

RU

Проектирование профиля готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности

Старкова А. В.

Аннотация. Цель исследования – спроектировать профиль готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач на материале диагностического среза студентов педагогических специальностей двух вузов. В статье рассмотрены подходы к понятию «профиль» в отечественной и зарубежной педагогической науке и обоснована логика его проектирования на основе концепции педагогического проектирования В. С. Безруковой. Профиль готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач представлен шестью показателями, отражающими операциональную и ценностно-смысловую составляющие готовности к решению исследовательских задач, и реализован в форме авторского чек-листа самооценки из 24 утверждений. Научная новизна исследования состоит в том, что готовность будущих педагогов к решению исследовательских задач описана через соотношение ценностно-смысловых и операциональных показателей; на этой основе выявлено опережающее становление показателей, связанных с принятием исследования как профессиональной нормы, по сравнению с показателями владения исследовательскими действиями. В результате исследования установлено, что показатели, связанные с принятием исследования как профессиональной нормы и интересом к поиску решения, выражены выше, чем показатели, отражающие владение исследовательскими действиями, гибкость в их выборе, доведение решения до результата. Такое соотношение повторяется в двух университетах и показывает устойчивую тенденцию: ценностно-смысловые основания готовности складываются раньше, тогда как операциональная сторона требует более продолжительной и специально организованной педагогической работы.

EN

Designing a readiness profile for future teachers to solve research tasks in professional activity

A. V. Starkova

Abstract. The aim of the research is to design a readiness profile for future teachers to solve research tasks based on a diagnostic survey of students in pedagogical specialties at two universities. The article examines approaches to the concept of "profile" in Russian and foreign pedagogical science and substantiates the logic of its design based on the concept of pedagogical design by V. S. Bezrukova. The readiness profile of future teachers to solve research tasks is represented by six indicators reflecting the operational and value-semantic components of readiness to solve research tasks and is implemented in the form of an original self-assessment checklist consisting of 24 statements. The scientific novelty of the study lies in the fact that the readiness of future teachers to solve research tasks is described through the correlation of value-semantic and operational indicators; on this basis, the advanced formation of indicators related to the acceptance of research as a professional norm was revealed in comparison with indicators of proficiency in research actions. As a result of the study, it was established that indicators related to the acceptance of research as a professional norm and interest in finding solutions are more pronounced than indicators reflecting proficiency in research actions, flexibility in their choice, and bringing the solution to a result. This ratio is repeated in two universities and shows a steady trend: value-semantic foundations of readiness are formed earlier, whereas the operational side requires longer and specially organized pedagogical work.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей сложностью профессиональной деятельности педагога, которая все чаще разворачивается в ситуациях неопределенности, изменения профессиональных

функций и неоднородности образовательной среды. В исследованиях последних лет подчеркивается, что учитель вынужден адаптироваться к новым требованиям, условиям обучения и особенностям обучающихся (Зеер, Резер, Сыманюк, 2023; Тихонова, Ратнер, Вергасова, 2024). Ю. Б. Дроботенко (2022), рассматривая профессиональную деятельность педагога в условиях гибридного обучения, указывает на нестандартность, многоконтекстность и проблемность педагогических ситуаций. В таких условиях профессиональное затруднение требует не только практического решения, но и исследовательского анализа: выявления проблемы, поиска оснований, выбора способа действия и оценки результата.

Данные онлайн-опроса педагогов городских и областных школ Северо-Казахстанской области (50 респондентов), проведенного в 2025 г., показывают, что наибольшая сложность связана с переводом профессиональной проблемы в исследовательскую задачу: самостоятельно сформулировать ее смогла только треть респондентов; большинство опирается на интуитивный поиск решения, который не всегда приводит к устранению исходной проблемы (Дроботенко, Старкова, 2025), что подтверждает необходимость целенаправленной подготовки будущих педагогов к решению исследовательских задач уже в период обучения в вузе.

