

*На правах рукописи*



**СТАРКОВА Алёна Вячеславовна**

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

5.8.7. Методология и технология профессионального образования  
(педагогические науки)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Омск – 2026

Работа выполнена на кафедре педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет».

**Научный руководитель:** **Дроботенко Юлия Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет».

**Официальные оппоненты:** **Пискунова Елена Витальевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики школы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»;

**Цилицкий Виталий Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления научной работы, доцент кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

**Ведущая организация:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Защита состоится «23» декабря 2026 г. в 11:00 на заседании совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, , на соискание ученой степени доктора наук 33.2.016.03 созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет», по адресу: 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14, ауд. 214. С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на официальном сайте ФГБОУ ВО «ОмГПУ»: <https://omgpu.ru/sites/default/files/dissertation/2026/20206/disserfile/dissertaciyastarkova-av.pdf>

Автореферат разослан «\_\_\_» октября 2026 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  Элина Радиковна Диких

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

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

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

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

Результаты опросов педагогов подтверждают остроту обозначенной проблемы — сами педагоги фиксируют недостаток исследовательских умений в своей профессиональной деятельности и указывают на регулярные ситуации профессиональных затруднений, требующих осмысления и поиска теоретических оснований. В ряде исследований показано, что данная проблема носит устойчивый характер и не теряет актуальности с течением времени: педагоги

разных регионов и уровней квалификации отмечают разрыв между потребностью в исследовательском подходе к профессиональным затруднениям и реальной готовностью его реализовать (С. В. Дзюбенко, М. Г. Сергеева, И. С. Самохин, 2018; О. Б. Пирожкова, И. С. Бубнова, 2022; Т. В. Колесникович, С. А. Самуйлова, 2025).

**Степень разработанности проблемы исследования.** Проблема формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности обоснована в работе Н. Н. Ставриновой (2006), где предложена система такой подготовки и выделен комплекс исследовательских задач педагога. Современные исследования развивают данную линию по следующим направлениям: подготовки учителей к решению профессиональных задач (М. А. Червонный, 2020, Л.И. Пономарева, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова, 2021); сущности и диагностики исследовательской компетентности педагога (О. Б. Пирожкова, И.С. Бубнова, 2022); подготовки педагога-исследователя в вузе на основе практикоориентированного подхода (под ред. Т. И. Шукшиной, 2022); педагогических технологий в подготовке будущих учителей к проведению исследований (М.П. Алпатова, 2023); разработки модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов (Е.Н. Перевощикова, 2024); формирования исследовательской компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях вуза (М.М. Момбекова, 2024); инновационных технологий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов (М.Н. Певзнер, К.А. Тимофеев, П.А. Петряков, 2025); влияния практико-ориентированной исследовательской деятельности на профессиональное становление будущего педагога (М.В. Антонова, П.В. Замкин, 2025; В.С. Цилицкий, 2026); исследовательская позиция и исследовательский потенциал как основания исследовательской активности субъекта образования (А. С. Обухов, 2003, 2015; Е. А. Смольская, 2012; Е. Э. Кригер, 2013; Н. В. Бордовская и соавт., 2017). Существует также ряд исследований, посвященных формированию профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (К. М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.); теории и технологии решения педагогических задач (Г.А. Балл, Л.Ф. Спирин, А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова и др.); изменениям в профессиональной деятельности педагога в условиях многоконтекстности (Н.В. Чекалева, С.А. Писарева, А.А. Вербицкий, Ю.Б. Дроботенко и др.). Но все же существует ряд направлений, которые еще не исследованы в полной мере и требуют дальнейшего изучения и разработки:

- готовность будущего педагога именно к решению исследовательских задач как особому типу профессиональной деятельности отдельно не рассматривалась;
- структура такой готовности через единство исследовательского потенциала и исследовательской позиции не обоснована;
- технология формирования такой готовности в образовательном процессе вуза не разработана.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- вариативно встраивается в образовательный процесс вуза посредством интегративного, сквозного и распределенного сценариев и обеспечивает после-

довательное освоение будущими педагогами исследовательских дизайнов в полисубъектном взаимодействии «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник»;

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

#### **Задачи исследования:**

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

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

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

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

#### **Методологическую основу исследования составляют:**

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

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

#### **Теоретические основы исследования составляют:**

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

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

– научные идеи о готовности субъекта к деятельности как интегративной характеристике личности (К. К. Платонов), ее компонентной структуре (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович) и диспозиционной предрасположенности личности к определенному способу поведения (В. А. Ядов), позволившие определить готовность будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративное качество, включающее исследовательский потенциал и исследовательскую позицию;

