

2026, № 09 (сентябрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261231

DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11231

УДК 378.14

Концептуальные основания педагогического управления научно-исследовательской работой будущих учителей

Conceptual foundations of pedagogical management of preservice teachers' research work

Автор статьи

Цилицкий Виталий Сергеевич,
кандидат педагогических наук, начальник управле-
ния научной работы, доцент кафедры педагогики
и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государ-
ственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Российская Федерация
tsilitskyvs@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-8113-8145

Author of the article

Vitaliy S. Tsilitsky,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Research Man-
agement Office, Associate Professor, Department of Peda-
gogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Ped-
agogical University, Chelyabinsk, Russian Federation
tsilitskyvs@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-8113-8145

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Цилицкий В. С. Концептуальные основания педагогического управления научно-исследовательской работой будущих учителей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 09. – С. 1–19. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261231.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11231

For citation

V. S. Tsilitsky, Conceptual foundations of pedagogical management of preservice teachers' research work // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 09. – P. 1–19. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261231.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11231

Поступила в редакцию <i>Received</i>	27.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.07.26	Опубликована <i>Published</i>	30.09.26



Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена трансформацией высшего педагогического образования в сторону исследовательски-ориентированной модели и пересмотра концептуальных основ подготовки будущих учителей, поскольку от эффективности их научно-исследовательской работы (НИР) зависит способность творчески решать профессиональные задачи и адаптироваться к динамичной образовательной среде. Исследование направлено на определение концептуальных оснований, объединяющих эмпирически выявленные закономерности и системы принципов, на базе которых осуществляется педагогическое управление НИР. В работе применялись такие методы, как теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; ретроспективный анализ собственного педагогического опыта; моделирование; опрос студентов бакалавриата с целью выявления отношения к исследовательской деятельности. Определены концептуальные основания, объединяющие эмпирически выявленные закономерности, отражающие связь исследовательской среды и развития профессиональной мотивации, взаимообусловленность исследовательских умений и критического мышления, а также обусловленность эффективности НИР этапностью ее организации. На основе данных закономерностей предложена система принципов педагогического управления НИР студентов, базирующаяся на преемственности, интеграции науки и профессии, индивидуализации исследовательской траектории и практикоориентированности. Реализация принципов способствует формированию у студентов исследовательской компетентности как метапредметного результата педагогического образования, обеспечивающего их готовность к инновационной профессиональной деятельности. Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании научно-исследовательской работы как непрерывного процесса, проходящего стадии от учебно-исследовательской деятельности к научно-исследовательской и далее к научно-прикладной. Нарушение преемственности этапов ведет к дискретности и формализму результатов. Между развитием исследовательских умений и профессиональной мотивацией существует прямая корреляционная связь. Чем выше степень осознания студентом практической значимости исследования для будущей работы в школе, тем выше качество его НИР. Следовательно, отрыв тематики исследований от реальных проблем школы разрушает мотивационную основу. Практическая значимость работы детерминирована комплексной характеристикой принципов педагогического управления НИР, которые образуют систему, где каждый принцип усиливает действие другого.

Ключевые слова

научно-исследовательская работа, будущие учителя, педагогические закономерности, дидактические принципы, исследовательская компетентность, подготовка учителей, высшее образование

Благодарности

Автор выражает благодарность коллективу управления научной работы и центра издательской деятельности и научного сервиса Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета за всестороннее содействие и создание условий для проведения научного исследования, а также за консультации на этапе подготовки и оформления данной статьи.

Abstract

The relevance of the problem stems from the ongoing transformation of higher pedagogical education toward a research-oriented model, alongside a fundamental re-conceptualization of the foundational principles underlying preservice teacher training because the effectiveness of their research work determines their ability to creatively solve professional tasks and adapt to a dynamic educational environment. This study seeks to define the conceptual foundations that integrate empirically identified patterns and principles governing the pedagogical management of preservice teachers' research work. The methodological framework employed includes theoretical analysis of scholarly literature on the research problem, retrospective analysis of the author's own pedagogical experience, modeling, and a diagnostic survey of undergraduate students aimed at finding out their attitudes toward research engagement. The study identifies key pedagogical patterns that reflect the interrelationship between the research environment and the development of professional motivation, the interdependence of research competences and critical thinking, and the extent to which the effectiveness of research work is conditioned by its phased organization. Based on these patterns, a system of principles for pedagogical management of students' research work is proposed, grounded on continuity, integration of science and profession, individualization of the research trajectory and practice orientation. The implementation of these principles contributes to the development of students' research competence as a meta-subject outcome of teachers' training, thereby ensuring their readiness for innovative professional practice. The theoretical significance of the study lies in substantiating research activity as a continuous process that progresses through distinct stages – from learning research to independent scientific examination and, subsequently, to research with applied relevance. Disruption of the continuity between these stages leads to fragmentation and formalization of outcomes. A direct positive correlation is observed between the development of research skills and professional motivation: the more strongly students recognize the practical significance of their research for future work in schools, the higher is the quality of their research results. Consequently, isolating research topics from the real-world challenges of schooling undermines the motivational foundation. The practical value of the work is determined by the comprehensive characterization of the principles of pedagogical management of research activities, which together form an integrative system wherein each principle reinforces and amplifies the effect of the others.

Key words

research work, preservice teachers, pedagogical regularities, didactic principles, research competence, teacher training, higher education

Acknowledgements

The author expresses gratitude to the staff of the Department of Scientific Work and the Center for Publishing Activities and Scientific Services at the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University for their comprehensive support and for creating the conditions necessary for conducting the scientific research, as well as for the consultations provided at the stage of preparing and formatting this article.

Введение / Introduction

Современное педагогическое образование переживает смену парадигмы: переход от специалиста, транслирующего знания, к исследователю, который их генерирует. В исследовании К. Зейхнера отмечено, что модель «учитель-исследователь» становится требованием времени, закрепленным в профессиональных стандартах и образовательных программах [1]. В этом контексте научно-исследовательская работа (НИР) студентов перестает быть просто учебной дисциплиной и трансформируется в механизм формирования профессионального мышления. Несмотря на обширную традицию изучения студенческой исследовательской работы, начиная с работ Л. С. Выготского до современных концепций проблемно-ориентированного обучения, сохраняется существенное противоречие. С одной стороны, существует социальный запрос на педагога, способного к научному поиску. С другой стороны, практика подготовки учителей часто сталкивается с формальным характером студенческих исследований, их оторванностью от будущих профессиональных задач и непониманием студентами смысла исследовательской деятельности.

Современный этап характеризуется переходом от понимания исследования как академической активности узкого круга студентов к концепции Research-based learning (обучение через исследование). Как отмечает Р. Гриффитс, университетское образование должно не просто передавать знания, а вовлекать студентов в их производство [2]. В работе [3] обоснована необходимость включения исследовательского компонента в образовательные программы посредством модели «обучение через исследование», где студент становится соавтором исследовательского процесса.

В научной литературе сложились различные подходы к определению структуры исследовательской компетентности будущего педагога: компетентностный подход, описываемый в работах И. А. Зимней [4]; компоненты готовности педагога к исследовательской деятельности, представленные В. Д. Шадриковым [5], который выделил мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты в структуре исследовательской компетентности; процессуальный подход, предлагающий рассматривать исследовательские умения как continuum (непрерывный спектр; Д. Уиллисон, К. О'Реган рассматривают его применением следующим образом: от умения работать по заданному алгоритму до способности самостоятельно инициировать и реализовывать научный проект [6]); функциональный подход, изложенный в исследованиях В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой акцентирующий роль исследования в инновационной деятельности учителя [7].