Смежная проблематика подготовки будущего педагога к действиям в реальной педагогической практике в современной науке раскрывается через практическую подготовку, школьно-университетское партнерство, наставничество и сопровождение. О. В. Тумашева и М. Б. Шашкина (2024) описывают сопровождение работающих в школе студентов как полный цикл, включающий выявление затруднений, определение направлений адресной поддержки, ее реализацию и развитие студента в учебной и профессиональной деятельности. Е. Ю. Брель, С. А. Минюрова и Н. С. Белоусова (2023) связывают качество подготовки будущих педагогов с практико-ориентированными мероприятиями в системе партнерства школы и вуза. Отдельные направления составляют исследования формирования исследовательской компетентности будущих педагогов, где внимание сосредоточено на мотивационном, когнитивном и деятельностно-практическом компонентах исследовательской подготовки (Певзнер, Тимофеев, Петряков, 2025).

При этом диагностика готовности будущего педагога к решению исследовательских задач, возникающих из профессиональных затруднений педагогической практики, не становится самостоятельным предметом анализа. В настоящем исследовании такая готовность рассматривается не как общий уровень исследовательской подготовленности студента, а как способность распознать профессиональное затруднение, сформулировать на его основе исследовательскую задачу, выбрать исследовательские действия и довести решение до результата. Поэтому требуется профиль готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, который фиксирует соотношение отдельных показателей и позволяет определить, какие стороны готовности у студентов уже складываются, а какие требуют целенаправленной педагогической работы.

Для достижения указанной цели решались следующие задачи:

- рассмотреть подходы к понятию «профиль» в педагогических исследованиях и уточнить его понимание применительно к готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач;
- обосновать показатели профиля готовности на основе содержания готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач;
- описать логику проектирования готовности будущих педагогов на основе концепции педагогического проектирования В. С. Безруковой и охарактеризовать диагностический инструмент, предназначенный для оценки выраженности показателей готовности;
- выявить выраженность показателей готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач и установить закономерности в их соотношении по данным диагностического среза студентов педагогических специальностей двух вузов.

В исследовании применялись методы теоретического анализа и обобщения научной литературы для уточнения содержания понятий «профиль», «готовность будущего педагога к решению исследовательских задач», «исследовательская задача», а также для обоснования показателей профиля готовности. Педагогическое проектирование использовалось как способ построения профиля готовности и разработки диагностического чек-листа, позволяющего фиксировать выраженность его показателей у студентов педагогических специальностей. Самооценка студентов на основе авторского чек-листа из 24 утверждений применялась для выявления выраженности показателей готовности к решению исследовательских задач. Методы описательной статистики использовались для обработки и интерпретации данных диагностического среза: расчета средних значений, распределения ответов по уровням выраженности показателей и сопоставления результатов по курсам и вузам.

Материалом исследования послужили данные диагностического среза, проведенного на базе двух вузов: НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (Республика Казахстан) и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (Российская Федерация). Общий объем выборки составил 720 студентов педагогических специальностей первого, второго, третьего и выпускных курсов.

Теоретическую базу исследования составили положения, необходимые для проектирования профиля готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. В работах В. С. Безруковой (1999) и Е. А. Бородин (2010) значимо понимание педагогического проектирования как перехода от общего замысла к практически применимому результату; оно используется для обоснования профиля готовности как диагностической формы, имеющей структуру, показатели и уровни их выраженности. Работы, раскрывающие понятие «профиль» (European Agency..., 2012; 2022; Марголис, Сафронова, Панфилова и др., 2018; Илалтдинова, Кисова, Семенов, 2021; Геращенко, Дроботенко, 2025), позволяют рассматривать его в двух взаимосвязанных значениях: как нормативную компетентностную рамку и как диагностическую картину выраженности

отдельных показателей. Для настоящего исследования принципиально второе значение, поскольку профиль готовности фиксирует не общий уровень подготовки студента, а соотношение конкретных показателей. Работы об исследовательской деятельности педагога и исследовательской задаче (Cochran-Smith, Lytle, 2009; Обухов, 2006; Кригер, 2013; Бордовская, Костромина, Розум и др., 2017; Leaman, DiLucchio, 2023; Дроботенко, Старкова, 2025) задают содержательное основание профиля: исследовательская деятельность педагога понимается как работа с собственной практикой, а исследовательская задача – как профессиональная проблема, противоречие или затруднение, требующее поиска исследовательских средств решения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования спроектированного профиля и диагностического чек-листа при проектировании содержания профессиональной подготовки будущих педагогов, планировании учебно-исследовательской работы, педагогической практики, а также при разработке программ сопровождения становления исследовательской готовности студентов педагогических направлений.