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

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

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

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

#### **Методы исследования:**

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

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

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

#### **Научная новизна исследования** заключается в следующем:

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

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

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

– *доказано*, что исследовательские дизайны выступают дидактическим средством формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач и обобщенной ориентировочной основой выбора исследовательских действий, организуя движение студента от профессионального затруднения к обоснованному исследовательскому решению;

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

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что:

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

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

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

– теоретически *обоснована* полисубъектная архитектура взаимодействия «студент – преподаватель вуза – учитель-наставник», способствующее освоению будущими педагогами исследовательских дизайнов нарастающей сложности (студент осуществляет исследовательские действия, преподаватель обеспечивает их учебно-методическое сопровождение, учитель-наставник соотносит решение с условиями реальной педагогической практики);

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

– *обоснована* совокупность организационно-педагогических условий реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач: интеграция единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику; предварительная подготовка и согласование деятельности преподавателей вуза и учителей-

наставников; рефлексивно-диагностическое сопровождение; методическое обеспечение технологии, включающее правила применения ИИ-инструментов; организационное обеспечение реализации технологии на уровне кафедры и баз педагогической практики.

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

**Практическая значимость исследования** состоит в следующем:

– в образовательный процесс НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (при реализации образовательных программ 6B01701 «Иностранный язык: два иностранных языка», 6B01702 «Русский язык и литература», 6B01703 «Казахский язык и литература») и ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (при реализации направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с профилями «История и Обществознание», «Право и История», направления 44.04.01 «Педагогическое образование» с профилями «Педагогическая инноватика», «Управление воспитательной работой и молодежной политикой») *внедрена* технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач, реализованная в распределенном, интегративном и сквозном сценариях; результативность технологии подтверждена статистически значимой положительной динамикой по всем критериям готовности (акт о внедрении расположен в Приложении Е);

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

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

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

– *разработаны* силлабус и рабочая программа спецкурса «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку», структурированные по пяти модулям, соотнесенным с этапами тех-

нологии, с указанием конкретных продуктов и диагностических процедур для каждого модуля;

– материалы исследования *применялись* для разработки модуля внутрифирменного обучения по развитию исследовательских компетенций учителей школ г. Петропавловска КГУ «Школа-лицей «Дарын», КГУ «Первый городской общеобразовательный IT-лицей»;

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

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

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

Исследование осуществлялось **в три этапа**.

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

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

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

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

Основные положения диссертационного исследования отражены в 21 публикации, в том числе: в 6 статьях в научных изданиях, рекомендованных перечнем ВАК Минобрнауки РФ: «Письма в Эмиссия.Оффлайн» (Санкт-Петербург, 2026), «Педагогика. Вопросы теории и практики» (Тамбов, 2026), «Казанская наука» (Казань, 2026), «Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург, 2025), «Вестник Оренбургского государственного университета» (Оренбург, 2019), «Проблемы современного педагогического образования» (Симферополь, 2018); в публикациях в других научных журналах и изданиях, включая материалы научно-практических конференций международного (Казань, Тобольск, Омск и др., 2019-2024) и всероссийского (Омск, Тюмень, Казань, 2018-2024) уровней; в главе коллективной монографии (Омск, 2025); в двух учебных пособиях (Петропавловск, 2022, 2025).

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

**На защиту выносятся следующие положения:**

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

*Исследовательская задача* как вид профессиональных задач педагога является способом освоения новых контекстов профессиональной деятельности,

предполагающих принятие педагогом новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций. Результативность решения исследовательской задачи обеспечивается последовательным применением совокупности исследовательских действий — универсальных (общенаучные процедуры анализа, синтеза, моделирования) и контекстно-обусловленных (профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретация локальных образовательных девиаций).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– интеграцией единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику, обеспечивающей их содержательную сопряженность;

– предварительной подготовкой и согласованием деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников, сопровождающих студентов в решении исследовательских задач;

– рефлексивно-диагностическим сопровождением процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов;

– методическим обеспечением деятельности преподавателей, включающим разработанные учебно-исследовательские задания, рубрикаторы критериального оценивания освоения студентами исследовательских дизайнов, руководство по использованию исследовательских дизайнов и правила применения ИИ-инструментов;

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

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

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

**Структура диссертации** обусловлена логикой исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

**Во введении** актуализированы противоречия, определяющие научную задачу, обозначены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования, методологические и теоретические основы, методы и этапы исследования, показана научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, представлены положения, выносимые на защиту, отражена достоверность и обоснованность полученных результатов, сфера их апробации и применения.