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить две доминирующие модели: 1) интегративная модель (страны Северной Европы): исследовательская работа вплетена в каждый курс, начиная с первого года обучения. Студенты учатся читать научные тексты, анализировать данные и писать статьи параллельно с изучением профильных дисциплин [8]; 2) аддитивная модель (постсоветское пространство, некоторые университеты США): исследовательская работа выделена в отдельные курсы (методология, основы НИР) и рассматривается как дополнение к основной подготовке, что часто приводит к ее формализации [9].

Существующие методические разработки зачастую описывают отдельные формы организации НИР (курсовые работы, дипломы, научные кружки), не формируя целостной концепции. Несмотря на обширную библиографию, большинство исследований, во-первых, фрагментарны (описывают отдельные формы, но не целост-

ную концепцию), во-вторых, слабо учитывают специфику педагогического образования (где исследование должно быть не самоцелью, а инструментом решения педагогических задач), и, в-третьих, не предлагают четкой системы принципов, вытекающих из объективных закономерностей.

Переход от набора разрозненных мероприятий к системе возможен посредством определения концептуальной базы педагогического управления НИР будущих учителей, под которыми будем понимать систему взаимосвязанных теоретических оснований, выполняющих функцию теоретической рамки исследования. Данная система включает два уровня обобщения: 1) эмпирически подтвержденные закономерности педагогического управления НИР будущих учителей; 2) вытекающую из закономерностей систему принципов, на базе которых осуществляется педагогическое управление НИР.

Цель данного исследования – выявить концептуальные основания, объединяющие эмпирически установленные закономерности и систему принципов, на базе которых осуществляется педагогическое управление НИР.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу и существующие теоретические подходы к проблеме педагогического управления научной-исследовательской работой будущих учителей.
2. Спроектировать программу эмпирического исследования с целью сбора данных о реальной практике управления НИР студентов педагогического вуза.
3. Выявить концептуальные основания, объединяющие устойчивые закономерности педагогического управления НИР будущих учителей, с учетом результатов эмпирического исследования и сформулировать систему принципов педагогического управления НИР, вытекающих из закономерностей.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Предмет – эмпирически верифицируемые закономерности педагогического управления НИР будущих учителей, а также система принципов, на базе которых осуществляется этот процесс в условиях вуза. В исследовании обоснованы следующие положения: 1) у будущих учителей преобладает внутренняя мотивация к НИР, что создает личностный ресурс для их вовлечения; 2) взаимосвязанность и недостаточность развития исследовательского и критического мышления требует подхода к их комплексному развитию; 3) практика НИР носит постепенно усложняющийся характер, что требует полидисциплинарного усложнения и междисциплинарной интеграции; 4) исследовательская среда воспринимается будущими учителями как фактор успешности НИР.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости концептуализации процесса подготовки будущих учителей к научно-исследовательской работе на основе выявления ее внутренней логики (закономерностей) и нормативных требований (принципов).

Обзор литературы / Literature review

Современная система высшего педагогического образования обнаруживает противоречие между необходимостью подготовки будущего учителя как специалиста, готового и способного осуществлять самостоятельный научный поиск, анализировать педагогическую действительность, создавать новые дидактические решения, и низкой вовлеченностью студентов в научно-исследовательскую работу, отсутствием ценностно-смыслового базиса, а также формальным характером педагогического сопровождения. Однако необходимо отметить, что именно НИР относится к значимому

направлению педагогических вузов, задающему вектор профессионального становления будущего учителя. В связи с вышеизложенным возникает необходимость в осуществлении рефлексии феномена педагогического управления НИР будущих учителей и определении концептуальных оснований.

Рефлексивный анализ вышеназванного феномена был бы несостоятельным без отсылки на фундаментальные постулаты культурно-исторической и деятельностной теории. Л. С. Выготский, отмечал, что становление высших психических функций, в частности исследовательского мышления, протекает под влиянием интериоризации внешних социально опосредованных действий. Иными словами, педагогическое управление научно-исследовательской работой должно конструировать совместную деятельность научного наставника и обучающегося, в которой в процессе субъект-субъектного взаимодействия рождается новое знание, а потом это знание переходит в индивидуальное достояние [10]. В. В. Давыдов в теории развивающего обучения аргументировал, что теоретическое мышление, являясь обязательным для полноценного исследовательского действия, развивается от абстрактного к конкретному через аналитические исходные данные о предмете. В отношении педагогического управления научно-исследовательской работой можно отметить следующее: будущему педагогу важно учиться обнаруживать фундаментальные противоречия, а не накапливать фактологическую базу [11]. А. Н. Леонтьев ввел понятие деятельности как объекта анализа, отмечая, что личностная значимость деятельности возникает в процессе ее ценностного осмысления субъектом. Таким образом, педагогическое управление научно-исследовательской работой не может базироваться исключительно на внешних стимулах, важно, чтобы исследовательская деятельность была встроена в профессиональную деятельность студента [12]. В контексте изучения компетентностного подхода И. А. Зимняя подчеркивала, что исследовательская компетенция является одной из базовых для профессионализации, и отмечала, что она формируется в результате опытно-поисковой деятельности [13].

Отечественные исследования последних лет свидетельствуют об интенсификации интереса к проблеме научно-исследовательской работы студентов. Полученные эмпирические данные выявляют системную кризисную динамику в области мотивации обучающихся к научно-исследовательской работе. В исследовании Е. В. Андрюшина, С. А. Андрюшкова, Н. С. Григорьева на основе опроса респондентов выявили, что только один из пяти студентов рассматривает для себя перспективу стать частью научного сообщества, и указывают на необходимость раннего вовлечения обучающихся младших курсов в научную деятельность для быстрого формирования их академической траектории [14]. С. Ю. Патутина на основе сравнительного исследования осуществила анализ методических средств организации научно-исследовательской деятельности, сопоставив их с мероприятиями по вовлеченности обучающихся в процесс научно-исследовательского поиска, результатом которого стала классификация мотивов студентов к осуществлению научно-исследовательской работы [15]. Т. В. Пермякова на основе исследований мнений студентов старшего курса признаёт целесообразность отбора мотивированных к научно-исследовательской работе студентов с первого года обучения с организацией их индивидуального сопровождения в исследовательском поиске, а также инициацией механизмов разнонаправленного стимулирования этой деятельности [16]. Работа С. А. Писаревой, Е. И. Бражник, И. В. Гладкой и других представляет результаты масштабного эмпирического исследования мотивации обучающихся разного уровня высшего образования к участию в

научно-исследовательской деятельности. Авторами установлено, что научно-исследовательская деятельность будет являться приоритетным направлением профессионального становления обучающихся при условии создания научно-образовательной среды в образовательной организации. Эта среда должна учитывать полимотивированный характер к их включению в исследовательский процесс и поддерживать на всех институциональных уровнях научное самоопределение студентов [17]. И. М. Кунгурова, Г. Р. Кельберер, А. А. Брызгалов, изучая вопрос сформированности положительной мотивации у обучающихся в системе высшего образования к осуществлению научно-исследовательской деятельности, определяют, что их социально-психологические особенности личности представляют существенную детерминанту при формировании мотивационного базиса для вовлечения в научно-исследовательскую деятельность, а интегрируемые в практику высшего образования инновационные форматы организации исследовательского процесса создают благоприятные условия для внедрения обучающихся в научную среду [18].

