

© **О. А. СЕЛИВАНОВА, О. С. АНДРЕЕВА**

*Тюменский Государственный университет
Towerred1966@mail.ru, o_andreeva@mail.ru*

УДК 323.2

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА***

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE MODEL
OF FORMING PRACTICE-ORIENTED RESEARCH COMPETENCE
OF TEACHERS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE**

В статье приведено обоснование компонентов модели формирования практико-ориентированной исследовательской компетентности студентов-педагогов в образовательном пространстве университета (знаниевый, практический, ценностный).

Охарактеризованы психолого-педагогические механизмы формирования практико-ориентированной исследовательской компетентности: вовлечение в актуальную деятельность, эмоциональное вовлечение в ситуацию (обеспечение мотивационной основы изменений), взаимодействие между «фигурой и фоном», использование реального социального взаимодействия.

Выделены характеристики среды вуза, необходимые для эффективного развития названной компетентности: практико-ориентированность, информационная насыщенность, связь вуза с базами практик, преемственность «теория-практика», участие педагогов вуза в практической педагогической деятельности. Приведен опыт деятельности Студенческого объединения «Клуб практической психологии и педагогики "Сталкер"», функционирующего на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета.

The article provides the justification of the components (cognitive, practical, valuable), compiling the model of practice-oriented research competence of students-teachers, in educational space of university.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

The mechanisms of forming practice-oriented research competence are characterized: involvement in actual activity, emotional involvement in a situation (providing a motivational basis of changes), interaction between "a figure and a background", the use of real social interaction.

The characteristics of the environment of a higher educational institution, necessary for effective development of the studied competence are allocated: practical focus, informativeness, coordination of a higher educational institution with enterprises, the correlation of theory and practice, the participation of teachers of a higher educational institution in practical pedagogical activities. The experience of the Student's association "The studio of practical psychology and pedagogics 'Stalker' of Tyumen State University is presented in the article.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Профессиональная компетентность, грамотность, педагог-исследователь, психолого-педагогические механизмы формирования практикоориентированной исследовательской компетентности, среда вуза.

KEY WORDS. Professional competence, literacy, a teacher-researcher, psychological and pedagogical mechanisms of formation of practice-oriented research competence, environment of a higher educational institution

Исследовательская компетенция студента-педагога — готовность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, к самообразованию и самосовершенствованию, к интеграции исследовательских действий в единое целое, определяющее динамику перехода от формально исполнительской к творческой и созидательной практикоориентированной педагогической деятельности [3, 5, 9-12, 14]. Существующие модели исследовательской компетенции [6, 7, 8, 9] обладают рядом существенных ограничений: они либо рассматривают только структуру исследовательской компетенции, либо выделяют исключительно цели и задачи поэтапного формирования компетенции, не рассматривая конкретные характеристики среды ВУЗа, а также виды деятельности, позволяющие ее развить.

Предлагаемая нами модель формирования и развития исследовательской компетенции (рис. 1) в качестве основы содержательной составляющей включает: ценностный, знаниевый, практический [2] компоненты, характеристику практикоориентированной среды вуза, а также формы и методы, способствующие ее формированию.

К *ценностному компоненту* традиционно принято относить ценности, профессиональную позицию, мотивы, установки, профессиональное самосознание личности в целом. Применительно к содержанию ценностного компонента практикоориентированной исследовательской компетенции педагога целесообразно выделить следующие:

- профессиональная идентичность педагога-исследователя;
- эмоциональное личностно-актуальное отношение к практикоориентированной исследовательской деятельности;
- готовность и желание педагога использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования;
- самостоятельность в процессе познания, принятия решений и их оценки.