**В первой главе** «Теоретико-методологические основы подготовки будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности» *теоретический анализ* работ А. Г. Асмолова, А. А. Вербицкого, Е. Н. Глубоковой, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной, а также *анализ нормативных документов* Российской Федерации и Республики Казахстан позволили рассмотреть профессиональную деятельность педагога как деятельность, разворачивающуюся в пространстве множественных контекстов, требующих профессиональной интерпретации и исследовательского поиска новых способов действий. Контекст профессиональной деятельности педагога в исследовании понимается как ценностно-смысловая рамка, определяющая характер полисубъектного педагогического взаимодействия.

Сравнительный анализ отечественных (Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Е. В. Пискунова, Н. В. Чекалева, Д. И. Фельдштейн) и зарубежных (J. Bruner, E. Brunner, V. Cornu) источников, а также дискурсивный анализ представлений об изменениях профессиональной деятельности педагога позволили выделить основные контексты профессиональной деятельности: новая трудовая реальность; дифференциация педагогической профессии; культурное, языковое и технологическое многообразие; ситуация развития детства; современная семья; диверсификация информации.

На основе работ М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, Т. В. Корниловой, Э. Ф. Зеера, Л. М. Митиной, А. С. Обухова, А. Н. Поддьякова, D. Schön установлено, что появление новых профессиональных контекстов сопровождается возникновением противоречий и затруднений в профессиональной деятельности педагога, для разрешения которых готовых способов действия оказывается недостаточно. Данные онлайн-опроса педагогов Российской Федерации ( $n = 171$ ) и Республики Казахстан ( $n = 164$ )

подтверждают распространенность таких ситуаций профессиональных затруднений: 86-90 % респондентов сталкиваются со снижением учебной мотивации обучающихся, разным уровнем их предметной подготовки в одном классе, обновлением нормативных и квалификационных требований к деятельности педагога, особенностями взаимодействия с современными родителями (завышенные ожидания и потребительское отношение, ненормированная коммуникация в цифровых каналах). При этом действия педагогов в данных ситуациях преимущественно носят интуитивный характер и репродуцируют прежний опыт.

Обобщение представлений о понятии педагогической задачи и профессиональной задачи в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Г. А. Балла, Н. В. Кузьминой, Н. В. Бордовской, А. М. Матюшкина, Н. Ф. Радионовой, В. А. Козырева, А. П. Тряпицыной, Е. В. Пискуновой позволило обосновать **исследовательскую задачу** как вид профессиональных задач педагога и способ освоения новых контекстов профессиональной деятельности. Ее решение предполагает осмысление новой системы ценностей, смыслов и профессиональных позиций, обусловленных изменившимся контекстом и возникшими у педагога противоречиями или затруднениями.

Идеи Б. Г. Ананьева и Н. В. Бордовской о познании объекта, субъекта и отношений, а также положения педагогической аксиологии В. А. Сластенина и Г. И. Чижаковой о ценностной обусловленности профессионально-педагогической деятельности применялись для выделения *типов исследовательских задач педагога* по ценностно-смысловому основанию. Предложенная типология позволяет соотносить исследовательскую задачу с различными аспектами профессиональной реальности, требующие от педагога осмысления и выработки обоснованного способа действия.

В логике деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина обоснована совокупность исследовательских действий в рамках решения разных типов исследовательских задач, включающая универсальные (анализ, синтез, моделирование) и контекстно-обусловленные (профессионально-педагогическое картирование контекстов, исследование действием в классе, интерпретацию локальных образовательных девиаций).

Решение исследовательских задач предполагает устойчивое обращение педагога к исследовательскому способу познания новой педагогической реальности и разрешения возникающих в профессиональной деятельности противоречий и затруднений. Это определяет задачу целенаправленного формирования у будущих педагогов готовности к решению данных задач уже на этапе вузовской подготовки.

Работы Д. Н. Узнадзе, А. А. Ухтомского, Н. Д. Левитова, А. Ц. Пуни, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, К. К. Платонова, В. А. Сластенина, Г. И. Чижаковой способствовали содержательному пониманию готовности будущего педагога к решению исследовательских задач как интегративного профессионально-личностного качества, выражающего устойчивое отношение

к исследовательскому способу познания новой педагогической реальности. Структурно готовность представляет единство исследовательской позиции (внутренней профессионально-педагогической установки) и исследовательского потенциала (профессионально-деятельностного ресурса).

