективной рефлексии учителей, проводимой по завершении фестиваля, анализируются, оцениваются и отбираются наиболее перспективные педагогические находки, пополняющие копилку общего опыта, который затем фиксируется в текстах докладов и статей, озвучиваемых на педсоветах и школьных конференциях.

Хорошо продуманная система совершенствования предметно-практической и исследовательской подготовки начинающих учителей не один год успешно действует в тюменской гимназии № 49. Ее сердцевиной является школа молодого учителя «Путь к мастерству». Занятия в ней проводятся ежемесячно с сентября по май, за исключением января, когда во время каникул педагоги-наставники вместе со своими подопечными реализуют «культурную часть» программы: выезжают в близлежащие города – Екатеринбург, Пермь, Челябинск, Омск или Новосибирск, – где встречаются с педагогами и посещают учреждения культуры.

Содержание работы школы молодого учителя ежегодно меняется в зависимости от результатов предыдущего учебного года, особенностей прибывших молодых специалистов и новых задач, поставленных перед педагогическим коллективом. Например, план работы школы молодого учителя на 2014/2015 учебный год включал знакомство с локальными актами гимназии, подробную информацию об опытно-экспериментальной работе коллектива по проблеме обучения детей с разной степенью проявления интеллектуальной одаренности, разработку плана самообразования, пополнение содержания портфолио молодого учителя, обсуждение актуальных проблем современного урока, демонстрацию новых технологий обучения и воспитания и др.

Вопросы работы с молодыми учителями периодически рассматриваются на совещаниях при директоре. С 2014/2015 уч. г. составляется подробный план взаимодействия администрации гимназии с молодыми учителями. Для предметной и исследовательской работы с ними назначаются наставники из числа педагогов, имеющих опыт научно-исследовательской деятельности. В начале и в конце учебного года проводится диагностика их методической и исследовательской компетентности.

Молодые учителя сначала подключаются к исследовательской деятельности по теме своего наставника, а позднее в соответствии со своим исследовательским опытом и научными интересами выбирают одну из предлагаемых тем: проектирование индивидуальных стратегий обучения, индивидуализация и дифференциация гимназического образования, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей, педагогическая помощь в индивидуализированном обучении и др.

В мае проводится «Неделя молодого учителя», организуемая по принципу самопрезентации, позволяющей молодому учителю осмыслить и отрефлексировать достигнутые за год результаты и показать свои лучшие профессиональные и человеческие качества. С этой целью учитель составляет отчет о выполнении плана по самообразованию и индивидуальных заданий в рамках опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива.

Совмещение предметно-практической и исследовательской деятельности способствует овладению начинающими учителями и педагогическим мастерством, и исследовательскими действиями, что положительно сказывается на результатах их труда и публикационной активности [см., например, 7–9].

Однако «островки» инновационных преобразований не в состоянии изменить тревожную ситуацию, сложившуюся в системе школьного образования. Для активизации инновационных процессов требуются кардинальные перемены. Не внешние, формальные, а подлинные, обеспечивающие необходимые условия для свободы творчества.

Приведенные примеры убеждают, что школе нужны вузовские ученые-педагоги, которые, впрочем, всегда были здесь желанными лицами, выступая связующим звеном между педагогической наукой и образовательной практикой [5].

Необходимы учителя-исследователи с высоким уровнем методологической и теоретической подготовки, ориентированные на научно-педагогический поиск как объективную и личностно значимую ценность, способные вдохнуть в образовательный процесс свежую инновационную струю и творчески преобразовать школьную жизнь.

Подготовка таких учителей-исследователей в школе требует замены предметно-методического подхода к повышению профессиональной квалификации молодых специалистов супервизией – сопровождением педагогической деятельности начинающих учителей педагогами-наставниками, имеющими опыт научно-педагогического поиска.

Но все же основную ответственность за исследовательскую компетентность будущих педагогов несут вузы, выпускающие специалистов педагогического профиля. Следует усилить методологическую подготовку будущих учителей, организовать их теоретическое и практическое обучение с ориентацией на сочетание в профессиональной деятельности предметного и исследовательского аспектов и, конечно же, преодолеть формализм в руководстве подготовкой выпускных квалификационных работ и организации педагогической практики, дополнив ее творческой стажировкой студентов у лучших учителей, имеющих исследовательский опыт.

