

УДК 378.147.31-378.147.34

DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-117-124

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ БАКАЛАВРА**

*Л. А. Никитина*

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Алтайский край*

Раскрывается необходимость вовлечения студентов в организацию педагогического исследования с точки зрения понимания ими смысла организуемой деятельности, участия в построении темы, проблемы и нахождения способов ее решения. Существующая практика обучения студентов педагогическому исследованию основывается на изучении ими теоретических основ, знание которых не позволяет им действовать в реальной ситуации при подготовке выпускной работы. На основе проведенного исследования и анализа практики выполнения студентами выпускных работ обозначена проблема в организации студентами педагогического исследования, обусловленная формальным выполнением шагов исследовательской деятельности, отсутствием заинтересованности в исследовании как способе построения смысла педагогической деятельности. Обозначены причины появления студенческих затруднений в выполнении выпускных работ, представлен авторский вариант подготовки студентами исследовательских работ. Представлена технология вовлечения студентов в построение исследовательских шагов по осмыслению темы на основе феноменологического описания, формулировке проблемы исследования в результате анкетирования и интервьюирования с участниками образования, поиску способов ее решения в процессе организации педагогического эксперимента.

**Ключевые слова:** *исследование, выпускная работа, понимание темы, построение проблемы, экспериментальная работа.*

Выполнение студентами выпускной работы является обязательным условием их государственной аттестации. Если раньше дипломные работы выполняли студенты, проявившие интерес и склонность к научному исследованию, то теперь эту работу должны выполнить все. При этом в требованиях к выпускным работам указано, что в ее выполнении выпускники должны проявить все формируемые компетенции по направлению подготовки, продемонстрировать умение организовывать педагогическое исследование. Безусловно, значимость такой работы не вызывает сомнений. Однако, как показывает практика, выполнение выпускной работы, с одной стороны, вызывает у студентов массу страхов, трудностей, эмоциональных переживаний, с другой – превращается порой в формальный вид работы, которую «вытягивает» руководитель, и только часть студентов на самом деле «пробуют» организовать исследование, реально посмотреть, что может измениться на практике. Учителя, к которым приходят студенты в период практики со своими предложениями по проведению исследования, не всегда, мягко говоря, «готовы откликнуться», что вполне объяснимо. Возникает проблема не только организационная, но и содержательная: что может стать предметом исследования в студенческой работе; как этот предмет найти, построить; какие исследовательские шаги (процедуры) можно, нужно выполнить, чтобы не навредить, а выявить проблему, а затем и найти способ решения. Как показало анкетирование<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Анкетирование проводилось с целью определения того, в чем преподаватели и студенты видят значимость исследовательской деятельности в профессиональной подготовке, какие трудности они выделяют в процессе выполнения исследовательских работ. В анкетировании приняли участие 106 человек, среди них: преподаватели – 18, студенты – выпускники АлтГПУ – 48, магистранты АлтГПУ – 40.

проведенное нами в рамках исследования, преподаватели обозначают в качестве трудностей студентов в выполнении исследовательских работ создание ими научного аппарата исследования: постановка проблемы (31 %), разработка программы исследования (31%), создание понятийного аппарата (21 %) [1]. Сами студенты видят основную трудность в разработке самого содержания исследовательской работы: *отбор и проведение методик, разработка и проведение эксперимента* (31 %), *сбор и интерпретация материала* (9 %).

В качестве причин появления трудностей у студентов преподаватели указали на отсутствие знаний и необходимых исследовательских умений (62 %), мотива к выполнению работ (34 %) и способностей (27 %). Для студентов на первом месте стоят отсутствие литературы (40 %) и недостаток времени для проведения исследования (14 %). В этих ответах можно заметить, что для преподавателей *смысл исследовательской работы* состоит в *формировании исследовательских умений*, а если они не сформированы, то тогда студент не способен выполнять исследование. Таким образом, исследовательская деятельность приобретает характер элитарной, недоступной для будущего педагога. Тогда как студенты готовы к исследованию, для них трудность состоит в поиске литературы (это можно объяснить и тем, что возможно содержание проводимой ими исследовательской работы заключалось в поиске и анализе литературы), в нехватке времени. 36 % студентов не ответили о причинах появления трудностей, это позволяет предположить, что они, с одной стороны, не проводят рефлексию своей деятельности, а, с другой стороны, выполненная ими работа не затронула их, не вызвала эмоционального отклика, потому что осуществлялась формально (в соответствии с требованиями). Студенты находятся в «школярской позиции»: сказали надо сделать и сделать вот так (согласно требованиям, форме, норме), следовательно, так я и выполняю не выходя, не переступая предъявленные нормы и требования («от сих – до сих»). Тогда как исследование – это свой интерес, своя проблема, свое желание изучить и преодолеть проблему. Субъектная заинтересованность позволяет развернуться исследованию, побудить к изучению и присвоению необходимых исследовательских действий.