Положения концепций Н. Блейки, Дж. Приста, Дж. У. Кресвелла, Дж. Д. Кресвелла, М. Сондерса, П. Льюиса, А. Торнхилла о логике организации исследования, а также теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной стали основой для технологической разработки процесса формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности. Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач представляет собой целенаправленный, этапный и воспроизводимый процесс совместной деятельности субъектов профессиональной подготовки («студент – преподаватель вуза – учитель-наставник»), процессуально включает пять этапов, обеспечивая последовательное освоение будущими педагогами исследовательских дизайнов нарастающей сложности (рис. 1).

В работе предлагаются три сценария реализации технологии (согласно подходу И. А. Зимней о многоуровневой организации и последовательном освоении исследовательской деятельности студентов ): *интегративный* - этапы технологии распределены между несколькими дисциплинами (модулями), изучающимися параллельно на одном курсе; *сквозной* - от курса к курсу с постепенным усложнением исследовательских действий; *распределенный* - в рамках одной дисциплины на одном курсе. В каждом сценарии учебная работа дополняется педагогической практикой и добровольными формами исследовательской работы студентов (научное общество, исследовательская лаборатория, методический кружок, подготовка статьи или доклада на конференцию).

Обобщение опыта апробации технологии в СКУ им. М. Козыбаева и ОмГПУ позволило определить организационно-педагогические условия ее реализации: интеграцию единых исследовательских дизайнов в учебные дисциплины и педагогическую практику, обеспечивающую их содержательную сопряженность; предварительную подготовку и согласование деятельности преподавателей вуза и учителей-наставников, сопровождающих студентов в решении исследовательских задач; рефлексивно-диагностическое сопровождение процесса освоения будущими педагогами исследовательских дизайнов; методическое обеспечение деятельности преподавателей, (разработанные учебно-исследовательские задания, рубрикаторы критериального оценивания освоения студентами исследовательских дизайнов, руководство по использованию исследовательских дизайнов, правила применения ИИ-инструментов); организация взаимодействия кафедр с базами практик для согласования функций в сопровождении исследовательской деятельности студентов.

**Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по апробации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач»** представлены организация, ход и результаты констати-

# Технология формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач (условные обозначения: S1 – студент; S2 – преподаватель вуза; S3 – учитель-наставник)