*Статья рекомендована к публикации  
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

## **Литература**

1. Белякова Е. Г. Проблемы моделирования практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов в пространстве университетского образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 2 (2). С. 170–180.
2. Борисенков В. П. Повышение качества школьного образования в современной России // Педагогика. 2015. № 10. С. 14–24.
3. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 160–166.
4. Дегтярев С. Н. Креативно ориентированное обучение: разработка стратегии и пути ее реализации // Образование и наука. 2014. № 6. С. 20–34.
5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: Академия, 2010. 176 с.
6. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
7. Логинова Е. А. Выстраивание индивидуальной стратегии при обучении одаренных школьников (на примере иностранного языка) // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 8. С. 61–62.
8. Логинова Е. А. Опыт проектирования и реализации индивидуальной стратегии обучения для одаренных школьников (на примере немецкого языка) // Наука и школа. 2007. № 3. С. 39–45.

9. Логинова Е. А. Языковой портфель как способ построения индивидуальной стратегии при изучении иностранного языка (на примере немецкого языка) // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2014. № 1 (21). С. 83–93.

10. Острижня С. Г. Педагогическая технология на основе информационно-коммуникативных карт: опыт разработки и применения на уроках истории // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 123–136.

11. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментальный мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 29–43.

12. Тюменское учительство: работа и качество жизни: монография / под ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2015. 264 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогические науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505).

15. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V., Tatarkikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2666–2677.

16. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 2639–2650.

## References

1. Belyakova E. G. The problems of modeling practice-oriented research activity of student – teachers within the dimension of university education. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye isledovanija. Humanities. [Herald of Tyumen State University, Humanities]*. 2015. Vol. 1. № 2 (2). P. 170–180. (In Russian)

2. Borisenkov V. P. Improvement of school education quality in modern Russia. *Pedagogika. [Pedagogics]*. 2015. Vol. 10. P. 14–24. (In Russian)

3. Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Zhadko N. V., Akopyan G. A. Training of teachers in a Research Master's degree: the experience of Moscow City Pedagogical University. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2014. Vol. 19. № 3. P. 160–166. (In Russian)

4. Degtyarev S. N. Development and Implementation of Creativity-Oriented Teaching Strategy. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2014. № 6. P. 20–34. (In Russian)

5. Zagvyazinsky V. I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga. [Research activity of the teacher]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2010. 176 p. (In Russian)

6. Zimnaya I. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovanija v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. [Research activity of students in high school as a design object in the competence-oriented basic educational program of the higher vocational education]. Dlja programmy povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovanija OOP, realizujushhijh FGOS VPO. [For university professors training improvement programs in higher vocational education design, implemented FSES of Higher Professional Education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Training Quality Problems]. 2010. 40 p. (In Russian)

7. Loginova E. A. Building individual strategies for teaching gifted students (in a foreign language course). *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. [Modern High Technologies]. 2007. № 8. P. 61–62. (In Russian)

8. Loginova E. A. Experience in design and implementation of individual learning strategies for gifted students (in teaching German language). *Nauka i shkola*. [Science and School]. 2007. Vol. 3. P. 39–45. (In Russian)

9. Loginova E. A. Language portfolio as the way of forming the individual strategy in learning a foreign language (German is taken as the example). *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Serija: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovanija*. [Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches]. 2014. Vol. 1 (21). P. 83–93. (In Russian)

10. Ostrizhnyaya S. G. Pedagogical technology on the basis of informative-communicative maps: experience of development and use at the lessons of history. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2015. № 1 (120). P. 123–136. (In Russian)

11. Strokova T. A. Criteria and diagnostic tools for monitoring quality assessment of pre-service teachers' training for practice-oriented research activity. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2016. № 3 (132). P. 29–43. (In Russian)

12. Tjumenskoe uchitel'stvo: rabota i kachestvo zhizni. [Tyumen teachers: work and quality of life]. In G. F. Shafranov-Kutsev (Eds). Tyumen: Tyumen State University, 2015. 264 p. (In Russian)

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija «Uroven' vysshego obrazovanija Bakalavriat. [Federal State Educational Standard of Higher Education «Higher Education Bachelor]. Napravlenie podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskie nauki» (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrja 2015 g. № 1426). [Prospect of preparation 44.03.01 Pedagogical science» (approved by the Russian Federation Ministry of Education and Science, d.d. 4 December, 2015. № 1426)]. (In Russian)

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija «Uroven' vysshego obrazovanija Magistratura. [Federal State Educational

Standard of Higher Education «Master's level of higher education]. Napravlenie podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» (utverzhdenn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21 nojabrja 2014 g. № 1505). [Prospect of preparation 44.04.01 Teacher education» (approved by the Russian Federation Ministry of Education and Science, d.d. 21 November, 2014. № 1505)]. (In Russian)

15. Dorozhkin E. M., Zaitseva E. V., Tatarskikh B. Y. Impact of Student Government Bodies on Students' Professional Development. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2666–2677. (Translated from English)

16. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School. *IEJME – Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2639–2650. (Translated from English)