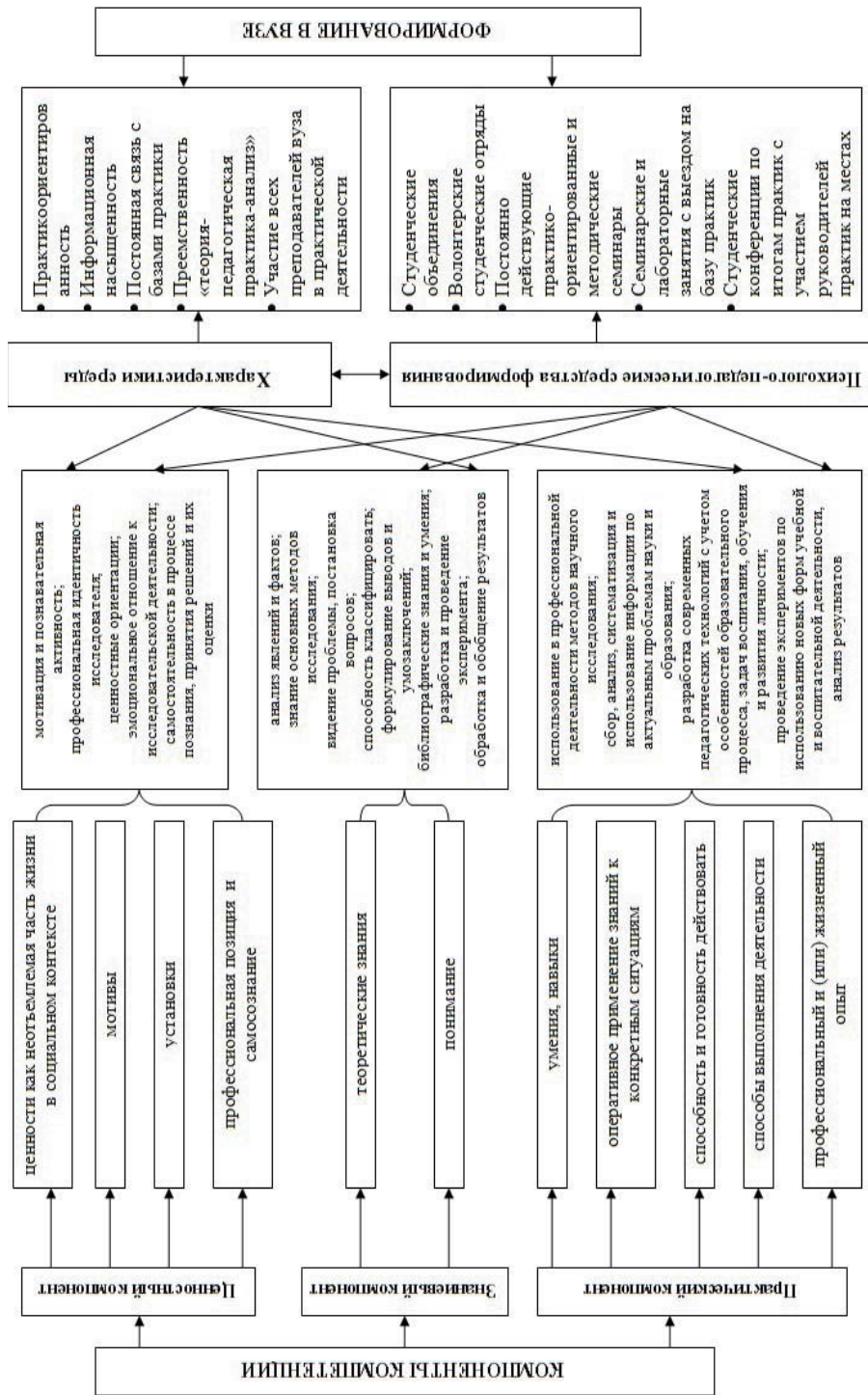


Рис. 1. Модель формирования и развития практикоориентированной исследовательской компетенции в среде вуза