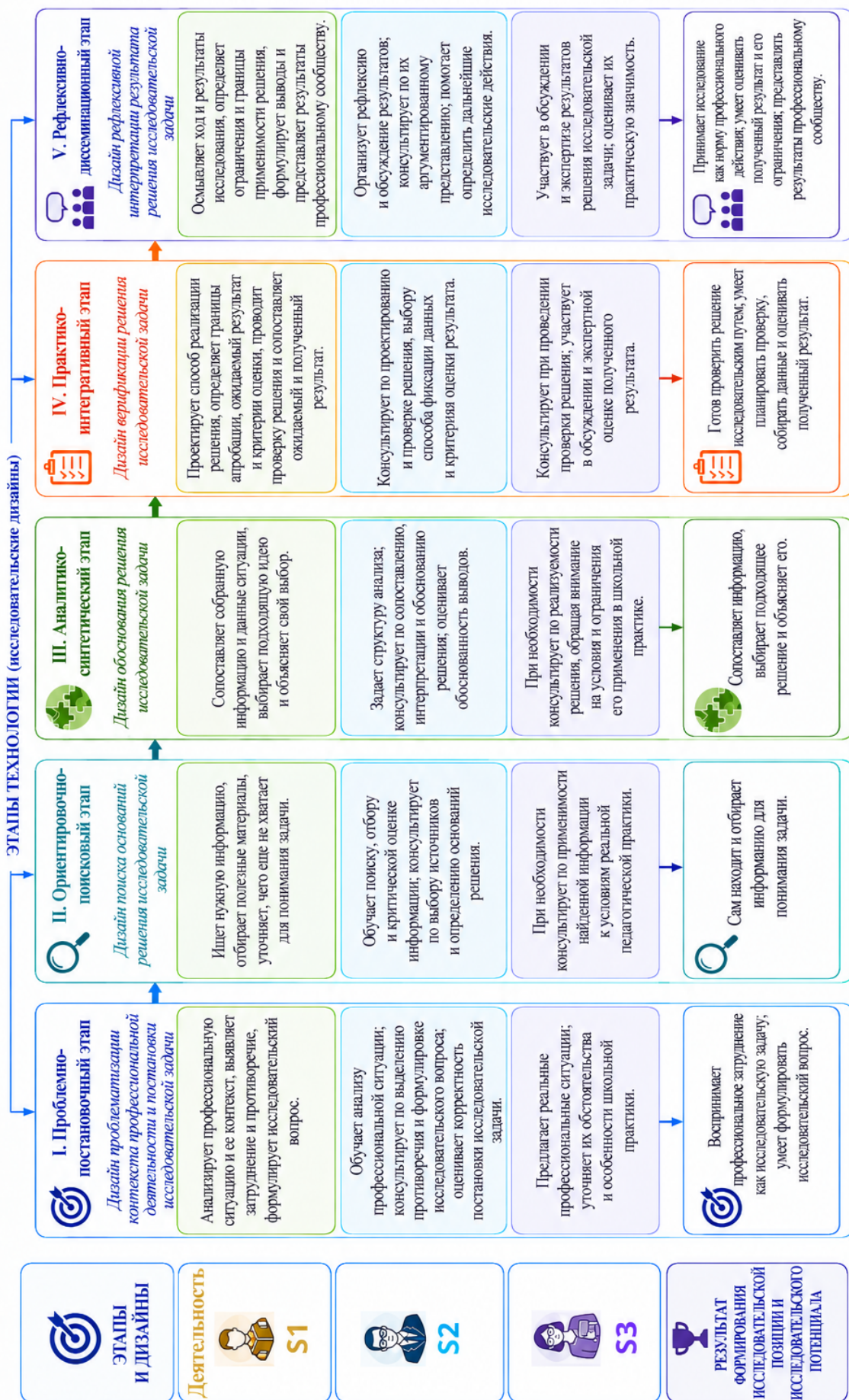


Рисунок 1

рующего, формирующего и контрольного этапов ОЭР. Исследование проводилось в 2025-2026 учебном году на базе СКУ им. М. Козыбаева и ОмГПУ. Диагностика студентов на констатирующем этапе охватила 311 студентов педагогических образовательных программ. Основную опытно-экспериментальную выборку составили 195 студентов, участвовавших далее в формирующем и контрольном этапах: 112 студентов СКУ им. М. Козыбаева и 83 студента ОмГПУ. На констатирующем этапе готовность оценивалась по шести критериям, соответствующим ее двухкомпонентной структуре. Критерии, показатели и диагностические инструменты представлены в Таблице 1.

| Компонент готовности        | Критерий                 | Показатель                                                                                                                | Диагностические инструменты                                                               |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Исследовательская позиция   | Идентификационный        | Профессионально-исследовательская идентичность; принятие исследования как нормы профессионального действия                | МПИ-2007 Л. Б. Шнейдер; анкета «Я как педагог-исследователь»                              |
|                             | Рефлексивно-практический | Рефлексивное отношение к собственной педагогической практике, ее осознание как объекта исследования                       | Опросник педагогической рефлексии Е. Е. Рукавишниковой                                    |
|                             | Проблемно-задачный       | Восприятие профессионального затруднения как исследовательской задачи; готовность действовать в ситуации неопределенности | Опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой; авторская кейс-методика       |
| Исследовательский потенциал | Мотивационный            | Интерес к исследованию и потребность в поиске                                                                             | Мотивационная субшкала ИП-51 Н. В. Бордовской                                             |
|                             | Когнитивный              | Владение исследовательскими действиями и гибкость в их выборе                                                             | Когнитивная субшкала ИП-51 Н. В. Бордовской; пробное задание                              |
|                             | Поведенческий            | Самоорганизация и доведение решения до результата                                                                         | Поведенческая субшкала ИП-51 Н. В. Бордовской; анкета самооценки исследовательских умений |

**Таблица 1. Оценка готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач**

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы диагностика показала, что по критериям исследовательской позиции наибольшая доля студентов с низким уровнем выявлена по идентификационному (56,4 %) и проблемно-задачному (49,7 %) критериям, что свидетельствует о недостаточном принятии исследования как нормы профессиональной деятель-

ности и низкой толерантности к неопределенности. По критериям исследовательского потенциала наибольшая доля студентов с низким уровнем выявлена по когнитивному (46,2 %) и мотивационному (40,0 %) критериям.