Переходя от рассмотрения мотивационных аспектов к управленческим практикам, отметим: подавляющее количество авторов придерживаются позиции, что научно-исследовательская работа должна быть обязательной и встроена в учебный план. С. В. Бобрышов, характеризуя научно-исследовательскую работу педагогического вуза с позиции системы индикаторов его развития, выделяет три критерия результативности научно-исследовательской деятельности: рост квалификации профессорско-преподавательского состава, востребованность выпускников, развитие научно-исследовательской и инновационной инфраструктуры. Исследователь выдвигает в качестве первостепенной задачи необходимость модернизации системы отбора исследовательски ориентированных обучающихся и построение многоуровневого контура, который бы способствовал закреплению талантливой молодежи в науке [19]. Л. В. Рожкова, А. Ш. Дубина, Е. Б. Тепляков указывают, что вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу дает позитивную динамику при условии ее непрерывного и сквозного характера на протяжении всего периода обучения. Неотъемлемой частью вышеназванного условия является организация благоприятной научно-образовательной среды в вузе [20]. А. А. Везеничева, Т. В. Константинова, К. Г. Ушакова анализируют педагогические условия повышения продуктивности научно-исследовательской деятельности студентов в современной университетской среде. Авторы отмечают комплекс факторов, которые влияют на эффективность управления научно-исследовательской работой, а именно: осмысление профессорско-преподавательским составом целевого назначения вышеназванной деятельности, построение адекватной управленческой стратегии на основе управления и самоуправления научно-исследовательской деятельностью, активизация мыследеятельности и самостоятельности студентов [21]. В статье В. И. Собко представлено обоснование перехода к гуманистической и антропоцентрической модели, базовыми категориями которых становятся автономия и саморазвитие личности обучающегося. С данной позиции научно-исследовательская работа рассматривается как одна из действенных практик реализации автономно ориентированного подхода в высшем образовании. При таком условии процесс эффективного управления научно-исследовательской работой осуществляется не на жестком контроле, а на создании условий для проявления студенческой автономии. Соответственно, системно выстроенный процесс управления научно-исследовательской работой превращается из стандартизированной задачи в средство для развития инициативности и личностной автономии [22]. З. Р. Тушакова, И. В. Александрова, Е. С. Чижикова на основе опыта руководства

практической подготовкой предлагают интеграцию научно-исследовательской работы в производственную практику в качестве системного механизма управления. Управление исследовательской деятельностью выстраивается через четыре последовательных этапа: подготовительный (постановка проблемы, идентификация объекта, предмета, гипотезы исследования, целей и задач и др.), основной (обзор научной литературы, формулирование идей исследования и др.), экспериментальный (практическая апробация), заключительный (оформление и презентация результатов, обозначение новизны и значимости исследования). Избранная управленческая тактика позволила достичь вовлеченности более трети обучающихся в научные мероприятия после практики [23]. В работе С. Н. Дворяткиной, А. А. Дякиной, С. В. Щербатых рассматривается практика организации научно-исследовательской работы обучающихся магистратуры, основанная на горизонтальной сетевой интеграции и внутривузовском взаимодействии, в котором управление научно-исследовательской работой превращается в межпредметную коммуникацию между естественно-научными и гуманитарными кафедрами [24]. Для эффективного управления научно-исследовательской работой студентов недостаточно осуществлять оценку количественных показателей. Как справедливо отмечают С. Ю. Патутина, А. В. Пеша, проблема современного управления научно-исследовательской работой обусловлена фрагментарностью системы мониторинга. Так, необходим единый механизм, интегрирующий усилия вуза, студента и работодателя. В своем исследовании авторы предлагают комплексный и циклический алгоритм, трансформирующий управление научно-исследовательской работой в непрерывный процесс профессионального развития студента [25]. М. С. Шальнева, А. Е. Тимонина предлагают технологию подготовки молодых кадров для научной школы, представляющую собой многоуровневую систему управления, в которой преподаватель выявляет студентов, склонных к исследовательской деятельности, вовлекает их в исследовательский процесс, подключает к решению проблем реального сектора экономики и осуществляет карьерное сопровождение. Такой подход преобразует классическую модель научного руководства в циклично обновляемый процесс подготовки научных кадров [26]. В работе В. Н. Головачевой, А. В. Баширова, Т. А. Ханова, С. Б. Глазуновой представлены современные модели организации научно-исследовательской работы, сочетающие идеи деятельностного подхода с цифровой трансформацией. Цифровая образовательная среда выступает в качестве инструментального ресурса для управления научно-исследовательской работой студентов на основе организации совместных онлайн-проектов, взаимодействия в цифровых научных лабораториях и виртуальных коллаборациях [27].

Социально-психологический контекст управления научно-исследовательской работой описан в исследованиях, которые сосредоточены на фигуре научного руководителя и наставника. Исследование, проведенное Н. В. Дулиной, Е. В. Ануфриевой, Г. В. Бойко, А. Е. Годенко, выявило системный разрыв между мотивацией студентов к осуществлению научно-исследовательской работы и практико-ориентированной деятельностью. Ключевой фигурой в преодолении вышеназванного разрыва выступает научный наставник, который объясняет задачи и выстраивает паритетные отношения. Авторы указывают на необходимость институциональной поддержки института научного наставничества как управленческой системы, включающей непрерывное сопровождение студента и воспитание научной этики и академической ответственности [28]. Исследование Е. Г. Теличевой убедительно демонстрирует, что вовлечен-

ность студентов в научно-исследовательскую работу остается крайне низкой, а мотивация осуществлять исследовательский поиск остается преимущественно внешней или отсутствует вовсе. Автор справедливо отмечает, что организация научно-исследовательской деятельности в вузе должна трансформироваться от административно-директивной логики в систему педагогической поддержки, которая сочетает добровольность и вариативность, создание междисциплинарных научных коллабораций и внедрение прозрачной оценки результативности научной деятельности каждого студента [29]. Работа И. В. Фарафонова убедительно обосновывает, что формирование исследовательской компетенции у будущих учителей зависит от результативности управления научно-исследовательской работой на протяжении всего периода обучения [30]. А. А. Бакаевым спроектирована модель формирования исследовательской культуры будущего инженера в студенческом конструкторском бюро, которая встраивается в контур управления научно-исследовательской работой студентов. Особую управленческую значимость приобретают возможности студенческого конструкторского бюро, которые позволяют реализовать координацию и интеграцию студентов в научно-производственное взаимодействие [31].