Ключевая проблема современного педагогического образования в части подготовки специалиста, на наш взгляд, заключается в логике построения образовательного процесса, отражающего логику формирования компонентов любой компетенции: знания — умения — профессиональная позиция. Следует отметить, что данная последовательность эффективно реализуема лишь в ситуации наличия минимальной профессионально ориентированной внутренней мотивации абитуриента, поступающего в педагогический вуз с перспективой получения конкретной педагогической профессии. Сравнительные исследования ИПиП ТюмГУ подтверждают данную закономерность: наиболее сформированы элементы исследовательской практикоориентированной компетенции у студентов направления «начальное образование», наименее — «психолого-педагогическое» (если в первом случае студенты четко понимают, что пришли в вуз учиться «на учителя начальных классов», то во втором, в подавляющем большинстве затрудняются сформулировать конкретный вариант своего педагогического будущего). Без наличия какой-либо степени осознаваемой профессиональной перспективы, получаемые студентом знания и умения не приобретают для него личностного смысла, оставаясь лишь формальным набором информации и практических операций, в той или иной степени качественно и своевременно предъявляемых по месту требования (отчет, зачет, экзамен и пр.). В связи с этим, на наш взгляд, принципиально важно говорить не только о собственно ценностном компоненте компетенции в плане личности студента — будущего педагога, но и о *социально-ценностном компоненте* компетенции: в современных социально-экономических условиях в процессе подготовки будущего специалиста-педагога особенно важным становится то, насколько он, с одной стороны, способен соответствовать потребностям актуальной педагогической действительности (корректировать деятельность, в т. ч. исследовательскую, с учетом изменяющихся приоритетов системы образования; активно использовать в своей педагогической работе с воспитанниками примеры, ситуации и проблемы, являющиеся отражением существующей непростой социально-культурной обстановки в мире и регионе и т. д.) и, с другой, сохранять целостность и преемственность методологической традиции педагогической деятельности в целом и педагогического исследования в частности. Только при успешном взаимодополнении фундаментальности и практикоориентированности в подготовке педагогов, вуз сможет обеспечить полноценное развертывание высших мотивов профессиональной деятельности педагога в качестве реальных, а не декларируемых ценностей.

В *знаниевый компонент* традиционно включаются теоретические знания и их понимание обучающимися. Применительно к практикоориентированной исследовательской компетенции, на наш взгляд особенно актуальны:

- знание сущности и технологии основных методов исследования в целом и педагогической действительности в частности;
- видение актуальных педагогических проблем, анализ и систематизация явлений и фактов, постановка вопросов и выдвижение гипотез с позиции как теоретического, так и практического осмысления;

- владение навыками планирования опытно-экспериментальной работы в пространстве реального педагогического учреждения;
- формулирование выводов и умозаключений, обладающих теоретической и практической новизной и значимостью;
- библиографические знания и умения (работа с первоисточниками, со справочной литературой, в том числе с использованием ресурсов интернет-пространства).

В *практический компонент* исследовательской компетенции принято включать умения, навыки, практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям, способность и готовность действовать в этих ситуациях, конкретные способы выполнения деятельности, а также профессиональный и (или) жизненный опыт. Применительно к содержанию практического компонента практикоориентированной исследовательской компетенции педагога наиболее актуальны:

- использование в профессиональной педагогической деятельности методологии и методов научного исследования;
- навыки разработки и применения современных педагогических способов, методов и технологий с учетом актуальных особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;
- владение навыками проведения опытно-экспериментальной работы в пространстве реального педагогического учреждения;
- способность к интериоризации элементов и фактов педагогической действительности в пространство индивидуального педагогического опыта;
- способность к интеграции элементов личного профессионального и жизненного опыта с целью обогащения и интенсификации педагогической деятельности.

Не менее значимо определение механизмов, способствующих становлению студента как «исследователя-практика. На наш взгляд, возможно выделить несколько таких механизмов [1].

Вовлечение в актуальную деятельность. В процессе развития практикоориентированной исследовательской компетенции необходимо обеспечить активность самого студента как субъекта именно исследовательской деятельности. Актуальность проблематики исследования в данном случае возможно обеспечивать за счет формулирования либо индивидуально значимой для студента темы (например, «Проблема развития конфликтологической компетентности педагога в общении с родителями обучающихся» — для студента, имеющего опыт неудачного конфликтного взаимодействия в педагогической сфере), либо темы, значимой в контексте социальной проблематики (например, «Проблема интеграции в коллектив учащихся детей-мигрантов», «Профилактика суицидов среди учащихся» и пр.).