Технология апробировалась на основной опытно-экспериментальной выборке ( $n = 195$ ) в различных вариантах встраивания в образовательный процесс. В СКУ им. М. Козыбаева реализован распределенный сценарий, в ОмГПУ — интегративный и сквозной сценарии. Для предварительной подготовки и согласования деятельности преподавателей вуза НАО СКУ им. М. Козыбаева и учителей-наставников г. Петропавловска разработана программа повышения квалификации объемом 72 часа.

Сценарии апробации технологии представлены в Таблице 2: последовательность освоения этапов технологии определяется организацией подготовки в конкретном вузе: местом дисциплин и практик в учебном плане, возможностями участия студентов в СНО, научных лабораториях, профессионально-исследовательских пробах и других формах работы. В связи с этим, исследовательские дизайны могут осваиваться последовательно, вариативно, нелинейно.

В ходе формирующего этапа было разработано учебно-методическое обеспечение реализации технологии (банк кейсов, учебно-исследовательские задания, профессионально-исследовательские пробы и др.). Приведем пример кейса, решение которого происходит в процессе последовательного освоения исследовательских дизайнов: в школе увеличивается количество учащихся из Китая, которым трудно включиться в учебный процесс, т. к. они не владеют русским языком и имеют культурные особенности. Педагог ставит перед собой задачу изучить культурные нормы данной категории обучающихся и передовые практики, которые помогут результативно взаимодействовать с ребенком и его семьей и успешно включают ребенка в учебный процесс. Для решения этой задачи подходят следующие исследовательские действия: *универсальные* (изучение педагогической литературы по многоязычному и межкультурному взаимодействию, анализ и сравнение методик, направленных на дифференциацию обучения для учащихся с разными языковыми потребностями); *контекстно-обусловленные* (изучение успешных практик взаимодействия с учащимися-инофонами, методов работы с многоязычными группами). В зависимости от особенностей педагогической ситуации эти действия могут дополняться беседами с коллегами по возникшей проблеме, консультациями с экспертами в области межкультурного взаимодействия, оценкой возможностей адаптации учебных материалов с использованием цифровых переводческих технологий или организации тьюторского сопровождения учащихся на уроках. Результат решения кейса вариативен (на выбор студентов): аналитическая записка с предложениями по сопровождению обучающегося, программа адаптации обучающегося, рекомендаций для педагогов и родителей и др.

На контрольном этапе на той же выборке ( $n = 195$ ) повторно применен критериально-диагностический инструментарий. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов показало положительную динамику по всем критериям готовности (рис. 2). Сопоставление результатов

| Сценарий                                          | Описание реализации технологии в рамках сценария                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Распределенный сценарий —<br>СКУ им. М. Козыбаева | Освоение исследовательских дизайнов, составляющих технологию, происходит последовательно в процессе освоения студентами 4 курса дисциплины «Исследовательская и проектная деятельность в процессе обучения иностранному языку» и педагогической практики, а также в рамках исследований по методике обучения иностранным языкам на площадке СНО.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Интегративный сценарий —<br>ОмГПУ                 | Этапы технологии в виде отдельных исследовательских дизайнов встраиваются в модули дисциплины «Педагогика» (2-3 курс) в виде учебно-исследовательских заданий, профессионально-исследовательских проб или осваиваются в ходе педагогической практики при решении учебно-профессиональных задач исследовательского характера; или при проведении исследований в рамках студенческих научных лабораторий.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Сквозной сценарий —<br>ОмГПУ                      | Этапы технологии распределены по курсам — от первого до пятого. Усложняющиеся исследовательские дизайны последовательно осваиваются студентами: на младших курсах в студенческих научных лабораториях и на площадках СНО; на втором и третьем курсах в процессе изучения дисциплины «Педагогика» (УИЗы, профессионально-исследовательские пробы) и в ходе педагогической практики при решении учебно-профессиональных задач исследовательского характера; на четвертом и пятом курсах при выполнении курсовых работ, научно-исследовательской работы и исследовательских заданий в ходе производственной педагогической и преподавательской практики. |