Обсуждение и результаты

Понятие «профиль» в педагогических исследованиях используется в нескольких принципиально различных, хотя и внутренне согласованных значениях. Прежде чем выбирать операциональный смысл термина для нашего исследования, необходимо развести эти значения и обозначить то, что их объединяет.

Наиболее систематически разработана трактовка профиля как нормативной компетентностной рамки, т. е. документа, задающего ценностные ориентиры и структуру компетенций для определенной педагогической роли. Европейское агентство по специальным потребностям и инклюзивному образованию (European Agency for Development in Special Needs Education) создало в 2012 году «профиль педагога инклюзивного образования» (Profile of Inclusive Teachers), рамку, задачей которой было «идентифицировать ключевые ценности и области компетенций, применимые к любой программе начальной педагогической подготовки» (European Agency..., 2012, р. 6). Архитектура профиля разворачивается сверху вниз: четыре базовые ценности как фундамент, с каждой из которых соотносятся несколько областей компетенций (areas of competence). Каждая область, в свою очередь, трехмерна: в ней выделяются установки и убеждения (attitudes and beliefs), знания и понимание (knowledge and understanding), умения и способности (skills and abilities). При этом принципиально, что «определенная установка или убеждение требует определенных знаний или уровня понимания, а затем умений для реализации этого знания в практической ситуации» (European Agency..., 2012, р. 10). Три элемента взаимообусловлены: ни один не является достаточным в отрыве от двух других. Существенно, что разработчики «профиля педагога инклюзивного образования» намеренно развели понятия «стандарт» и «профиль/компетенция»: «стандарты, как правило, представляют собой набор мер, по которым оцениваются студенты и курсы, итоговые результаты к концу программы, тогда как компетенции рассматриваются как развивающиеся со временем, т. е. студенты и педагоги демонстрируют прогрессирующее мастерство в различных ситуациях» (TE4I project synthesis report, 2011, р. 46) - цит. по - European Agency..., 2012, р. 27).

В 2022 году агентство расширило понятие «профиль педагога инклюзивного образования» до «профиль непрерывного профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования» (Profile for Inclusive Teacher Professional Learning), охватив не только начинающих педагогов, но и весь профессиональный континуум. В документе компетентностная рамка трактуется как инструмент, отражающий «целостный, динамический, процессно-ориентированный взгляд на компетенции, подкрепленный исследованиями, политическими ориентирами и взаимным обучением» (Caena, 2014, р. 314 - цит. по - European Agency..., 2022, р. 61). Области компетенций при таком понимании «являются отправной точкой для рефлексии и дискуссий среди специалистов и могут пересматриваться на протяжении всей карьеры на все более глубоких уровнях понимания» (European Agency..., 2022, р. 61).

Второе, принципиально иное значение «профиля» широко представлено в отечественной исследовательской традиции: в отличие от зарубежных источников здесь профиль понимается не как нормативный образец, а как фактическая диагностическая картина, фиксирующая реальное состояние сформированности компетенций конкретного субъекта по нескольким измерениям. А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, Л. М. Шишлянникова, описывая систему независимой оценки компетентности будущих педагогов, указывают, что инструментарий «позволяет построить компетентностный профиль выпускника – будущего педагога и профиль по учебной группе, проекту; оценить успешность вуза в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога» (2018, с. 64). В данной трактовке профиль по форме может быть числовым или визуальным срезом результатов по каждой из диагностируемых компетенций; он фиксирует индивидуальный или групповой профессиональный рельеф.

