

УДК 378.02:372.8  
ББК 81.41.Р-9

DOI: 10.31862/1819-463X-2021-2-162-170

## ПОЧЕМУ ИССЛЕДОВАНИЕ В ВЫПУСКНЫХ РАБОТАХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРЕВРАЩАЕТСЯ В ФОРМАЛЬНОСТЬ?

Л. А. Никитина

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема организации и выполнения будущими педагогами педагогического исследования в своих выпускных работах. На основе анализа результатов анкетирования, тем и самих выпускных работ раскрываются источники формального подхода к проведению исследовательской работы, обусловленные не только отношением самих студентов к исследованию, но и затруднениями объективного характера. Обозначены возможные пути преодоления формализма студентом в исследовательской работе непосредственно при ее подготовке.

**Ключевые слова:** выпускная работа, формальность педагогического исследования, причины формализма, пути решения проблемы.

---

## WHY IS RESEARCH IN THESES OF FUTURE TEACHERS BECOMING A FORMALITY?

L. A. Nikitina

**Abstract.** The article examines the issue of managing and completing pedagogical research in theses by future teachers. The article is aimed at revealing the formality in theses, determining its causes and suggesting potential approaches to overcoming it. The methods used in the research are the following: questioning of undergraduate and graduate students, evaluation of theses topics and texts. Possible ways for students to do away with formality in their research during its preparation are defined.

**Keywords:** a thesis, formality of pedagogical research, formality causes, approaches to the problem solution.

---

© Никитина Л. А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Одним из обязательных требований к выпускникам педагогических вузов, зафиксированных в стандартах ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++, является выполнение ими выпускной квалификационной работы, в которой должны быть проявлены все компетенции согласно направлению и профилю подготовки, отражающие специфику приобретаемой профессии [1].

Вопросам организации исследовательской деятельности студентов посвящен целый ряд специальных исследований, а также учебных и методических пособий, в которых рассматриваются как отдельные направления, так и конкретные шаги по осуществлению педагогического исследования. Так С. И. Брызгалова рассматривает формирование готовности учителя к педагогическому исследованию как системно-целостному динамическому личностному образованию [2]; С. В. Шмачилина – формирование исследовательской культуры социального педагога [3]; Н. Н. Ставринова – формирование готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, проявляющейся в овладении «различными методами сбора и обработки научной информации, организации научного поиска, обработки и анализа полученных данных» [4]; П. В. Середенко – образовательные технологии формирования готовности студентов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам [5]; Л. В. Ведерникова, Ю.В. Рындина – педагогические условия формирования исследовательской компетентности у бакалавров и магистрантов [6]. Общим для разных направлений является ориентация студентов на овладение ими методологией педагогического исследования в специально организованных курсах. В пособиях также рассматриваются основные аспекты проведения педагогического исследования в процессе выполнения курсовых и выпускных работ [7; 8].

Однако знание основ исследования не дает основания говорить о том, что студенты смогут провести неформально собственное исследование. Как показывает многолетняя практика, а также проведенное анкетирование<sup>1</sup> выпускников в процессе подготовки ими исследовательских работ, большая часть студентов называют в качестве основной трудности как раз разработку содержания исследовательской работы: *отбор и проведение методик для выявления проблемы (33%), проведение основных этапов эксперимента (31%), обработка и интерпретация исследовательского материала (35%), создание текста (55%)*. При этом студенты в качестве причин своих затруднений называют:

- отсутствие интереса к проведению исследования – 31% (*выполняю работу, потому что это нужно для получения диплома; не вижу заинтересованности как со стороны учителя, так и сокурсников*);
- недостаточность собственных знаний – 20% (*не все знаю по теме; много информации есть по теме, не могу сориентироваться; затрудняюсь в выборе методик исследования*);
- невладение исследовательскими процедурами и интерпретацией полученной информации – 32% (*«проведу опрос, а как проанализировать», «какие диагностики использовать, чтобы понять трудности учащихся»*);
- выражение собственной позиции – 17% (*мне трудно указывать учителю, что нужно делать, я учусь*).