Эмоциональное вовлечение в ситуацию. Вовлечение человека в любую деятельность возможно либо через соответствие предлагаемой деятельности веду-

щим потребностям (мотивам, ценностям) субъекта, либо через эмоционально-потребностную привлекательность деятельности. В ходе подготовки будущих педагогов-исследователей этому способствуют проблемный характер тематики учебных и научных исследований студентов, акцентирование внимания учащихся на поиске решений злободневных проблем системы образования в процессе прохождения ими учебных и иных практик и т. пр. (например, искреннюю заинтересованность и равнодушное отношение студентов вызывают исследования, а также практикоориентированные разработки и проекты по проблемам интернет-коммуникации, проводимые ими в соцсетях и т. д., т. е. через те каналы, которыми современная молодежь пользуется в повседневной жизни).

Взаимодействие между фигурой и фоном. При создании условий развития исследовательской компетенции необходимо учитывать фундаментальное свойство человеческой психики, которое образует механизм формирования установок «Фигура — Фон»: все, что находится в фокусе сознательного внимания (на месте фигуры), требует активного действия с собой; все, что находится на месте фона — приводится в состояние готовности (ожидания). Так, при формировании исследовательской компетенции необходимо в качестве фигуры предъявлять те элементы социальной ситуации, ситуации исследования, практической деятельности и пр., которые максимально интересны и актуальны для студентов «здесь и сейчас», а остальные составляющие ситуаций (профессиональные смыслы, установки, мотивы и т. д.) постоянно выносить в фоновое содержание. Постепенно роль фигуры могут и должны начать играть не столько сиюминутно актуальные элементы, сколько элементы, формирующие «среднюю и дальнюю» (А. С. Макаренко) перспективу профессионального роста и саморазвития, например, значение качества педагогического труда для будущего города, региона, страны, для будущего каждого из воспитанников и поколения в целом и т. д. Возникающий при этом внутренний диалог приводит к формированию заданных составляющих исследовательской компетенции. Таким образом, в то время как акцент делается на фигуру (увлекательный, аспект мероприятий), фон «распаковывает» определенные категории сознания, связанные с процессом исследовательской деятельности, у включенных в ситуацию лиц. Эти актуализированные категории затем включаются в текущую деятельность, будучи позже интериоризированы студентом, создавая необходимые смысловые векторы на развитие себя как исследователя.

Использование реального социального взаимодействия. Для формирования устойчивой компетенции необходимо создать ситуацию реального социального взаимодействия, в которой она сможет проявиться в полной мере, и где ее составляющие действительно будут необходимы для ситуативной социальной успешности [1]. В этом случае, за счет запуска естественных механизмов функционирования реальной группы, возможно осуществить эффективную связь жизненных процессов в сознании студентов с актуальными профессиональными смыслами педагогической деятельности и актуальными темами педагогической реальности (например, «Педагогические методы обеспечения успешной

социализации в условиях углубляющегося социального разрыва в обществе: обогащения отдельных слоев населения наряду с обвальным обнищанием основной массы населения», Проблемы и перспективы работы образовательного учреждения с детьми с ограниченными возможностями, детьми мигрантами, асоциальными семьями» и т. д.). Реализации данного механизма в практике образовательной деятельности вуза способствует создание ситуаций актуализации отсроченного опыта практической деятельности (при прохождении практики в школе, например), в т. ч. исследовательского характера (проведение опроса учащихся) в ходе коллективного анализа, самооценки, взаимокоррекции и взаимообучения и т. д.

С учетом названных механизмов, на наш взгляд, возможно выделить ряд характеристик среды вуза, необходимых для эффективного развития практикоориентированной исследовательской компетентности обучающихся:

- 1) *практикоориентированность учебного процесса* — использование в рамках лабораторных и семинарских занятий активных методов обучения, практических и проектных заданий, приближенных к актуальным региональным проблемам педагогической действительности (например, «Сохранение и трансформация ключевых идей и ценностей педагогической деятельности в условиях экономически обусловленных трансформаций региональной образовательной системы: риски и пути преодоления проблем» и т. д.), специфике тематики перспективных поисков конкретных образовательных учреждений, опытно-экспериментальной деятельности организаций системы дошкольного, общего и дополнительного образования (например, «Профилактика конфликтного поведения учащихся в мультикультурной и многоконфессиональной среде современного образовательного учреждения» и т. д.); развитие практики проблемных семинаров, встреч, коллоквиумов, совместных с представителями российского и регионального педагогического корпуса (например, серия встреч магистрантов ТюмГУ педагогического направления подготовки с академиком РАО, д. п. н., профессором В. И. Загвязинским — «Оптимизация учреждений образования в РФ: сиюминутные и перспективные выгоды и потери») и т. д.;
- 2) *информационная насыщенность* — постоянное поступление в образовательный контекст вуза новой, проблемной информации, отражающей животрепещущие проблемы современной педагогической действительности, связанные с профессиональной деятельностью будущих педагогов (обзоры мировых педагогических тенденций и проблем, прорывных исследований по психолого-педагогическим проблемам, анонсы мероприятий университетского, городского, регионального и всероссийского уровня, разноуровневое и разноконтекстное обсуждение этих проблем и событий), развитие активно действующих групп в социальных сетях с постоянно обновляемым контентом и обсуждениями актуальных вопросов педагогической теории и практики, в которых участвуют как

студенты и преподаватели, так и представители педагогической общности региона (так, например, активному обсуждению студентов с педагогической общественностью региона, руководителями системы образования были посвящены в ходе тематических встреч такие темы, как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: перспективы и риски, «Обыкновенный цинизм, или Миф о бесплатности российского образования», «Чему отдать приоритет: ЗУНам или ценностям?» по публикациям академика РАО, д. п. н. М. М. Поташника; «Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования» по монографии академика РАО, д. п. н. В. И. Загвязинского и т. д.);

- 3) *постоянная связь вуза с базами практики* — знакомство студентов с базами практик не только в ходе самой практики, но и в рамках всего учебного процесса; организация постоянно действующей системы совместных мероприятий (учебных и внеучебных) с образовательными учреждениями и учреждениями социально ориентированной сферы региона; развитие системы социально значимых проектов, реализуемых студентами — будущими педагогами в социальном и образовательном пространстве социума;
- 4) *преемственность «педагогическая теория — педагогическая практика»*. Важнейшим компонентом реализации данного условия является стремление педагогического вуза к созданию в своем образовательном поле пространства подлинной культуры исследования: единства методологии, ценностных ориентиров научного и практического поиска и деятельности на всех уровнях и с участием всех субъектов образовательного процесса (от ведущих ученых вуза — руководителей научных школ, научных центров, лабораторий и т. д., до студентов, чья образовательная деятельность, будучи органически вплетенной в систему интегрированных глубоких теоретических и одновременно практически значимых исследований и учебных практик, приобретет качественно иной уровень. В этом отношении показателен опыт Тюменского государственного университета: созданная в 2003 г. Академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований — уникальное структурное подразделение университета: находясь в структуре Института педагогики и психологии, она во многом находится на уровне общеуниверситетского подразделения. На базе Академической кафедры работает постоянно действующий межрегиональный методологический семинар для молодых ученых, аспирантов, докторантов, соискателей, их научных руководителей, магистрантов. Преподаватели кафедры ведут научные исследования по наиболее значимым и перспективным направлениям современной педагогической науки: методология социально-педагогических исследований, развитие дидактических систем, педагогическая инноватика, социально-личностно-ориентированное образование, развивающий

потенциал современных информационных технологий, педагогическая герменевтика, социальная реабилитация подростков с отклоняющимся поведением, комплексный мониторинг образовательного процесса; преподают учебные дисциплины в соответствии со своими научными интересами («Методология и методика научного исследования», «Педагогическая герменевтика», «Педагогическая девиантология» и пр.), осуществляют научное сопровождение опытно-экспериментальной деятельности учреждений системы общего и дополнительного образования города и региона, руководят подготовкой магистрантов, аспирантов и докторантов. При кафедре созданы аспирантура и докторантура по специальности 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования. С 1996 года под председательством академика РАО В. И. Загвязинского действует диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций (Д 212.274.01) по специальностям 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. За время существования совета в нем успешно защищены 232 диссертации, в том числе 31 докторская;