**Таблица 2. Сценарии реализации технологии формирования готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач**

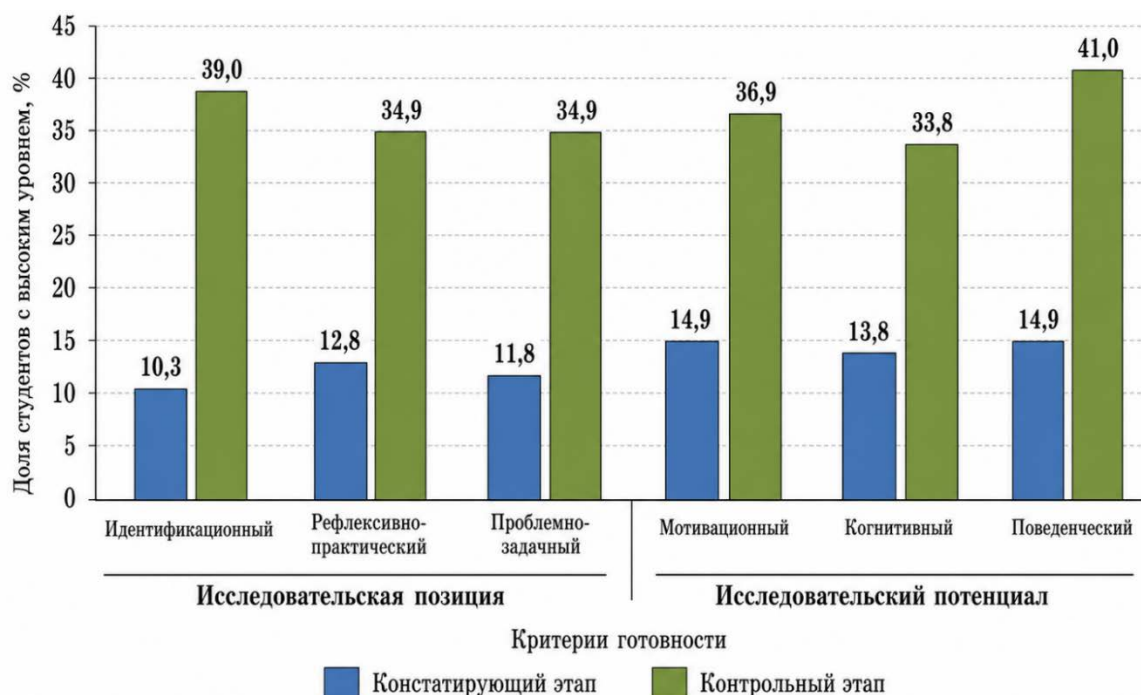


**Рисунок 2 - Динамика доли студентов по критериям исследовательской позиции и исследовательского потенциала на констатирующем и контрольном этапах ОЭР, % (n = 195)**

констатирующего и контрольного этапов показало положительную динамику по всем критериям готовности (рис. 2). Доля студентов с высоким уровнем по критериям исследовательской позиции увеличилась с 10,3-12,8 до 34,9-39,0 %, по критериям исследовательского потенциала — с 13,8-14,9 до 33,8-41,0 %. Наибольший прирост высокого уровня среди шести критериев зафиксирован по идентификационному критерию — 28,7 процентного пункта, наименьший по когнитивному — 20,0 процентного пункта.

**В заключении** подведены итоги проведенного исследования: обобщены результаты решения поставленных задач, подтверждено достижение цели и выдвинутой гипотезы; определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; обозначены возможности применения разработанной технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования являются: подготовка педагогов к решению исследовательских задач в дополнительном профессиональном образовании и во внутрифирменном обучении; проектирование исследовательских дизайнов с использованием возможностей ИИ, включающих применение промпт-инжиниринга, чат-ботов, ИИ-агентов для выполнения отдельных исследовательских действий и др.; лонгитюдное изучение устойчивости исследовательской позиции и исследовательского потенциала выпускников в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ**

*Статьи, опубликованные в научных изданиях,  
рекомендованных перечнем ВАК Минобрнауки РФ*

1. Старкова А. В. Формирование готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности: технологический аспект // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2026. – № 7 (июль). – ART 3758. – URL: <http://emissia.org/offline/2026/3758.htm>

2. Старкова А. В. Проектирование профиля готовности будущих педагогов к решению исследовательских задач в профессиональной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – № 11 (7). – DOI: 10.30853/ped20260167.

3. Старкова А. В. Контексты профессиональной деятельности педагога как предмет исследовательского поиска // Казанская наука. – 2026. – № 6. – С. 237-240

4. Старкова А. В., Дроботенко Ю. Б. Исследовательские задачи педагога как средство освоения новых контекстов профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2025. – № 216. – С. 128-141. – DOI: 10.33910/1992-6464-2025-216-128-141.

5. Старкова А. В. Дискурсивные методы в психолого-педагогических исследованиях // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 2 (220). – С. 41-47.