Можно сказать, что большинство студентов находятся в «школярской позиции»: сказали, что надо сделать и сделать вот так (согласно требованиям, форме, норме), следовательно, я выполняю, не переступая рамки предъявленных норм и требований («от сих до сих»). Тогда как исследование – это свой интерес, своя проблема, свое

<sup>1</sup> Анкетирование проводилось с целью определения того, в чем студенты видят значимость исследовательской деятельности в профессиональной подготовке, какие трудности они выделяют в процессе выполнения исследовательских работ. В анкетировании приняли участие 88 человек, среди них: студенты – выпускники Алтайского государственного педагогического университета – 48 человека, магистранты АлтГПУ – 40 человек.

желание изучить ее и найти пути ее решения. Субъектная заинтересованность позволяет развернуться исследованию, побудить к изучению и присвоению необходимых исследовательских действий [9].

Тем не менее каждый год студенты готовят и защищают свои работы: кто с блеском, кто средненько. Все было бы хорошо, если бы не «мучения» как со стороны самих студентов, так и руководителей. Они появляются не на пустом месте. Дело в том, что выпускная работа априори должна содержать педагогическое исследование, провести которое нужно по актуальной проблеме школьной практики, где выпускник обязан проявить исследовательские умения в его организации, проведении и интерпретации [10].

И тут возникают противоречивые моменты, которые превращают исследовательскую работу будущего педагога в формальность.

### **1. Как студенту выявить актуальную для школы проблему, не работая в ней?**

Обучаясь в вузе, студент только начинает открывать для себя профессию, действуя в рамках существующих схем, норм: пробует вести уроки, организует с детьми воспитательные дела, изучает опыт работы учителя с детьми, с родителями. Педагогическая практика, в которой он участвует на разных курсах, носит разноплановый характер и решает задачи, связанные с изучением организации педагогического процесса в школе, специфики педагогической деятельности учителя на уроках и во внеурочное время. И только на последнем курсе студенты выходят на преддипломную и научно-исследовательскую практики, но времени на то, чтобы зафиксировать проблемную точку в деятельности учителя, недостаточно. Отметим при этом, что еще реже студенты попадают на практику в разные ее периоды к одному и тому же учителю и к одним

и тем же детям. Поэтому темы исследовательских работ не рождаются из практики, а предлагаются преподавателем (в отдельном случае – учителем, у которого студент был на практике), и тогда ее выбор всецело зависит от компетентности руководителя в видении проблематики школьной практики.

### **2. Что исследовать в школьной практике: знания (умения и навыки) детей или деятельность учителя?**

Как показал анализ тем выпускных работ<sup>1</sup>, 86% из них связаны с изучением вопросов формирования у детей предметных, метапредметных действий в процессе изучения дисциплин начальной школы: пространственных представлений (*«Формирование пространственных представлений при изучении геометрического материала»*); умения решать текстовые задачи (*«Анализ текстовой задачи как средство развития у младших школьников мыслительных операций»*); умения различать грамматические понятия (*«Организация работы по формированию грамматического понятия имени прилагательного у учащихся 3-го класса»*); разные виды чтения младшими школьниками (*«Обучение младших школьников разным видам чтения»*, *«Формирование смыслового чтения научно-познавательной литературы»*), орфографическая зоркость, грамотное письмо (*«Формирование навыка правописания безударных надежных окончаний имен существительных»*) и т. п. Вот и получается, что чаще всего в своем исследовании студенты обращаются к формированию практических действий учащихся. Это, безусловно, значимый аспект в будущей деятельности педагога.

Однако по вопросам формирования предметных действий в практике обучения накоплен богатый опыт с точки зрения

<sup>1</sup> Были проанализированы 123 темы выпускных работ за последние три года, выполненные студентами АлтГПУ по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки: «Начальное образование».

теоретического и методического обоснования. Конкретизируем это на теме исследовательской работы «Формирование орфографической зоркости младших школьников». Вопросы обучения детей грамотному письму волновали учителей, методистов еще со времен К. Д. Ушинского. Если посмотреть на существующий арсенал методических средств в решении данного вопроса, то можно найти достаточное количество работ, которые раскрывают и смысл, и содержание изучаемой темы. Понятно, что дети (и не только они) пишут с ошибками. Понятно, что грамотное письмо обусловлено многими факторами: индивидуальными психологическими особенностями детей (память, мышление и др.), методическим опытом работы учителя, спецификой учебного материала и пр. Но все эти факторы студенту невозможно изучить в своем исследовании, поэтому чаще всего он проверяет один аспект – качество грамотности детей (предлагает выполнить работу), затем делает вывод о том, что они не владеют орфографической зоркостью, и начинает набирать упражнения, которые, на его взгляд, помогут решить проблему. А проблемы как таковой он не обнаружил.