Диагностическая логика профиля последовательно представлена в работе Е. Ю. Илалтдиновой, В. В. Кисовой, А. В. Семенова (2021), посвященной готовности будущих педагогов к классному руководству. Авторы разрабатывают опросник, основанный на четырехкомпонентной структуре готовности: мотивационно-потребностном, когнитивном, деятельностном и эмоционально-рефлексивном компонентах. Результаты диагностики позволяют определить индивидуальный профиль готовности студента через сочетание уровней выраженности этих компонентов и на этой основе уточнить направления индивидуальной работы по подготовке будущих педагогов.

К близкому семантическому полю принадлежит понятие «социально-педагогический портрет». В исследовании И. П. Герашенко и Ю. Б. Дроботенко (2025, с. 160, 164) социально-педагогический портрет советника

по воспитанию используется для описания социально-профессиональной группы и выявления связи между ее характеристиками, профессиональными дефицитами и образовательными запросами. Авторы показывают, что такой портрет структурирует данные о социальном и педагогическом аспектах профессии: возрасте, образовании, стаже, опыте профессионального участия, компетенциях, дефицитах и запросах на дальнейшее обучение. Для нашего исследования этот пример важен тем, что профиль может выполнять не только индивидуально-диагностическую, но и групповую-аналитическую функцию: фиксировать выраженность значимых характеристик у определенной профессиональной группы и служить основанием для проектирования адресной педагогической работы.

Рассмотренные подходы к определению понятия «профиль» имеют общую логику: профиль строится через несколько компонентов, которые взаимосвязаны, но не заменяют друг друга. Каждый компонент раскрывается через показатели, благодаря чему оцениваемое качество становится доступным для диагностики. Профиль также выполняет сопоставительную функцию: позволяет соотнести нормативно заданную структуру готовности с фактическими результатами диагностики, а также сравнить выраженность показателей у отдельных студентов, учебных групп, курсов или вузов. За счет этого профиль становится основанием для выбора направлений педагогической работы.

В основу описания логики построения профиля ложится концепция педагогического проектирования В. С. Безруковой. Проектирование понимается автором как «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» (Безрукова, 1999, с. 35). Такая деятельность «совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям» (Безрукова, 1999, с. 39). В. С. Безрукова выделяет три последовательных этапа проектировочной деятельности педагога: педагогическое моделирование, связанное с разработкой цели и общей идеи создаваемого объекта; педагогическое проектирование, обеспечивающее доведение модели до уровня практической применимости; педагогическое конструирование, предполагающее финальную детализацию проекта для его использования «в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений» (1999, с. 39).

Интерпретируя концепцию В. С. Безруковой, Е. А. Бородич (2010, с. 199) подчеркивает конструктивную нацеленность всей проектировочной деятельности: ее итогом должен быть совершенно определенный практически значимый результат, что принципиально отличает ее от научной деятельности, занятой выявлением и описанием общих педагогических закономерностей.

Поскольку результатом проектировочной деятельности в данном исследовании выступает профиль готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, следующим шагом является уточнение содержания самой готовности. В отечественной психолого-педагогической традиции готовность к профессиональной деятельности рассматривается как устойчивое интегративное качество личности, формируемое в процессе профессиональной подготовки (Дьяченко, Кандыбович, 1976; Дурай-Новакова, 1983). Для проектирования профиля принципиально, что готовность включает ценностно-смысловой и операциональный уровни: первый задает направленность субъекта на определенный способ действия, второй обеспечивает владение средствами его реализации.

В настоящем исследовании готовность будущего педагога к решению исследовательских задач понимается как интегративное профессионально-личностное качество, выражающее направленность студента на исследование как способ профессионального действия и владение исследовательскими действиями, необходимыми для разрешения профессиональных затруднений педагогической деятельности исследовательским путем. Содержание готовности соотносится с пониманием исследовательской задачи как «осознанной проблемы, противоречия или затруднения образовательной практики, требующего поиска исследовательских средств решения для успешной организации профессиональной деятельности педагога в новых контекстах» (Дроботенко, Старкова, 2025, с. 128).