- 5) *участие преподавателей вуза в практической деятельности.* В требованиях ФГОС ВО указана доля специалистов-практиков, которые должны быть привлечены к преподавательской деятельности по каждой образовательной программе. Нам же представляется более эффективным вариант взаимопроникновения указанных тенденций: не только педагоги-практики, привлекаемые для работы в вузе, но и педагоги вуза, имеющие актуальный практический опыт работы (в идеале — совмещаемого с преподаванием в вузе) в образовательной сфере (так, например, в ТюмГУ распространена практика, при которой ряд ведущих ученых-педагогов и психологов являются преподавателями учебных заведений либо при самом университете — гимназия ТюмГУ, «Школа одаренных», либо в других учреждениях системы общего и дополнительного образования). Кроме того, в данном случае принципиально важен не столько сам факт совмещения деятельности, сколько осуществление их в парадигме целостности и взаимосвязи фундаментального педагогического знания и практической педагогической деятельности, понимания, что разрыв данных элементов ведет к ухудшению качества каждого из названных компонентов, к «капсулированию» специалиста в области сиюминутных, часто лишь экономически значимых и актуальных интересов, нанося непоправимый вред формированию личности педагога-исследователя.

В качестве конкретных форм развития практикоориентированной исследовательской компетенции можно назвать: волонтерские отряды, постоянно действующие методологические, практико-ориентированные и методические семинары, семинарские и лабораторные занятия с выездом на базу практик, сту-

денческие конференции по итогам практик с участием руководителей на местах и представителей профессионального сообщества, студенческие объединения и т. д.

Так, например, студенческое объединение «Клуб практической психологии и педагогики “Сталкер”», функционирующий в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета, может рассматриваться в качестве примера создания условий для развития практикоориентированной исследовательской компетенции. В рамках клуба при поддержке и кураторстве преподавателей, силами самих студентов реализуется ряд различных психолого-педагогических проектов. Опишем некоторые из них:

«Школа юного педагога» — это проект, который организуют студенты вуза для абитуриентов. В рамках проекта школьники 9-11 классов получают представление о сути деятельности педагога-психолога, ценностях и миссии психолого-педагогической деятельности. Участники в увлекательной, эмоциональной форме осваивают ключевые принципы и технологии тайм-менеджмента, эмоциональной саморегуляции, эффективного общения и пр., утверждают в выборе перспектив профессионального самоопределения. На занятиях, которые проходят в формате семинара-тренинга, абитуриенты обсуждают актуальные проблемы педагогической практики из личного опыта обучения в школе (например, факты травли либо физического насилия между одноклассниками), совместно с ведущим в доступной форме вскрывают механизмы исследуемого феномена, выявляют факторы, негативно и позитивно влияющие на его динамику, разрабатывают конкретные меры профилактики и коррекции, отрабатывают найденные решения в ходе тренинговых и практических занятий.

«Посвящение» — целью проекта является осознание первокурсниками себя в качестве студентов, формирование основ профессиональной идентичности и принадлежности к сообществу (профессиональному и студенческому). Во время посвящения организаторами создается особая атмосфера, которая помогает в метафоричной, насыщенной положительными эмоциями форме осознать значимость профессионального знания, роль педагога в деле формирования будущего страны и мира, прочувствовать «вкус» студенческой жизни, проявить свои потенциально важные профессиональные качества. Содержание испытаний, атмосфера и антураж проекта меняются ежегодно, поэтому даже для организатора каждое посвящение — путешествие по неизведанной территории. Когда первокурсники выдерживают все испытания, они проходят обряд посвящения в сообщество профессионалов и студентов.

«Дни психологии» — это традиционное мероприятие, проходящее раз в год, и приуроченное к профессиональному празднику — дню психолога.

Главными целями «Дней» выступают развитие заинтересованности в профессиональном саморазвитии у студентов психолого-педагогических направлений ТюмГУ; актуализация в сознании будущего педагога важности и практической значимости психологического знания; создание условий для обмена опытом профессиональной деятельности представителей разных отраслей.

В течение недели для всех интересующихся ежедневно проходят по 3 мастер-класса, направленных на обзор проводимых в Институте актуальных, социально значимых исследований. В качестве ведущих мастер-классов приглашаются ученые института, а также выпускники вуза, успешно работающие в профессии.