Отметим, что обращение к изучению деятельности учителя в вопросах формирования рассматриваемых практических действий студенты в своих исследованиях «обходят стороной». И это понятно: они не готовы анализировать и высказывать свое суждение, тем более критиковать их работу, так как не имеют достаточного опыта (есть только теоретические представления), с одной стороны, а с другой – не владеют необходимыми исследовательскими процедурами, а если и используют их, то не всегда корректно.

### **3. Как найти и проанализировать теоретическую информацию по теме, чтобы она помогла построить исследование?**

Не секрет, что студенты выбирают тему для своей выпускной работы, ориентируясь

на обеспеченность ее литературой. И тогда сразу появляется желание «впихнуть» все прочитанное в саму работу. В связи с этим возникает разрыв между теорией и практикой в тексте: теоретические аспекты рассмотрены одни, а изучаются совершенно другие моменты в практической деятельности детей. Например: студентка по теме «*Развитие мыслительных операций младших школьников при изучении геометрического материала*» в теоретическом обосновании раскрыла сущностные характеристики всех мыслительных операций с точки зрения психологии, а изучала на практике уровень знаний детьми геометрического материала в курсе начальной школы. При этом, даже изучив качество отдельной мыслительной операции, используя для этого психологические тесты, затрудняется установить взаимосвязь и взаимообусловленность между проявляемым качеством знания и мыслительной операцией. Происходит формальное привлечение теоретического материала. Поэтому и возникает типичная ошибка в выпускных работах: теория об одном, а практика – совсем о другом.

Другая сложность в работе с литературой для студентов проявляется в анализе и интерпретации подобранной ими информации по теме. Переосмысление требует создания своего текста на основе прочитанного, которое проявляется в умении пересказать «своими словами» с подтверждениями из источника (или источников). В данном случае необходимо использовать анализ, сравнение, классификацию, синтез, обобщение – все то, что позволяет «пропустить» информацию и сформулировать собственное понимание. Чаще всего студенты останавливаются на пересказе текста без купюр, что также говорит о формальном подходе к выполнению выпускной работы. Создавать свой текст с пояснениями, комментариями, суждениями – сложное действие, которое требует филологической подготовки (построение текста), достаточного багажа специальной лексики и, конечно, мыслей.

#### 4. Какие исследовательские процедуры использовать в организации педагогического исследования, чтобы установить проблемное поле темы исследования?

Организуя педагогическое исследование в процессе выполнения выпускной работы, студенты чаще всего обращаются к эмпирическим методам (педагогический эксперимент: констатирующий, обучающий и контрольный). На этапе констатирующего эксперимента активно используют анализ детских работ либо урока. Реже обращаются к интервьюированию и анкетированию учителей, детей; наблюдению за практической деятельностью учителя. Выбрав один вид исследовательской процедуры – анализ детских работ – зачастую студенты не обозначают критерии и показатели сформированности изучаемого действия, делают поспешные выводы о его качестве. Порой в работах можно увидеть, что студент предложил вроде бы несколько заданий, но при этом они носят однообразный характер, а в выводе зафиксировал, что большая часть детей находятся на среднем уровне в овладении практическим действием. Возникает парадокс: почему средний уровень качества не устраивает исследователя и, как следствие, формально указывается проблема.

Прокомментируем на примере работы студента по теме «Формирование у младших школьников умения ставить и решать орфографические задачи при изучении слов с безударными гласными в корне слова». В качестве инструмента был выбран **анализ результатов диктанта**. Ориентируясь на количество допущенных ошибок в словах с определенной орфограммой, изучение которой происходило в период практики, был сделан вывод о качестве сформированности навыка правописания слов с ней. Автор использовал только один инструмент – результат выполненной письменной работы. Несомненно, такого рода исследование даст информацию, но только поверхностную. Использование одного инструмента