Такое понимание готовности задает основание для построения ее профиля. Ценностно-смысловой уровень раскрывается через показатели, связанные с принятием исследования как нормы профессионального действия, рефлексивным отношением к педагогической практике и восприятием профессионального затруднения как исследовательской задачи. Операциональный уровень раскрывается через показатели, отражающие интерес к исследовательскому поиску, владение исследовательскими действиями, гибкость их выбора, самоорганизацию и доведение решения до результата. В логике педагогического проектирования В. С. Безруковой это означает переход от общего понимания готовности к ее диагностируемым показателям и уровням их выраженности.

Результативное решение исследовательских задач предъявляет к педагогу совокупность требований, которые прослеживаются в исследовании Ю.Б. Дроботенко и А. В. Старковой (2025) через наблюдаемые проявления профессиональной активности. Исходным условием оказывается интерес к исследованию и потребность в поиске – именно они побуждают педагога перевести профессиональное затруднение в исследовательский вопрос, а не обходить его через привычный интуитивный ответ, как показывают Х. Лиман и К. Ди-Луккио, «владение исследовательскими действиями позволяет продуктивно решать возникающие проблемы, а также гибко адаптироваться к изменяющимся условиям» (Leaman, DiLucchio, 2023, p. 3). Для решения исследовательской задачи также необходима способность студента организовать собственные действия и довести их до практически значимого результата. Наряду с этим авторы фиксируют, что само обращение к исследовательской задаче возможно лишь тогда, когда педагог «занимает исследовательскую позицию с целью

адаптации к изменениям» (Дроботенко, Старкова, 2025, с. 135) – то есть воспринимает собственную практику как объект осмысленного анализа, а исследование принимает как норму профессионального действия, иными словами, «процесс решения исследовательской задачи – это не просто технологические этапы, а осмысленные действия, способствующие усвоению новых профессиональных норм и ценностей» (Дроботенко, Старкова, 2025, с. 138). Рефлексивное отношение к собственной практике рассматривается авторами среди ключевых исследовательских действий педагога, а восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи выступает основанием, без которого последующий поиск не запускается.

Совокупность перечисленных требований – операциональных и ценностно-смысловых – поддается диагностике через конкретные наблюдаемые показатели. Содержание показателей готовности производно от структуры самого действия: то, что необходимо педагогу для результативного решения исследовательской задачи, и есть то, что подлежит диагностике при оценке сформированности готовности к такому решению. Операциональные и ценностно-смысловые требования тем самым непосредственно задают показатели, через которые готовность поддается наблюдению и измерению. Профиль готовности будущего педагога к решению исследовательских задач фиксирует именно эту наблюдаемую часть: многомерное диагностическое представление шести показателей – интереса к исследованию и потребности в поиске; владения исследовательскими действиями и гибкости в их выборе; самоорганизации и доведения решения до результата; профессионально-исследовательской идентичности и принятия исследования как нормы профессионального действия; рефлексивного отношения к педагогической практике и осознания ее как объекта исследования; восприятия профессионального затруднения как исследовательской задачи и готовности к ее решению исследовательским путем. Степень сформированности каждого показателя и характерный паттерн их сочетания у конкретного студента составляют диагностическое содержание профиля, позволяя выявить дефицитные области и определить направления целевой работы в процессе профессиональной подготовки.

Определенные выше содержание готовности и ее показатели составили теоретические основания, заданные на этапе моделирования; проектирование оформило их в диагностический инструмент; конструирование обеспечило привязку к конкретным условиям, и форматом диагностического среза стал опрос студентов педагогических специальностей двух вузов, реализованный через Google Forms. Инструментом диагностического среза стал авторский чек-лист самооценки, позволивший получить предварительные данные о выраженности показателей готовности – зафиксировать ее наблюдаемую часть, не претендуя на исчерпывающую характеристику. Чек-лист включает 24 утверждения, по четыре на каждый из шести показателей, и разработан с учетом теоретико-диагностических оснований: исследовательского потенциала студента (Бордовская, Костромина, Розум и др., 2017), профессиональной идентичности (Шнейдер, 2007), профессиональной рефлексии педагога (методика Е. Е. Рукавишниковой) (Цит. по: Щирская, 2019), толерантности-интолерантности к неопределенности (Корнилова, 2010). Студенты оценивали каждое утверждение по шкале от 0 до 2 баллов; максимальный балл по одному показателю – 8, итоговый максимум – 48 баллов. Уровневые границы заданы по каждому показателю: 0-2 – низкий уровень, 3-5 – средний, 6-8 – высокий. Чек-лист использовался как ориентировочный инструмент; для полноценной диагностики его данные требуют дополнения, например, кейс-анализом и экспертным наблюдением за реальными исследовательскими действиями студента.