Зарубежные исследования в области образовательного менеджмента и управления научно-исследовательской работой указывают на необходимость вовлечения студентов научно-исследовательскую деятельность. М. Хили, А. Дженкинс, представляя матрицу вовлеченности студентов в научное исследование, отмечают, что трансформация студента из состояния «аудитория, потребляющая результаты исследований» в позицию соисследователя требует специальных мероприятий [32]. А. Брю проектирует структуру студенческого исследования, которая базируется на совокупности теоретических моделей. Исследователь обосновывает конкретный выбор дидактических решений, которые направлены на вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность [33]. В работе Д. Уиллисона и К. О'Регана доказана целесообразность трансформации научно-исследовательской деятельности, а именно переход к эксплицитному формированию исследовательских действий на протяжении всего периода обучения в высшей школе. Авторы описывают модель развития исследовательских навыков студентов, которая рассматривает процесс научно-исследовательской работы как континуум от действий с общеизвестными знаниями до создания неизвестного знания. В основу модели авторы заложили понимание исследовательского процесса и уровни автономии студента в научном исследовании [34]. К. Зейхнер описывает проблему академического разрыва между курсами по методологии исследования и практико-ориентированной деятельностью, представляя выводы об иерархическом доминировании академического знания над прикладной деятельностью. В качестве решения проблемы автор предлагает трансформацию образовательного пространства и его изменение посредством создания гибридных образовательных сред [35]. В своей работе Э. Мунте, М. Рогне убедительно доказывают, что участие студентов в научных исследованиях является ведущим направлением профессиональной подготовки будущих учителей; авторы делают вывод о том, что механизмы реализации исследовательской подготовки студентов в программах педагогического образования представлены недостаточно [36]. М. Матьясич, Я. Вогринч констатируют, что для развития исследовательских компетенций будущих учителей необходим системный институциональный подход, а не отдельные курсы [37]. Исследование [38] предлагает экологическую модель взаимосвязи преподавания и исследова-

ния, которая направлена на формирование готовности преподавателей интегрировать исследовательские компоненты в учебные модули, что впоследствии легло в основу стратегий профессионального развития. И. Чомоглу, С. Башар, А. Озтюфекчи, К. Дикилиташ представляют выводы о формировании устойчивой исследовательской позиции будущих учителей как составляющей их профессиональной идентичности. Это значит, что применительно к управлению НИР акцент необходимо сместить на организацию коллаборативного и рефлексивного процесса, интеграцию действенного исследования в практическую деятельность [39]. Работа Э. Байрак подтверждает, что включение в анализ кейсов, решение исследовательских задач формирует профессиональное мышление у студентов. В связи с этим управление НИР должно строиться на принципах исследовательски-ориентированного обучения и предусматривать поэтапное включение студентов в исследовательский процесс [40]. Результаты исследования Д. Бенни и соавторов доказывают, что качество педагогического управления НИР будущих учителей зависит не только от постановки сложных задач, но и от создания в образовательной организации мотивационно-стимулирующей, поддерживающей среды, в связи с этим необходим переход к гибкому менеджменту, включающему персонализированную обратную связь, регулярную рефлекссию и предоставление автономии в ситуации выбора. Все вышесказанное обеспечивает развитие научной идентичности и устойчивой вовлеченности [41].

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, сложившаяся практика организации НИР рассматривается в нескольких самостоятельных исследовательских плоскостях: мотивационной (исследование факторов вовлечения будущих учителей в НИР), когнитивной (формирование исследовательских компетенций и развитие критического мышления), процессуальной (этапность и преемственность научно-исследовательской подготовки будущих учителей), средовой (влияние исследовательской среды в вузе на профессиональное становление будущего учителя). Во-вторых, управление научно-исследовательской работой будущих учителей характеризуется рядом системных рассогласований, которые не могут быть решены посредством локальных методических инноваций. Установленные в процессе научного анализа фактические данные свидетельствуют о низкой мотивации студентов к осуществлению научно-исследовательской работы, наличии противоречий между научно-исследовательским процессом и практико-ориентированной деятельностью, несоответствием ожиданий обучающихся и стилем научного руководства. В-третьих, педагогическое управление НИР будущих учителей требует системного представления с позиции обоснования закономерностей: какие будут иметь устойчивые характеристики в вузовской среде, а какие носить ситуативный характер.

Вышесказанное обуславливает необходимость определения концептуальных оснований педагогического управления НИР будущих учителей – эмпирически подтвержденных закономерностей педагогического управления НИР, которые могли бы быть базисом для проектирования системы НИР в вузе, и вытекающей из закономерностей системы принципов, которые задают целостную логику организации НИР.

Материалы и методы / Materials and methods

Выделение концептуальных оснований педагогического управления НИР будущих учителей осуществлялось в четыре этапа, сочетая анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и диагностические методы.

На теоретико-аналитическом этапе проводилось теоретическое исследование с целью сравнительно-сопоставительного, историко-логического, контент-анализа философской, педагогической, управленческой научной литературы по проблеме исследования. Объем проанализированных источников включал 572 работы, индексируемых в отечественных и зарубежных базах данных за период 2016–2026 годов. В качестве теоретической рамки выступили исследования, посвященные проблемам мотивации студентов в научной работе, диагностики исследовательских компетенций, влияния образовательной среды на реализацию НИР, а также исследования в области профессионального становления будущих учителей. На диагностическом этапе проводился опрос с целью выявления реального состояния вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу и их отношения к ней. Выборку составили 476 студентов II–IV курсов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профильная направленность: начальное образование, иностранный язык, история, обществознание) с последующей верификацией на независимой выборке (сплит-метод 70/30). Из них 78% – девушки, 22% – юноши, что отражает общую гендерную структуру педагогических специальностей. Опрос проводился в марте – апреле 2025 года. Исследование проводилось с использованием диагностического комплекса «Опросник выявления управленческих детерминант эффективности научно-исследовательской работы будущего учителя», который был разработан на основе данных, полученных на теоретико-аналитическом этапе. Диагностический комплекс включал в себя 92 вопроса, которые были сгруппированы по четырем блокам, каждый блок, операционализируя закономерности, измерял их проявление в мотивационно-ценностном, организационно-управленческом, рефлексивно-деятельностном, методико-технологическом аспектах. В опроснике представлены вопросы открытого (для уточнения качественных характеристик) и закрытого типа (шкала Лайкерта от 1 до 5). Обработка эмпирических данных, полученных в ходе эксперимента, осуществлялась с помощью аппарата математической статистики, что гарантировало достоверность и объективность научных выводов. На моделирующем этапе удалось зафиксировать ряд статистически достоверных закономерностей педагогического управления НИР будущих учителей, которые составили первый уровень концептуальных оснований. На их основе методом логического вывода сформулирована система принципов, на базе которых осуществляется педагогическое управление НИР. Принцип рассматривался как нормативное положение, которое задает вектор для конструирования системы НИР. Принципы выделены исходя из логики: если подтверждена закономерность педагогического управления НИР будущих учителей, то для ее фиксации в образовательном процессе требуется соответствие норме. Система принципов образует второй уровень концептуальных оснований. На обобщающем этапе обеспечивалась систематизация и проверка полученных результатов, формулировка итоговых выводов.

Результаты исследования / Research results

В соответствии с логикой исследования на первом этапе был обзор научной литературы по проблеме педагогического управления научно-исследовательской работой будущих учителей. В результате теоретического анализа были выявлены противоречия: социально-педагогическое – между требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога к наличию у выпускника исследовательских компетен-

ций и низким уровнем готовности к осуществлению научно-исследовательской деятельности в реальной образовательной среде; управленческое – между необходимостью применения педагогического управления на всех этапах исследовательского цикла и преобладающей в вузовской практике унифицированной системой научного руководства; личностное – между осознанием важности в формировании субъектной позиции будущего учителя в научно-исследовательской работе и отсутствием научных механизмов ее формирования посредством управленческих воздействий. Обозначенные противоречия подтверждают недостаточность теоретической базы по отношению к вышеназванной проблеме, что определило необходимость разработки концептуальных оснований, интегрирующих закономерности и принципы педагогического управления научно-исследовательской работой будущих учителей.