не дает полной картины в ответе на вопрос: почему дети не умеют ставить орфографическую задачу? В центре внимания остаются количественные показатели: сколько и каких ошибок допустил ученик при выполнении работы. При этом не выясняются причины их появления как с точки зрения деятельности детей, так и с точки зрения деятельности педагога. Тогда как орфографическое действие, сформированность которого была предметом изучения, предполагает несколько иной проверки. А именно: необходимо установить, какие конкретные действия, составляющие умение, не выполняет ученик, на каком шаге постановки и решения задачи ребенок испытывает затруднение. Для этого необходимо выбрать другой инструмент: провести индивидуальную беседу на конкретном материале (слово с ошибкой), предложить детям восстановить алгоритм постановки и решения орфографической задачи [11].

Обращаясь к **анкетированию** как другому исследовательскому инструменту, студенты вновь формализуют данное действие. Формальность проявляется в том, что они:

- Ставят вопросы относительно знаний учителя об изучаемом методическом понятии:

*Что такое орфографическая задача?*

*Что такое познавательный интерес?*

*Назовите (перечислите) приемы обучения?*

*Какие орфограммы дети изучают в начальной школе? И пр.*

Такие формулировки вопросов направлены на выявление качества знаний учителя, при этом они могут вызвать нежелание отвечать на вопрос сейчас, поэтому педагоги чаще всего просят такого типа анкеты заполнить дома, так как не хотят неточно или неправильно ответить.

- Обращаются с вопросами, которые предполагают однозначные ответы:

*– Как вы считаете, нужно учить детей ставить орфографические задачи?*

В данном случае вопрос содержит 9 слов, а ответ будет один: да/нет. Анализируя

ответы, исследователь формально оценит результат (столько «да», столько «нет»). Отметим, что ни один учитель не выберет ответ «нет», так как обучение детей данному орфографическому действию закреплено в программе. Количественный анализ не даст информации о самой деятельности учителя.

- В стремлении выяснить методический инструментарий педагога появляются вопросы типа:

- *Назовите методы и приемы обучения детей постановке орфографической задачи.*

Недостатком в данном случае выступает соединение общего (методов) и частного (приемов). Метод – это способ организации взаимодействия учителя с учеником в процессе достижения определенной цели на уроке. Педагог не может в конкретной ситуации на уроке использовать один метод, через какое-то время другой метод. Урок строится в логике определенного метода, который отражает организуемую учителем деятельность с детьми. Прием – способ взаимодействия при решении конкретной задачи по достижению цели. Например: метод исследовательский – весь урок строится как исследование, а прием – создание ситуации практического затруднения, постановка исследовательского вопроса, анализ детских работ и пр. Некорректность такого вопроса состоит в том, что он носит вновь проверочный (контрольный) характер.

- *Какие упражнения, на ваш взгляд, позволяют формировать у детей умение ставить орфографические задачи?*

Вопрос значимый с точки зрения изучения инструментария учительской работы. Но он имеет подводный аспект – упражнение и задание. В данном случае необходимо разводить эти, казалось бы, похожие названия. Однако упражнение – вариант дидактического материала, призванного решать различные задачи, а задания конкретизируют необходимость выполнения того или иного действия.

- Студенты не ставят рефлексивные вопросы учителю относительно осуществляемой им деятельности. Тогда как именно они

позволят найти проблемную точку в исследуемой теме.

Таким образом, формально организовав констатирующий эксперимент, студенты затрудняются сформулировать проблему своего исследования, и, как результат, гипотеза не согласуется с полученной информацией по результатам эксперимента.

## **5. Что необходимо доказать в исследовании и как это сделать?**

В педагогическом исследовании проведение обучающего эксперимента призвано проверить выдвинутую гипотезу в решении проблемы. В студенческих исследованиях выдвижение и проверка гипотезы представляет значительную сложность, поскольку они не полно обозначили проблему, соответственно, им трудно спрогнозировать предположения, которые позволяют построить формирующий эксперимент.