6. Старкова А. В. Методика «Зеркало» в сравнительных исследованиях по педагогике // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – Вып. 59 (2). – С. 348-352.

*Статьи, опубликованные в других научных журналах и изданиях*

7. Старкова А. В., Щупановская К. А., Мощенко Ю. В., Васильева О. М. Исследовательская задача в системе профессиональных задач педагога // Вестник СКУ им. М. Козыбаева. – 2026. – № 2 (70). – С. 137-148. – DOI: 10.54596/2958-0048-2026-2-137-148.

8. Старкова А. В. Вариативность исследовательской позиции педагога // Ratio et Natura. – 2025. – № 2 (14). – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2025-11/variativnost-issledovatel'skoy-pozicii-pedagoga.pdf>

9. Старкова А. В., Дроботенко Ю. Б. Развитие ответственного отношения студентов в процессе исследовательской деятельности // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы VI Всероссийской междисциплинарной научной конференции (Омск, 14–15 ноября 2024 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2024. – С. 322-324.

10. Старкова А. В. Стратегии работы педагога с информацией в условиях ее многообразия // Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (31 октября 2024 г.). – Тюмень: ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО», 2024. – С. 22-24.

11. Старкова А. В. Характеристики современной педагогической информации в условиях ее диверсификации // Ratio et Natura. – 2024. – № 2 (10). – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2024-10/kharakteristiki-sovremennoy-pedagogicheskoy-informacii-v-usloviyakh-ee-diversifikacii.pdf>

12. Старкова А. В. Анализ использования ИИ-решений в учебном процессе студентами педагогических специальностей: аксиологический аспект // Иностранный язык: традиции, опыт и инновации: материалы II Международной научно-практической заочной конференции. – Казань: Поволжский ГУФКСИТ, 2024. – С. 219-222.

13. Старкова А. В. Искусственный интеллект в образовании: трансформация ролей педагога в контексте современных технологий // Иностранный язык: традиции, опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической заочной конференции с международным участием. – Казань, 2023. – С. 251-256.

14. Старкова А. В. Исследовательская компетентность: средства формирования // Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики: материалы XIV Международной научно-практической конференции (15 мая 2023 г., г. Тобольск). – Тобольск, 2023. – С. 74-77.

15. Старкова А. В. Аксиологические основы формирования исследовательских умений на занятиях по академическому письму // Горизонты образования: материалы III Международной научно-практической конференции. – Омск, 2022. – С. 461-464.

16. Старкова А. В., Дроботенко Ю. Б. Потенциал дискурсивного анализа в исследовании педагогических явлений // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2021. – № 2 (70). – С. 5-13. – DOI: 10.51889/2021-2.1728-5496.01.

17. Старкова А. В. Сущность понятия педагог-исследователь и характеристика его деятельности // Эволюция науки в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции (15 октября 2019 г.). – СКГУ, 2019.

18. Старкова А. В. К вопросу о дискурсе и дискурсивных методах исследования // Сборник материалов Международного конкурса научных работ студентов, магистрантов и докторантов по лингвистике и лингводидактике (12 марта 2019 г.). – Караганда: КарГУ им. Е. А. Букетова, 2019. – С. 44-47.

#### *Другие издания*

19. Старкова А. В. Формирование ответственного отношения студентов к учению в процессе исследовательской деятельности // Формирование ответственного отношения студентов и школьников к учению: история, теория и практики: монография / под общ. ред. Ю. Б. Дроботенко, Н. И. Чуркиной. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2025. – С. 303-324.

20. Starkova A. V., Begman O. A. Enhancing teacher development through research and project activities: study guide. – Petropavlovsk: M. Kozybayev NKU, 2025. – 99 p.

21. Старкова А. В. Подготовка к научно-исследовательской деятельности в условиях диверсификации информации: учебное пособие. – Петропавловск: СКУ им. М. Козыбаева, 2022. – 94 с.

Подписано в печать 22.10.2026  
Формат 60×90/16. Бумага Комус.  
Оперативный способ печати  
Усл. печ. л 1,5. Тираж 100 экз. Заказ № 2904

«Издательский центр КАН»  
644122, г. Омск, ул. Красный путь, 30.  
Тел (3812)247079, 8-904-585-98-84  
e-mail: [pc\\_kan@mail.ru](mailto:pc_kan@mail.ru)  
[vk.com/ic\\_kan.ru](http://vk.com/ic_kan.ru) [www.kan55.ru](http://www.kan55.ru)  
Лицензия ПЛД №58-47 от 21.04.97