Для оценки актуального состояния педагогического управления НИР в онлайн- и офлайн-формате было опрошено 476 студентов. Респондентам предлагалось оценить утверждение от 1 («полностью не согласен») до 5 («полностью согласен»). Для обеспечения надежности выводов вся выборка ($N = 476$) была рандомизирована и разделена на две независимые подвыборки (А и Б): выборка X_{expl} (эксплораторная) – представлена 70% от общего числа респондентов (333 человека). Полученный массив данных использовался для фиксации существующих паттернов и выявления закономерностей; выборка X_{test} (тестовая) представлена 30% от общего массива респондентов (143 человека). Данная выборка послужила для реализации кросс-валидации выявленных закономерностей. На полученном массиве данных от выборки X_{expl} были определены средние баллы, которые составили базу для четырех гипотез состояния об актуальном состоянии педагогического управления НИР. Примененные к выборке X_{expl} статистические тесты в точности были повторены и в выборке X_{test} . Закономерность считалась подтвержденной, если при повторном тестировании сохранялось то же направление различий и показатель статистической значимости составлял $p < 0,05$. Статистическая обработка массива данных включала одновыборочные t -критерии, t -критерии для независимых выборок и расчет размера эффекта d Коэна. Критический уровень значимости составлял $p < 0,05$. Анализ ответов выборки X_{expl} позволил получить следующие данные: обязательное требование учебного плана (сдача курсовых и ВКР) – 85% студентов; интерес к научно-исследовательской работе, желание узнавать новое – 35% обучающихся; желание получить признание среди преподавателей, хорошую оценку – у 42% будущих учителей; понимание, что это поможет в будущей работе учителем, – 25%; возможность участия в научных конференциях, поездки, общения – 30% студентов. Доминирование внешних мотивов над внутренними свидетельствует о формальном отношении к НИР. Высокий процент обязательных требований (85%) при низкой профессиональной мотивации (25%) подтверждает закономерность мотивационной обусловленности.

Далее студентам было предложено оценить уровень сформированности ключевых исследовательских умений по 5-балльной шкале (где 1 – «не владею», 5 – «владею в совершенстве»). Усредненные результаты выглядят следующим образом: умение работать с каталогами и оформлять библиографию – 4,2 балла; умение структурировать текст (введение, заключение) – 4,0 балла; умение формулировать проблему исследования – 2,8 балла; умение подбирать методы исследования, адекватные цели – 2,5 балла; умение анализировать полученные данные, делать выводы – 3,1 балла. За-

фиксирован разрыв между формально-техническими навыками («оформительскими») и аналитическими, что говорит о недостаточном развитии критического мышления в процессе НИР.

Анализ открытых вопросов («Что для вас самое трудное в исследовательской работе?», «Видите ли вы связь науки и будущей профессии?») позволил выделить ключевые проблемы: «страх чистого листа» – трудности с самостоятельной постановкой проблемы (упоминается в 68% ответов); разрыв теории и практики – студенты пишут работы по методике, но не имеют возможности апробировать разработки в школе (кроме краткосрочной практики); непонимание смысла – типичные цитаты: «пишу, потому что надо», «это для вуза, а в школе это не нужно».

Сравнительный анализ двух независимых эмпирических срезов позволил зафиксировать выявленные тенденции (табл. 1).

Таблица 1

Выявление и верификация параллельных закономерностей педагогического управления НИР будущих учителей в вузе

№ п/п	Выявленный паттерн (выборка X_{expl} , $n = 333$)	Рабочая гипотеза (H)	Кросс-валидация (выборка X_{test} , $n = 143$)	Подтвержденная закономерность
1	Средний балл = 3,72. Будущие учителя демонстрируют выраженный внутренний интерес к науке	H1: Существует устойчивая мотивационная обусловленность участия в НИР, проявляющаяся в преобладании внутренней познавательной мотивации	Среднее = 3,68; $t(142) = 4,12$; $p = 0,006$ (эффект сохраняется)	Мотивационная обусловленность
2	Средний балл = 2,41. Собственная оценка студентами исследовательских и критических навыков низкая	H2: Наблюдается взаимообусловленность исследовательского и критического мышления – их уровень сформированности у студентов недостаточен и требует целенаправленного развития	Среднее = 2,45; $t(142) = -4,91$; $p = 0,001$ (дефицит воспроизводится)	Взаимообусловленность исследовательского и критического мышления
3	Средний балл согласия с утверждениями: «НИР требует знаний из разных дисциплин» и «Сложность НИР должна нарастать от курса к курсу» = 4,15	H3: НИР не формируется в рамках одной дисциплины и объективно носит постепенно усложняющийся характер, что требует межпредметной интеграции и вертикального планирования	Среднее = 4,05; $t(142) = 5,21$; $p = 0,002$ (осознание системности сохраняется)	Этапность и преемственность
4	Средний балл согласия с утверждением: «Мой успех в реализации исследования напрямую зависит от вузовской» = 3,85	H4: Успешность НИР и ее результаты детерминированы исследовательской средой	Среднее = 3,70; $t(142) = 2,45$; $p = 0,04$ (зависимость подтверждается)	Средовая обусловленность

Для иллюстрации зафиксированных паттернов рассмотрим несколько примеров ответов в вопросах открытого типа. Так студент II курса (Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): История. Обществознание) отмечает: «Я хочу заниматься научной работой, однако возникают трудности и непонимание: где искать научные источники, как систематизировать материал, с чего вообще начать исследование? Мой преподаватель дал задание написать научную статью, но не объяснил, как это сделать». Данное высказывание одновременно подтверждает наличие

высокой мотивации у студента к осуществлению НИР и дефицита практических навыков. Другой пример иллюстрирует исследовательскую преемственность. Студентка IV курса факультета дошкольного, начального и коррекционного образования делала исследовательский проект на II курсе, на III курсе принимала активное участие в работе студенческой научной лаборатории, а на IV – стала победителем конкурса научно-исследовательских работ студентов и аспирантов университета. В данной ситуации можно отметить постепенное усложнение исследовательских действий и переход к целенаправленному планированию НИР. Однако опрос показал, что подобная преемственность не находит отражения в массовой практике.

Анализ результатов позволил выявить ряд противоречий: 1) высокая номинальная вовлеченность и низкая реальная мотивация: более половины студентов указали, что занимаются НИР, потому что это обязательная часть учебного плана. Только 32% имеют устойчивую внутреннюю мотивацию к осуществлению НИР и связывают занятие наукой с будущим профессиональным ростом; 2) формальные навыки и критическое мышление: студенты демонстрируют умение оформлять библиографию и структурировать текст, но затрудняются в самостоятельной постановке проблемы исследования и выборе адекватных методов исследования; 3) отрыв от практики: большинство опрошенных не видят связи между написанием теоретических работ и решением реальных проблем, возникающих во время педагогической практики в школе. Полученные данные эмпирически верифицируют наличие объективных закономерностей (мотивационной обусловленности, этапности, зависимости от среды) и обосновывают необходимость перехода к предлагаемой концептуальной модели организации НИР, основанной на принципах преемственности, интеграции, индивидуализации и рефлексивности.