Срез охватил 720 студентов педагогических специальностей двух вузов – по 360 от НАО «Северо-Казанский университет имени М. Козыбаева» (далее – СКУ) и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (далее – ОмГПУ): студентов первого, второго, третьего и выпускных курсов. Таблица 1 показывает средние значения по каждому из шести показателей профиля. Суммарный балл по чек-листу возрастает от первого к выпускному курсу: в СКУ с 16,5 до 25,3 баллов, в ОмГПУ с 17,1 до 27,6 при максимуме 48. Накопление предпосылок готовности прослеживается на всех курсах, однако даже к выпуску суммарный балл не преодолевает отметку в 60% от максимума.

Таблица 1. Средние значения по показателям профиля готовности, в баллах (максимум по показателю – 8)

Показатель	СКУ				ОмГПУ			
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4-5 к.
Интерес к исследованию и потребность в поиске	3,4	3,7	4,0	4,4	3,5	3,8	4,2	4,8
Владение исследовательскими действиями и гибкость выбора	2,2	2,8	3,4	4,0	2,3	3,0	3,7	4,4
Самоорганизация и доведение до результата	1,9	2,3	3,0	3,7	2,0	2,5	3,3	4,1
Исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы	3,5	3,8	4,2	4,8	3,6	4,0	4,5	5,2
Рефлексивное отношение к практике и осознание ее как объекта исследования	2,9	3,4	4,0	4,6	3,0	3,6	4,3	5,0
Восприятие затруднения как исследовательской задачи	2,6	2,9	3,3	3,8	2,7	3,1	3,5	4,1
Итого из 48	16,5	18,9	21,9	25,3	17,1	20,0	23,5	27,6

Порядок выраженности показателей в обоих университетах совпадает. Выше остальных на всех курсах стоят исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы и интерес к исследованию и потребность в поиске. К ним постепенно приближается рефлексивное отношение к практике. Стабильно ниже остаются восприятие затруднения как исследовательской задачи, владение исследовательскими действиями и гибкость их выбора, а также самоорганизация и доведение до результата.

Таблица 2 показывает долю студентов с высоким уровнем выраженности каждого показателя. К выпускному курсу наибольшая доля – по показателю исследовательской идентичности: 32% в СКУ и 38% в ОмГПУ.

Наименьшая – по самоорганизации и доведению до результата: 14% и 20% соответственно. Разрыв между этими двумя показателями на выпускном курсе составляет около 18-20 процентных пунктов и фиксирует принципиальное несоответствие: принятие исследования как профессиональной нормы опережает способность самостоятельно организовать и завершить исследовательское действие.

Таблица 2. Доля студентов с высоким уровнем выраженности показателей профиля готовности, %

Показатель	СКУ				ОМГПУ			
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4-5 к.
Интерес к исследованию и потребность в поиске	13	16	19	26	14	17	22	30
Владение исследовательскими действиями и гибкость выбора	4	7	13	17	4	9	16	24
Самоорганизация и доведение до результата	2	4	7	14	3	5	10	20
Исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы	14	17	22	32	15	19	25	38
Рефлексивное отношение к практике и осознание ее как объекта исследования	8	13	19	28	9	15	22	35
Восприятие затруднения как исследовательской задачи	5	8	11	16	5	10	13	21

Таблицы 3-4 фиксируют покурсовой прирост средних баллов. Наибольший темп наращивания после второго курса – по показателям владения исследовательскими действиями и самоорганизации, что согласуется с включением студентов в педагогическую практику и курсовые исследования. Интерес к исследованию и потребность в поиске дают наименьший прирост: высокий на старте, он нарастает медленнее остальных, вероятно, по мере столкновения с реальной сложностью исследовательского действия. Восприятие затруднения как исследовательской задачи растет равномерно и не ускоряется к старшим курсам.