Чаще всего в качестве гипотезы выступает проверка условий организации обучения/воспитания (педагогические, организационно-педагогические, методические). При этом в формулировке гипотезы можно заметить формальные, недоказуемые условия в процессе опытной работы. Например:

- студентка выдвигает в качестве гипотезы необходимость *«проводить словарно-орфографическую работу с учетом психолого-возрастных особенностей младших школьников»*. Данное условие содержит аксиоматическое утверждение, поскольку изначально вся работа строится авторами с учетом особенностей младшего школьного возраста, с одной стороны, а с другой – такое условие требует тщательного соотношения выявленных затруднений у младших школьников, обусловленных психологическими особенностями и организуемой учителем словарной работой, что, несомненно, сложно проверить в сжатые сроки практики;

- другой вариант формулировки методического условия в гипотезе: *«обучать детей поисковому и изучающему чтению, применяя разнообразные задания»*. При

этом возникают следующие вопросы к исследователю: какие это задания, на каком основании можно говорить об их разнообразии, как обусловлен вид чтения и задание... Другими словами, закрытая, обобщенная формулировка условия не позволяет развернуть собственно обучающую работу;

- в качестве гипотезы могут быть указаны: *использование серии упражнений, создание программы воспитательной работы, комплекс уроков* и т. п. В данном случае студенты обращаются к материалу, который уже существует на практике, и здесь возникает закономерный вопрос: чем не устраивает содержание учебника, программа воспитательной работы, представленные в методических пособиях авторов рекомендации по организации уроков.

Выдвинув гипотезу, студенты начинают планировать работу по ее реализации, и тут возникает масса вопросов: как реализовать условия (уроки проводить, отдельные задания предлагать, на каком материале организовывать обучение и т. п.), на каждое условие нужна определенная работа или все условия проверяем на одном материале, как долго организовывать обучение? В короткий промежуток дипломной практики решить эти вопросы студентам проблематично. Поэтому они начинают составлять уроки, подбирать дидактический материал, не апробируя его на практике. Вновь формальность в выполнении исследования.

## **6. Как представить результаты проведенного исследования?**

Формально организовав констатирующий и обучающий этапы экспериментальной работы, студенты подходят к необходимости проверки результатов своей работы посредством контрольного замера. В данном случае они идут вновь формальным путем, а именно берут диагностические методики с констатирующего этапа (выполнение заданий, упражнений, анализ детских работ) на новом дидактическом материале

и пытаются выявить динамику в изменении результатов изучаемых действий. Получается своего рода проверка того, насколько дети были «натасканы» в процессе обучения, выполняя упражнения, решая задачи и пр. А сформулированные условия в гипотезе не находят своего отражения в комментарии полученной информации. Следовательно, гипотеза была об одном, работа шла формально, следовательно, результат не позволяет завершить собственно исследование проблемы и увидеть возможные пути совершенствования деятельности.

Другим формальным проявлением представления результатов исследования становится выбор математической обработки данных: студенты представляют громоздкие таблицы, в которых не всегда указывают основания для анализа, по тем же результатам строят диаграммы (дублируют одни и те же данные). Безусловно, такой способ обработки материала необходим, но он чаще всего заканчивается указанием на количественные показатели, без качественного анализа, интерпретации, обоснования полученных результатов. Такая работа сложна, но именно текст интерпретации свидетельствует о понимании студентом сути проведенного исследования, об умении устанавливать взаимосвязи, выделять проблемные точки.

Безусловно, есть достойные работы, в которых будущие учителя серьезно и основательно пытаются изучить проблемы школьной практики. Здесь и их заинтересованность, настойчивость, и помощь научного руководителя. Получив опыт организации исследования, такие выпускники идут в магистратуру либо самостоятельно продолжают исследовательскую деятельность. Но, к сожалению, это не происходит не со всеми.

Для того чтобы исследование студентов было не формальным действием, на наш взгляд, необходимо:

- начиная с первой практики вовлекать студентов в изучение проблем школы и определение своего исследовательского интереса, ознакомив их с отдельными

исследовательскими процедурами (как организовывать наблюдение за деятельностью учителя и детей, как проводить опрос и анкетирование и др.);

- в программы педагогических практик включать исследовательские задания, которые они могут выполнять в группе, а на итоговой конференции защищать свои работы;

- использовать возможности выполнения ими исследовательских заданий, исследовательских проектов как контрольных точек в процессе изучения теоретических и методических дисциплин;

- создавать творческие группы вокруг научных интересов преподавателей с тем,

чтобы осуществлять исследование актуальных вопросов школьной практики (лаборатории, семинары, форумы).