«Зимняя психолого-педагогическая школа» (ЗППШ) — это традиционное выездное мероприятие. Тематика ЗППШ ежегодно меняется, однако направленность на профессиональный рост остается неизменной. Основная идея заключается в том, что организаторы создают особые условия для работы студентов, которых нет в обычной учебной жизни. Это и возможность более глубокого погружения в информационный профессиональный контекст и неформальное общение с преподавателями.

«Студенческая служба примирения» — в рамках проекта в Институте создана постоянно действующая Служба, оказывающая услуги медиации как студентам — учащимся вуза, так и активно взаимодействующая с городской муниципальной службой примирения. Участники проекта — студенты-педагоги и психологи активно сотрудничают с учреждениями дополнительного образования города, проводя мониторинг конфликтологической безопасности учреждений, участвуя в планировании и осуществлении системы профилактики деструктивных взаимоотношений в учреждениях дополнительного образования. Результаты деятельности многих студентов — участников Службы становятся предметом индивидуальных учебных и научных исследований, основанием для научных публикаций, подготовки и реализации социально значимых проектов.

Очевидно, что подобного рода сообщества в университетском пространстве для студентов становятся средой, формирующей личностно-актуальный опыт осуществления исследовательской деятельности, создавая базу для становления практикоориентированной исследовательской компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева О. С. Микросоциальные технологии в становлении профессионального самосознания студентов-психологов: дисс. канд. филол. наук / О. С. Андреева. Москва, 2007.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Даринская Л. А. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя с позиций гуманитарных технологий / Л. А. Даринская // *Universum: Вестник Герценовского университета*. № 10, 2008.
4. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения: дисс. докт. филол. наук / Е. Л. Доценко. М., 2000.

5. Зданович О. В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов — будущих учителей / О. В. Зданович // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 11 (126). С. 76-79.
6. Зданович О. В., Багачук А. В. Структурно-содержательная модель исследовательской компетенции студента — будущего учителя математики / О. В. Зданович, А. В. Багачук // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/116-12378>
7. Корзенникова О. Г. Модель формирования исследовательской компетенции будущих учителей начальных классов в условиях перехода на новые ФГОС. URL: <http://www.informio.ru/publications/id667/Model-formirovanija-issledovatel'skoj-kompetencii-budushih-uchitelei-nachalnyh-klassov-v-uslovijah-perehoda-na-novye-FGOS>
8. Лукашенко С. Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин) / С. Н. Лукашенко // Образование и наука. 2012. № 1 (90). С. 73-85.
9. Морозова Н. Н., Фадеева И. М. Модель исследовательских компетенций личности как основа управления качеством научно-исследовательской деятельности в университетском комплексе / Н. Н. Морозова, И. М. Фадеева // Университетское управление: практика и анализ. 2008. № 5. С. 43-51.
10. Пупынина И. А. Формирование исследовательской компетенции у студентов педагогического колледжа URL: <http://festival.1september.ru/articles/584510/>
11. Романовская И. А. Структура исследовательской позиции будущих учителей / И. А. Романовская // Современные наукоемкие технологии, 2010. № 10
12. Рындина Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. 2011. №1. С. 228-232.
13. Солянкина Л. Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дисс. докт. / Л. Е. Солянкина. Тамбов, 2011.
14. Федорова И. А. Структура исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики: международный и отечественный аспекты / И. А. Федорова // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2011. № 2. С. 93-98.

REFERENCES

1. Andreyeva O. S. Mikrosocial'nye tehnologii v stanovlenii professional'nogo samoznaniya studentov-psihologov [Microsocial Technologies in Formation of Professional Consciousness of Students-Psychologists]: dis. kand. philol. nauk [Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. M., 2007. (In Russian)
2. Baydenko V. I. Vyjavlenie sostava kompetencij vypusnikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija [Identification of Structure of Competences of University Graduates as a Necessary Design Stage of SES HPE of the New Generation]: metodicheskoe posobie [a Methodical Manual]. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov [Research Center for Problems Quality of Training], 2006. (In Russian)