Таблица 3. Динамика покурсового прироста показателей профиля готовности (СКУ им. М. Козыбаева)

Показатель	1→2 к.	2→3 к.	3→4 к.	Характер динамики
Интерес к исследованию и потребность в поиске	+0,3	+0,3	+0,4	стабильный, наименьший прирост
Владение исследовательскими действиями и гибкость выбора	+0,6	+0,6	+0,6	равномерный
Самоорганизация и доведение до результата	+0,4	+0,7	+0,7	ускоряется после 2 курса
Исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы	+0,3	+0,4	+0,6	стабильный, ускоряется к выпуску
Рефлексивное отношение к практике и осознание ее как объекта исследования	+0,5	+0,6	+0,6	стабильный, высокий темп
Восприятие затруднения как исследовательской задачи	+0,3	+0,4	+0,5	стабильный, медленный

Таблица 4. Динамика покурсового прироста показателей профиля готовности (ОМГПУ)

Показатель	1→2 к.	2→3 к.	3→4-5 к.	Характер динамики
Интерес к исследованию и потребность в поиске	+0,3	+0,4	+0,6	стабильный, наименьший прирост
Владение исследовательскими действиями и гибкость выбора	+0,7	+0,7	+0,7	равномерный
Самоорганизация и доведение до результата	+0,5	+0,8	+0,8	ускоряется после 2 курса
Исследовательская идентичность и принятие исследования как нормы	+0,4	+0,5	+0,7	стабильный, ускоряется к выпуску
Рефлексивное отношение к практике и осознание ее как объекта исследования	+0,6	+0,7	+0,7	стабильный, высокий темп
Восприятие затруднения как исследовательской задачи	+0,4	+0,4	+0,6	стабильный, медленный

Полученный профиль неоднороден. Показатели, связанные с ценностно-смысловым отношением к исследованию, формируются раньше и достигают более высоких значений, тогда как показатели, требующие реального выполнения исследовательских действий, отстают на всех этапах. Совпадение этой конфигурации в двух университетах с разными образовательными системами позволяет рассматривать выявленный паттерн как устойчивую закономерность: естественное накопление учебного (например, работа с источниками, кейсами, micro teaching и т. д.), исследовательского (например, участие в студенческих научных обществах/кружках/лабораториях, курсовые и выпускные работы, конференции и т. д.) и практического (например, педагогическая практика в школе и т. д.) опыта формирует предпосылки готовности, но не обеспечивает ее в полном объеме.

Выявленное соотношение показателей задает направление дальнейшей педагогической работы. Показатели, связанные с реальным выполнением исследовательского действия, отстают от показателей ценностного отношения к нему, поэтому формирование готовности не может ограничиваться включением студентов в научно-исследовательскую работу и поддержание интереса к исследованию. Специальная педагогическая работа требуется прежде всего там, где накапливается разрыв: перевод профессионального затруднения в исследовательскую задачу, отбор и гибкое применение исследовательских действий, доведение решения до практически проверяемого результата. Продуктивно включение студентов в ситуации, воспроизводящие логику решения исследовательской задачи от постановки до проверки, с постепенным усложнением самостоятельности и переносом работы из учебного контекста в реальную педагогическую практику, что согласуется с идеями поэтапного формирования исследовательских умений и контекстного характера профессиональной подготовки. Существенную роль играет сопровождение во взаимодействии преподавателя вуза и учителя-наставника: преподаватель удерживает методологическую строгость исследовательского поиска, наставник соотносит его с реальными затруднениями школьной практики.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на проектирование профиля готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач. Рассмотрение подходов к понятию «профиль» позволило развести его нормативное и диагностическое значения и принять для настоящей работы второе: профиль как картину выраженности отдельных показателей у студента или группы студентов. На основе содержания готовности к решению исследовательских задач обоснованы шесть показателей, отражающих ценностно-смысловую и операциональную составляющие готовности. Логика проектирования профиля выстроена по концепции педагогического проектирования В. С. Безруковой; диагностическим инструментом стал авторский чек-лист самооценки из 24 утверждений. Диагностический срез на выборке 720 студентов двух педагогических вузов позволил выявить выраженность показателей и установить устойчивое соотношение между ними.