В результате анализа научных источников и полученных эмпирических данных оценки состояния педагогического управления НИР будущих учителей были выделены закономерности (табл. 1), раскрывающие объективные связи между реализацией управленческих действий и результативностью НИР будущих учителей, которые составляли первый уровень концептуальных оснований педагогического управления НИР будущих учителей:

1. Закономерность мотивационной обусловленности – эффективность исследовательской работы студента находится в прямой зависимости от степени осознания им связи исследовательских умений с успешностью будущей педагогической деятельности. Если студент не видит практического смысла в исследовании, его результаты носят формальный и ситуативный характер.

2. Закономерность взаимообусловленности исследовательского и критического мышления – развитие исследовательских умений (анализ, синтез, обобщение, выдвижение гипотез) ведет к повышению уровня критического мышления, и, наоборот, сформированность критического мышления стимулирует исследовательскую активность. Это два взаимосвязанных процесса.

3. Закономерность этапности и преемственности – формирование исследовательской компетентности невозможно в рамках одной дисциплины. Это процесс, развивающийся по спирали, переходящий от репродуктивных исследовательских заданий (рефераты, аннотации) к продуктивным (курсовые проекты, научные работы) и далее к творческим (ВКР, инновационные проекты).

4. Закономерность средовой обусловленности – успешность НИР детерминирована наличием исследовательски-ориентированной образовательной среды (научные школы, система научного руководства, доступ к базам данных, атмосфера творчества).

Эмпирически подтвержденные закономерности позволяют осуществить переход от констатации актуального состояния к нормативному проектированию и определить и обосновать систему принципов, на базе которых осуществляется педагогическое управление НИР (табл. 2). Данные принципы образуют второй уровень концептуальных оснований исследования: 1) принцип исследовательской преемственности – НИР пронизывает весь период обучения, усложняясь от курса к курсу. Она является не «придатком» к учебному процессу, а его органичной составляющей; 2) принцип единства науки и профессии – тематика исследовательских работ максимально приближена к реальным проблемам современной школы. Студент выступает как «молодой аналитик» образовательной реальности; 3) принцип индивидуализации исследовательской траектории – учет научных интересов студента, его когнитивного стиля, будущей специализации. Предоставление права выбора темы, научного руководителя и даже формата представления результатов; 4) принцип интеграции видов деятельности – соединение учебной, научно-исследовательской и практической (педагогическая практика) деятельности. Практика служит источником эмпирических данных для исследования, а исследование – инструментом решения задач практики; 5) принцип рефлексивности – обязательный этап рефлексии: «Что дало мне исследование? Как оно изменило мой взгляд на профессию?» Формируется исследовательская Я-концепция студента.

Таблица 2

**Обоснование принципов педагогического управления НИР
с учетом выявленных закономерностей**

<i>Принцип</i>	<i>Обоснование принципа</i>	<i>Направление реализации</i>
исследовательской преемственности	Разрыв между уровнями обучения нарушает процесс научного становления будущего учителя. Исследовательская преемственность позволяет сохранить опыт и постепенно осуществлять рост сложности	Проектирование сквозной программы НИР с фиксацией достигнутых результатов в «портфолио исследователя», осуществление преемственности в выборе тем курсовых работ и ВКР
единства науки и профессии	Интерес к НИР быстро угасает, если она не находит применения в профессиональной сфере. Связь НИР с педагогической профессией превращает ее в инструмент для решения прикладных задач	Инициация проектных задач на основе запроса представителей работодателя, выполнение НИР на реальных базах практик, предложения участия учителей-практиков в качестве руководителей НИР
индивидуализации исследовательской траектории	Единообразные подходы к организации НИР игнорируют индивидуальные потребности и интересы обучающихся, что является фактором для формализации деятельности и потери мотивации. Индивидуализация – осуществлять НИР на основе предпочтений и мотивов каждого студента	Внедрение индивидуальных планов НИР с выбором уровня сложности (начальный, элементарный, средний, продвинутый), масштабирование темы НИР или реализация собственной, гибкие сроки
интеграции видов деятельности	Исследовательское и критическое мышление возникает вследствие активной деятельности, а интеграция создает естественные условия для применения исследовательского инструментария	Синтезирование учебных дисциплин с исследовательскими заданиями, реализация проектных интенсивов, исследовательских треков и хакатонов, публичные защиты промежуточных исследовательских результатов
рефлексивности	В исследовательской среде ключевым инструментом является самоанализ собственной деятельности. В процессе рефлексирования студент осмысливает неудачи, превращая их опыт, тем самым развивая критическую осмысленность собственных действий	Введение рефлексивных дневников с обязательными этапами самооценки исследовательских достижений на каждой стадии НИР, реализация рефлексивных сессий и тьюториалов с научным руководителем

Выявленные закономерности в целом согласуются с выводами зарубежных исследователей в области педагогического образования. Работы К. Зейхнера о «рефлексивном практикуме» подтверждают наш тезис о рефлексивности как ключевом механизме профессионального становления [42]. Принцип единства науки и профессии перекликается с концепцией Research-based Teacher Education (Исследовательски-ориентированное педагогическое образование), активно развивающейся в странах Северной Европы [43]. Однако нашим вкладом в дискуссию является систематизация принципов и акцент на этапности формирования исследовательской компетентности в специфических условиях постсоветского образовательного пространства, где исторически существует сильная традиция фундаментальной научной подготовки, но связь с реальными запросами школы слабая. Дискуссионным является принцип индивидуализации. С одной стороны, он повышает мотивацию. С другой стороны, как показывает наш опрос, студенты с низким уровнем самоорганизации (около 30%) теряются при предоставлении свободы и нуждаются в более жестких ориентирах. Это говорит о том, что индивидуализация должна быть дозированной и сопровождаться педагогической поддержкой.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования для корректировки учебных планов и рабочих программ дисциплин («Основы исследовательской деятельности», «Методология педагогического исследования»).

Заключение / Conclusion

Исследование направлено на определение концептуальных оснований, объединяющих эмпирически выявленные закономерности и принципы педагогического управления НИР будущих учителей. На основе диагностического комплекса «Опросник выявления управленческих детерминант эффективности научно-исследовательской работы будущего учителя» был проведен опрос 476 респондентов. В результате исследования были установлены закономерности педагогического управления НИР будущих учителей: мотивационной обусловленности, взаимообусловленности исследовательского и критического мышления, этапности и преемственности, средовой обусловленности. Исследование показало, что внутренняя мотивация к осуществлению НИР находится на уровне выше среднего, что характеризует существование достаточного личностного ресурса для занятия научной деятельностью. Уровень исследовательского и критического мышления находится на уровне ниже среднего, причем их дефицит носит взаимообусловленный характер и требует системных мероприятий. Будущие учителя осознают необходимость в интегративности и росте сложности НИР, однако в реальной педагогической среде эта логика утрачена, что подтверждено данными опроса: фиксируется спад вовлеченности обучающихся в НИР почти в два раза. Среда воспринимается студентами как фактор персональной эффективности, однако данные опроса фиксируют разрыв между соответствием ее организации и ожиданиями. Сформулированные принципы (исследовательской преемственности, единства науки и профессии, индивидуализации исследовательской траектории, интеграции видов деятельности, рефлексивности) рассматриваются в качестве ориентиров для управленческих решений и могут служить базисом для дальнейшего исследования.