3. Darinskaya L. A. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti budushhego uchitelja s pozicij gumanitarnyh tehnologij [Formation of research competence of future teachers from positions of humanitarian technologies] // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum Magazine: Gertsen University Herald]. 2008. No 10. (In Russian)
4. Dotsenko E. L. Semantika mezhlichnostnogo obshhenija [Semantics of Interpersonal Communication]: diss. doctor. psihol. nauk [Diss. Dr. Sci. (Psihol.)]. M., 2000. (In Russian)
5. Zdanovich O. V. O strukture i sodержanii issledovatel'skoj kompetencii studentov — budushhih uchitelej [On the Structure and Maintenance of Research Competence of Students — Future Teachers] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Herald]. 2012. Issue 11 (126). Pp. 76-79. (In Russian)
6. Zdanovich O. V., Bagachuk A. V. Strukturno-soderzhatel'naja model' issledovatel'skoj kompetencii studenta — budushhego uchitelja matematiki [Structural and Substantial Model of Research Competence of a Student — Future Mathematics Teacher] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Problems of Science and Education]. 2014. No 2. <http://www.science-education.ru/116-12378> (In Russian)
7. Korzennikova O. G. Model' formirovanija issledovatel'skoj kompetencii budushhih uchitelej nachal'nyh klassov v uslovijah perehoda na novye FGOS [The Model of Forming Research Competence of Future Elementary School Teachers in the Conditions of Transition to New FSES]. <http://www.informio.ru/publications/id667/Model-formirovanija-issledovatel'skoi-kompetencii-budushhih-uchitelei-nachalnyh-klassov-v-uslovijah-perehoda-na-novye-FGOS> (In Russian)
8. Lukashenko S. N. Model' razvitija issledovatel'skoj kompetentnosti studentov vuza v uslovijah mnogourovnevnogo obuchenija (na primere izuchenija matematicheskikh disciplin) [The Model of Development of Research Competence of Students of a Higher Education Institution in the Conditions of Multilevel Training (on the Example of Studying Mathematical Disciplines)] // *Obrazovanie i nauka* [Science and Education]. 2012. No 1 (90). Pp. 73-85. (In Russian)
9. Morozova N. N., Fadeyeva I. M. Model' issledovatel'skih kompetencij lichnosti kak osnova upravlenija kachestvom nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti v universitetskom komplekse [The Model of Research Competences of a Personality as a Basis of Research Activity Quality Management in a University Complex] // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. 2008. No 5. Pp. 43-51. (In Russian)
10. Pupylnina I. A. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii u studentov pedagogicheskogo kolledzha [The Formation of Research Competence in Students of Teacher Training College]. <http://festival.1september.ru/articles/584510/> (In Russian)
11. Romanovskaya I. A. Struktura issledovatel'skoj pozicii budushhih uchitelej. Zhurnal sovremennye naukoemkie tehnologii [The Structure of Research Position of Future Teachers. The Journal of Modern High Technologies, 2010. No 10. (In Russian)
12. Ryndina Yu. V. Issledovatel'skaja kompetentnost' kak psihologo-pedagogicheskaja kategorija [Research Competence as a Psychological and Pedagogical Category] // *Molodoj Uchenuj* [Young Scientist]. 2011. No 1. Pp. 228-232. (In Russian)

13. Solyankina L. E. Psihologo-akmeologicheskaja koncepcija razvitija professional'noj kompetentnosti specialista v praktiko-orientirovannoj obrazovatel'noj srede [Psychological and Acmeological Concept of Development of Professional Competence of a Specialist in Practice-oriented Educational Environment]: avtoref. diss. doctor. psihol. nauk [Abstract of Diss. Dr. Sci. (Psychol.)]. Tambov, 2011. (In Russian)
14. Fedorova I. A. Struktura issledovatel'skoj kompetencii bakalavrov obrazovanija i pedagogiki: mezhdunarodnyj i otechestvennyj aspekty [The Structure of Research Competence of Bachelors of Education and Pedagogics: International and Domestic Aspects] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyj zhurnal) [Moscow State Regional University Herald (Electronic Magazine)]. 2011. No 2. Pp. 93-98. (In Russian)

Авторы публикации

Селиванова Ольга Антиевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского Государственного университета

Андреева Ольга Станиславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского Государственного университета

Authors of the publication

Olga A. Selivanova — Dr. Sci. (Ped.), Professor at the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University

Olga S. Andreeva — Cand. Sci. (Psych.), Associate Professor at the Department of General and Social psychology, Tyumen State University