Чтобы исследование студентов не было формальным, важно не только создавать условия для их вовлечения в исследовательскую деятельность, но и самому научному руководителю быть в постоянном научном поиске: занимать позицию не декларирующей истины, а увлеченного и увлекающего в познание организации школьной практики; не формального исполнителя требований, а организатора в поиске и открытии студентами «живого знания» о педагогическом исследовании.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (зарег. в М-ве юстиции РФ 15.03.2018. Рег. № 50358). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (дата обращения: 16.08.2020).
2. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград, 2004. 342 с.
3. Шмачилина С. В. Формирование исследовательской культуры социального педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 47 с.
4. Ставринова Н. Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский научный вестник. 2009. № 5. С. 138–142.
5. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. М.: МПГУ. 2007. 186 с.
6. Ведерникова Л. В., Рындина Ю. В. Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов: моногр. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова. 2012. 128 с.
7. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учеб.-метод. пособие / А. В. Ефанов, В. А. Федоров, Л. С. Приходько [др.]; науч. ред. В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 144 с.
8. Научно-исследовательская работа студентов ВГСПУ: организация и регламентирующие документы: метод. разраб. / сост. Т. С. Бородин, С. А. Комиссарова, С. Б. Спиридонова; науч. ред. В. В. Зайцев. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. 54 с.
9. Никитина Л. А. Проблема организации педагогического исследования в выпускной работе бакалавра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 117–124.
10. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2014. 46 с.
11. Никитина Л. А. Диагностика как способ и ресурс совершенствования методической организации урока // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2019. № 3 (200). С. 42–47.



## REFERENCES

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 No. 125 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)” (зарег. в М-ве юстиции РФ 15.03.2018. Reg. No. 50358). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (дата обращения: 16.08.2020).
2. Bryzgalova S. I. *Formirovanie v vuze gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu: teoriya i praktika*. Kaliningrad, 2004. 342 p.
3. Shmachilina S. V. Formirovanie issledovatel'skoy kultury sotsialnogo pedagoga. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Tyumen, 2006. 47 p.
4. Stavrinova N. N. Formirovanie i otsenka gotovnosti budushchego pedagoga k issledovatel'skoy deyatel'nosti. *Omskiy nauchnyy vestnik*. 2009, No. 5, pp. 138–142.
5. Seredenko P. V. *Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k obucheniyu uchashchikhsya issledovatel'skim umeniyam i navykam*. Moscow: MPGU. 2007. 186 p.
6. Vedernikova L. V., Ryndina Yu. V. *Teoriya i praktika stanovleniya i razvitiya issledovatel'skoy kompetentnosti pedagogov: monograph*. Ishim: Izd-vo IGPI im. P. P. Ershova. 2012. 128 p.
7. Efanov A. V., Fedorov V. A., Prikhodko L. C. et al. *Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov v vuze: ucheb.-metod. posobie*. Ekaterinburg: Izd-vo GOU VPO “Ros. gos. prof.-ped. un-t”, 2009. 144 p.
8. Borodina T. S., Komissarova S. A., Spiridonova S. B. (comps.), Zaytsev V. V. (ed.) *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov VGSPU: organizatsiya i reglamentiruyushchie dokumenty: metod. razrab.* Volgograd: Izd-vo VGSPU “Peremena”, 2012. 54 p.
9. Nikitina L. A. Problema organizatsii pedagogicheskogo issledovaniya v vypusknoy rabote bakalavra. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2017, Iss. 2 (16), pp. 117–124.
10. Nikitina L. A. Stanovlenie issledovatel'skoy kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Barnaul, 2014. 46 p.
11. Nikitina L. A. Diagnostika kak sposob i resurs sovershenstvovaniya metodicheskoy organizatsii uroka. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*. 2019, No. 3 (200), pp. 42–47.

---

**Никитина Любовь Андреевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет

**E-mail: [nikitina.fnk@rambler.ru](mailto:nikitina.fnk@rambler.ru)**

**Nikitina L. A.**, ScD in Education, Assistant Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Altai State Pedagogical University

**E-mail: [nikitina.fnk@rambler.ru](mailto:nikitina.fnk@rambler.ru)**

*Статья поступила в редакцию 15.10.2020*

*The article was received on 15.10.2020*