Тем не менее нельзя не признать ограничения данного исследования в связи с тем, что выборка ограничена респондентами одного вуза; это не позволяет экстраполировать выводы на всю систему образования. Дальнейшей перспективой является проведение формирующего эксперимента по апробации разработанных принципов

на расширенной выборке и с включением контрольных групп. На данном этапе установленные закономерности не являются случайными артефактами, а отражают объективные и устойчивые характеристики студенческой среды в педагогическом вузе. Они создают эмпирически обоснованное направление для дальнейших межвузовских исследований и проектной работы, реализации программы изучения и совершенствования системы организации НИР в высшей школе.

Ссылки на источники / References

1. Zeichner K. M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. – 2010. – Vol. 61, No. 1–2. – P. 89–99.
2. Griffiths R. Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines // *Studies in Higher Education*. – 2004. – Vol. 29, No. 6. – P. 709–726.
3. Healey M., Jenkins A. *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. – York: Higher Education Academy, 2009.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Шадриков В. Д. *Дидактика: компетентностный подход: учеб. пособие для учителей, методистов и студентов педагогических учебных заведений*. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2024. – 116 с.
6. Willison J., O'Regan K. Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers // *Higher Education Research & Development*. – 2007. – Vol. 26, No. 4. – P. 393–409.
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // *Педагогическое образование и наука*. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
8. Munthe E., Rogne M. Research based teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 46. – P. 17–24.
9. Brew A. Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making // *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. – 2013. – Vol. 66, No. 5. – P. 603–618.
10. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
11. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
12. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования.
14. Андришина Е. В., Андришков С. А., Григорьева Н. С. Потребности и мотивации студентов к научно-исследовательской работе в условиях современного инновационного образования // *Власть*. – 2023. – Т. 31, № 4. – С. 162–170.
15. Патутина С. Ю. Формирование мотивации к научно-исследовательской деятельности у студентов вузов // *Кадровик*. – 2021. – № 12. – С. 117–124.
16. Пермьякова Т. В. Место и роль НИРС в вузе: оценки старшекурсников // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*. – 2023. – № 5. – С. 54–59.
17. Писарева С. А., Бражник Е. И., Гладкая И. В. и др. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности // *Science for Education Today*. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 25–53.
18. Кунгурова И. М., Кельберер Г. Р., Брызгалов А. А. К вопросу о формировании положительной мотивации у студентов высших учебных заведений к научно-исследовательской деятельности // *Педагогическое образование*. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 21–31.
19. Бобрышов С. В. Научно-исследовательская работа как система индикаторов развития педагогического вуза и фактор подготовки современного педагога // *Вестник Ставропольского государственного педагогического института*. – 2024. – № 3(23). – С. 15–27.
20. Рожкова Л. В., Дубина А. Ш., Тепляков Е. Б. Роль научно-исследовательской работы студенческой молодежи в образовательном процессе вуза // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. – 2025. – Т. 17, № 2. – С. 139–151.
21. Везеничева А. А., Константинова Т. В., Ушакова К. Г. Педагогические условия повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов // *Вестник Калужского университета*. – 2019. – № 4(45). – С. 118–119.
22. Собко В. И. Научно-исследовательская работа студента как форма реализации автономно ориентированного подхода в обучении // *Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин*. – 2022. – № 2(12). – С. 243–249.
23. Тушакова З. Р., Александрова И. В., Чижилова Е. С. Организация научно-исследовательской работы студентов в рамках производственной практики // *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. – 2022. – № 8. – С. 3100.

24. Дворяткина С. Н., Дякина А. А., Щербатых С. В. Научно-исследовательская работа магистрантов в условиях цифровизированного диалога культур // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 108–125.
 25. Патутина С. Ю., Пеша А. В. Алгоритм оценки научно-исследовательских компетенций студентов // Human Progress. – 2023. – Т. 9, № 6. – С. 19.
 26. Шальнева М. С., Тимонина А. Е. Технология подготовки молодых кадров для российской научной школы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 1.
 27. Головачева В. Н., Баширов А. В., Ханов Т. А., Глазунова С. Б. Инновационная модель совершенствования научно-исследовательской работы студентов вузов Республики Казахстан в контексте приоритетов технологического суверенитета // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 8. – С. 35–61.
 28. Дулина Н. В., Ануфриева Е. В., Бойко Г. В., Годенко А. Е. Представления студентов Волгограда о научном наставничестве и наставнике (по итогам социологического исследования) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 4(72). – С. 79–91.
 29. Теличева Е. Г. О роли научно-исследовательской деятельности студенчества в структуре инновационного вуза // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 1(35). – С. 434–443.
 30. Фарафонова И. В. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – № 2(103). – С. 349–352.
 31. Бакаев А. А. Модель формирования исследовательской культуры будущего инженера в студенческом конструкторском бюро // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 3(243). – С. 87–92.
 32. Healey M., Jenkins A. Developing Undergraduate Research and Inquiry.
 33. Brew A. Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making.
 34. Willison J., O'Regan K. Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers.
 35. Zeichner K. M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education.
 36. Munthe E., Rogne M. Research based teacher education.
 37. Matjašič M., Vogrinc J. Impact of Perceived Research-Based Teacher Education on the Perceived Research Competence of Pre-Service Teachers // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). – 2025. – Vol. 13. – P. 241–255.
 38. Li C., Li X. A systematic review of the teaching-research nexus in language teacher education // System. – 2025. – Vol. 129. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X25000053>
 39. Çomoğlu I., Başar S., Öztüfekçi A., Dikilitaş K. A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education // International Journal of TESOL Studies. – 2025. – P. 1–24.
 40. Bayrak E. Views of pre-service teachers on the research-based teacher education approach // Tuning Journal for Higher Education. – 2022. – Vol. 10. – P. 113–153.
 41. Bennie J., Zhang K., Yeh P. et al. Student interest development in course-based undergraduate research experiences (CUREs): a longitudinal case study analysis // Front. Educ. – 2025. – Vol. 10. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1562677/full>
 42. Zeichner K. M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education.
 43. Munthe E., Rogne M. Research based teacher education.
-
1. Zeichner, K. M. (2010). "Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, no. 1–2, pp. 89–99 (in English).
 2. Griffiths, R. (2004). "Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines", *Studies in Higher Education*, vol. 29, no. 6, pp. 709–726 (in English).
 3. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, Higher Education Academy, York (in English).
 4. Zimnyaya, I. A. (2003). "Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya" [Key competences – a new paradigm of educational outcomes], *Vyshee obrazovanie segodnya*, № 5, pp. 34–42 (in Russian).
 5. Shadrikov, V. D. (2024). *Didaktika: kompetentnostnyj podhod: ucheb. posobie dlya uchitelej, metodistov i studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij* [Didactics: a competency-based approach: a teaching aid for teachers, methodologists, and students of pedagogical educational institutions], Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Kogito-Centr", Moscow, 116 p. (in Russian).
 6. Willison, J., & O'Regan, K. (2007). "Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers", *Higher Education Research & Development*, vol. 26, no. 4, pp. 393–409 (in English).
 7. Slastenin, V. A., & Podymova, L. S. (2006). "Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti" [Teacher readiness for innovative activities], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, № 1, pp. 32–37 (in Russian).