Полученный профиль неоднороден и обнаруживает закономерность, не сводимую к особенностям конкретного вуза: показатели, связанные с принятием исследования как профессиональной нормы и интересом к поиску, формируются раньше и достигают более высоких значений, тогда как восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи, владение исследовательскими действиями и самоорганизация в доведении решения до результата остаются на более низком уровне на всех этапах подготовки. Наиболее показателен разрыв между исследовательской идентичностью и самоорганизацией: к выпуску высокого уровня по первому показателю достигают 32-38% студентов, по второму – лишь 14-20%. Принятие исследования как профессиональной нормы не влечёт за собой способности это исследование реально выполнить.

Результаты показывают, что учебная, исследовательская и практическая деятельность создаёт предпосылки готовности, но сама по себе не обеспечивает её целостного становления. Переход от профессионального затруднения к постановке исследовательской задачи и выполнению исследовательских действий требует специально спроектированной педагогической работы, ориентированной на дефицитные показатели профиля.

Чек-лист использовался как ориентировочный инструмент и фиксирует наблюдаемую часть готовности. Перспективу составляет разработка диагностического комплекса, дополняющего самооценку кейс-методикой и экспертным наблюдением за реальными исследовательскими действиями студентов, а также обоснование педагогических условий формирования готовности с опорой на выявленное соотношение показателей.

Материалы исследования | Research materials

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Щирская О. А. Развитие профессиональной педагогической рефлексии: программа развития профессионально важных качеств у студентов 2-3-х курсов (методика Е. Е. Рукавишниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»). Воркута: ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж», 2019.
3. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
4. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.
5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022.

Источники | References

1. 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. № 2.
2. Бородич Е. А. Сущность педагогического проектирования ситуаций выбора поступка в процессе нравственного воспитания подростков // Наука и современность. 2010. № 1-1.
3. Брель Е. Ю., Минюрова С. А., Белоусова Н. С. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21. № 2.
4. Геращенко И. П., Дроботенко Ю. Б. Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 5. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.08>
5. Дроботенко Ю. Б. Компетентность педагога для реализации гибридного обучения: характеристика и содержание // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2022: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 23 августа 2022 г. Чебоксары: Среда, 2022.
6. Дроботенко Ю. Б., Старкова А. В. Исследовательские задачи педагога как средство освоения новых контекстов профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2025. № 216. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-216-128-141>

7. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. ... д. пед. н. М., 1983.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976.
9. Зеер Э. Ф., Резер Т. М., Сыманюк Н. В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 5. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-5-12-48>
10. Илалтдинова Е. Ю., Кисова В. В., Семенов А. В. Опросник готовности к классному руководству будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.9>
11. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1.
12. Кригер Е. Э. Развитие исследовательской позиции педагогов: монография. Барнаул: АлтГПА, 2013.
13. Марголис А. А., Сафронова М. А., Панфилова А. С., Шишлянникова Л. М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230106>
14. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей; МПГУ, 2006.
15. Певзнер М. Н., Тимофеев К. А., Петряков П. А. Инновационные технологии формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Человек и образование. 2025. № 1. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-127-142>
16. Тихонова Н. В., Ратнер Ф. Л., Вергасова И. Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 5. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>
17. Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 5. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-12-39>
18. Cochran-Smith M., Lytle S. L. Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. N. Y.: Teachers College Press, 2009.
19. Leaman H., DiLucchio C. Teacher research as a tool for teacher professional learning and development // Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal. 2023. Vol. 32. № 2.

Информация об авторах | Author information



Старкова Алена Вячеславовна¹

¹ Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан



Alyona Vyacheslavovna Starkova¹

¹ M. Kozymbayev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

¹ elvenbride@inbox.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 19.06.2026; опубликовано online (published online): 27.07.2026.

Ключевые слова (keywords): готовность будущих педагогов; исследовательская задача; профиль готовности; педагогическое проектирование; диагностический чек-лист; readiness of future teachers; research task; readiness profile; pedagogical design; diagnostic checklist.