8. Munthe, E., & Rogne, M. (2015). "Research based teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 46, pp. 17–24 (in English).
9. Brew, A. (2013). "Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 66, no. 5, pp. 603–618 (in English).
10. Vygotskij, L. S. (1999). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech], Labirint, Moscow, 352 p. (in Russian).
11. Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Developmental learning theory], INTOR, Moscow, 544 p. (in Russian).
12. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], Politizdat, Moscow, 304 p. (in Russian).
13. Zimnyaya, I. A. (2003). Op. cit.
14. Andryushina, E. V., Andryushkov, S. A., & Grigor'eva, N. S. (2023). "Potrebности i motivacii studentov k nauchno-issledovatel'skoj rabote v usloviyah sovremennogo innovacionnogo obrazovaniya" [Students' needs and motivations for research work in the context of modern innovative education], *Vlast'*, t. 31, № 4, pp. 162–170 (in Russian).
15. Patutina, S. Yu. (2021). "Formirovanie motivacii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u studentov vuzov" [Developing motivation for scientific research among university students], *Kadrovik*, № 12, pp. 117–124 (in Russian).
16. Permyakova, T. V. (2023). "Mesto i rol' NIRS v vuze: ochenki starshekursnikov" [The place and role of research in a university: assessments of senior students], *Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya*, № 5, pp. 54–59 (in Russian).
17. Pisareva, S. A., Brazhnik, E. I., Gladkaya, I. et al. (2024). "Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti" [A study of the motivational characteristics of students at different levels of higher education to participate in research activities], *Science for Education Today*, t. 14, № 1, pp. 25–53 (in Russian).
18. Kungurova, I. M., Kel'berer, G. R., & Bryzgalov, A. A. (2024). "K voprosu o formirovanii polozhitel'noj motivacii u studentov vysshih uchebnyh zavedenij k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti" [On the issue of developing positive motivation among university students for scientific research activities], *Pedagogicheskoe obrazovanie*, t. 5, № 4, pp. 21–31 (in Russian).
19. Bobryshov, S. V. (2024). "Nauchno-issledovatel'skaya rabota kak sistema indikatorov razvitiya pedagogicheskogo vuza i faktor podgotovki sovremennogo pedagoga" [Research work as a system of indicators for the development of a pedagogical university and a factor in the preparation of a modern teacher], *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, № 3(23), pp. 15–27 (in Russian).
20. Rozhkova, L. V., Dubina, A. Sh., & Teplyakov, E. B. (2025). "Rol' nauchno-issledovatel'skoj raboty studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom processe vuza" [The role of student research in the educational process of the university], *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, t. 17, № 2, pp. 139–151 (in Russian).
21. Vezenecheva, A. A., Konstantinova, T. V., & Ushakova, K. G. (2019). "Pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov" [Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of students' research work], *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*, № 4(45), pp. 118–119 (in Russian).
22. Sobko, V. I. (2022). "Nauchno-issledovatel'skaya rabota studenta kak forma realizacii avtonomno orientirovannogo podhoda v obuchenii" [Student research work as a form of implementing an autonomously oriented approach to learning], *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogiki i psihologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnyh i estestvennyh disciplin*, № 2(12), pp. 243–249 (in Russian).
23. Tushakova, Z. R., Aleksandrova, I. V., & Chizhikova, E. S. (2022). "Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov v ramkah proizvodstvennoj praktiki" [Organization of students' research work within the framework of industrial practice], *Pis'ma v Emissiya. Offlajn*, № 8, p. 3100 (in Russian).
24. Dvoryatkina, S. N., Dyakina, A. A., & Shcherbatyh, S. V. (2022). "Nauchno-issledovatel'skaya rabota magistrantov v usloviyah cifrovizirovannogo dialoga kul'tur" [Research work of graduate students in the context of digitalized dialogue of cultures], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, № 3(57), pp. 108–125 (in Russian).
25. Patutina, S. Yu., & Pesha, A. V. (2023). "Algoritm ochenki nauchno-issledovatel'skih kompetencij studentov" [Algorithm for assessing students' research competences], *Human Progress*, t. 9, № 6, p. 19 (in Russian).
26. Shal'neva, M. S., & Timonina, A. E. (2025). "Tekhnologiya podgotovki molodyh kadrov dlya rossijskoj nauchnoj shkoly" [Technology for training young specialists for the Russian scientific school], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, t. 13, № 1 (in Russian).
27. Golovacheva, V. N., Bashirov, A. V., Hanov, T. A., & Glazunova, S. B. (2025). "Innovacionnaya model' sovershenstvovaniya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov vuzov Respubliki Kazahstan v kontekste prioritetov tekhnologicheskogo suvereniteta" [An innovative model for improving the research work of university students in the Republic of Kazakhstan in the context of the priorities of technological sovereignty], *Obrazovanie i nauka*, t. 27, № 8, pp. 35–61 (in Russian).

28. Dulina, N. V., Anufrieva, E. V., Bojko, G. V., & Godenko, A. E. (2023). "Predstavleniya studentov Volgograda o nauchnom nastavnichestve i nastavnike (po itogam sociologicheskogo issledovaniya)" [Volgograd students' perceptions of scientific mentoring and mentors (based on the results of a sociological study)], *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*, № 4(72), pp. 79–91 (in Russian).
29. Telicheva, E. G. (2023). "O roli nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studenchestva v strukture innovacionnogo vuza" [On the role of student research activities in the structure of an innovative university], *CITISE*, № 1(35), pp. 434–443 (in Russian).
30. Farafonova, I. V. (2024). "Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii u budushchih uchitelej nachal'nyh klassov v processe obucheniya v vuze" [Developing research competence in preservice primary school teachers during their studies at a university], *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2(103), pp. 349–352 (in Russian).
31. Bakaev, A. A. (2024). "Model' formirovaniya issledovatel'skoj kul'tury budushchego inzhenera v studencheskom konstruktorskom byuro" [A model for developing a research culture in a future engineer in a student design bureau], *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 3(243), pp. 87–92 (in Russian).
32. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Op. cit.
33. Brew, A. (2013). Op. cit.
34. Willison, J., & O'Regan, K. (2007). Op. cit.
35. Zeichner, K. M. (2010). Op. cit.
36. Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Op. cit.
37. Matjašič, M., & Vogrinc, J. (2025). "Impact of Perceived Research-Based Teacher Education on the Perceived Research Competence of Pre-Service Teachers", *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, vol. 13, pp. 241–255 (in English).
38. Li, C., & Li, X. (2025). "A systematic review of the teaching-research nexus in language teacher education", *System*, vol. 129. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X25000053> (in English).
39. Çomoğlu, I., Başar, S., Öztüfekçi, A., & Dikilitaş, K. (2025). "A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education", *International Journal of TESOL Studies*, pp. 1–24 (in English).
40. Bayrak, E. (2022). "Views of pre-service teachers on the research-based teacher education approach", *Tuning Journal for Higher Education*, vol. 10, pp. 113–153 (in English).
41. Bennie, J., Zhang, K., Yeh, P. et al. (2025). "Student interest development in course-based undergraduate research experiences (CUREs): a longitudinal case study analysis", *Front. Educ.*, vol. 10. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1562677/full> (in English).
42. Zeichner, K. M. (2010). Op. cit.
43. Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Op. cit.