Организации исследовательской деятельности студентов посвящен целый ряд специальных исследований, в которых рассматриваются следующие ее направления: формирование готовности учителя к педагогическому исследованию как системно-целостному динамическому личностному образованию (С. И. Брызгалова) [2]; формирование исследовательской культуры социального педагога, где исследовательская компетентность выступает в качестве критерия сформированности методологического компонента культуры (С. В. Шмачилина) [3]; формирование готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, проявляющейся в овладении «различными методами сбора и обработки научной информации, организации научного поиска, обработки и анализа полученных данных» (Н. Н. Ставринова) [4]; образовательные технологии формирования готовности студентов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам (П. В. Середенко) [5]; педагогические условия формирования исследовательской компетентности у бакалавров и магистрантов (Л. В. Ведерникова, Ю. В. Рындина) [6]. Общим для разных направлений является ориентация студентов на овладение ими методологией педагогического исследования в специально организованных курсах.

Знание основ исследования не дает основания говорить о возможностях студента провести собственное исследование. Лекция и самостоятельное чтение литературы не помещает студента в исследование. Он может пересказать материал, употребляя термины, относящиеся к исследованию (противоречие, проблема, цель, метод и т. д.). Студент может провести отдельную исследовательскую работу, основанную на существующих методиках, но в процессе анализа собранной информации для него наступает момент разрыва между тем,

что он прочитал (услышал), и тем, как реально обосновать и сделать выводы. Данная ситуация возникает потому, что им не присвоен мотив, цель и способ действия в проведении исследования. Можно много говорить о том, что в образовании существуют противоречия, но как увидеть (снять, почувствовать) эти противоречия; что существующие противоречия создают проблемы, которые требуют своего разрешения в теории и практике, но в чем эти проблемы, как они вырастают; что есть особые методы, позволяющие исследовать возникающие проблемы и найти пути их разрешения, но какой метод взять, каким образом наполнить его содержанием исследования, как включить в процесс и, главное, как выбранный метод будет решать цель и задачи исследования? Перечень вопросов можно продолжить, однако ответ на них педагог может дать в том случае, если он не только видит значимость и необходимость такого поиска, но и готов войти в исследование, осуществить его и тем самым найти ответ на возникший вопрос и преобразовать собственную деятельность.

Анализ практики выполнения студентами педагогического исследования показывает, что они испытывают проблемы в организационном и содержательном плане:

– часто *ориентируются* на выложенные в Интернет готовые дипломные работы или обращаются к кандидатским диссертациям, тем самым сводят к минимуму самостоятельную работу. У них формируется потребительское отношение к информационным источникам, а самое главное, исследование не вызывает интереса, что может привести в дальнейшем к отсутствию инициативы, желания самому открывать новое, строить собственный стиль в педагогической деятельности на основе исследования. Следует отметить, что в заимствованных материалах порой может быть представлена непроверенная информация, подтасованные данные, что делает, по сути, дипломную работу «псевдонаучной»;

– при обосновании *актуальности* изучаемой темы студенты часто обращаются только к литературе, не осуществляя при этом анализ практической деятельности педагога. Тогда как актуальность темы обусловлена многими факторами: требованием времени (введение новых стандартов потребовало пересмотра технологий формирования метапредметных, личностных, образовательных и других результатов освоения основной образовательной программы); реализацией различного рода педагогических подходов (лично ориентированного, компетентностного, системно-деятельностного и др.); несовершенством и затруднениями самих педагогов в осуществлении педагогической деятельности;

– *формулировка* методологического аппарата дипломной работы происходит *формально* или с подачи научного руководителя. Сам руководитель формулирует проблему, объект, предмет, цель, гипотезу исследования, а студент потом спрашивает, что ему «*нужно провести в качестве эксперимента*». Тогда как для построения экспериментальной работы необходимо выяснить, а зачем она нужна и нужна ли вообще. Необходимость ее выполнения появляется в том случае, если обнаружены противоречия (которые даже контурно не выявляются, тем более и не обозначаются) и сформулирована проблема на основе отдельных исследовательских процедур: интервьюирование, анкетирование, наблюдение, анализ литературы. Сформулированная проблема позволит выйти не только на объект, предмет, цель, задачи, но и на гипотезу исследования;

– часто *гипотеза* исследования, которую необходимо доказать или опровергнуть, в студенческих работах сводится к фиксации необходимости разработки упражнений, отдельных заданий по рассматриваемому вопросу, что, безусловно, может составить отдельный аспект в решении проблемы, но не выступать содержанием всей работы в дипломном исследовании;

– *теоретический анализ* литературы, представленный в первой главе, остается отдельным продуктом, не связанным с практической частью работы. Кроме этого, теоретическая

часть работы перегружена избыточной информацией, занимает две трети всей дипломной. При этом не получается именно анализ литературы, так как идет «сбивка» всего, что было найдено по теме. Это происходит потому, что студенты не формулируют исследовательские вопросы, на которые им необходимо найти ответ в литературе, не умеют вычитывать и сравнивать позиции авторов. Иногда в работах встречается переписывание отдельных статей и пр., что в принципе недопустимо для научной работы;

– *экспериментальная работа* нередко сводится к проведению отдельных упражнений или заданий в качестве констатирующего эксперимента и отдельных уроков – обучающий эксперимент. В тексте работы студенты представляют сами конспекты уроков без их комментария;

– *анализ полученных* в ходе опытной работы данных сводится к представлению таблиц, диаграмм без комментария. Отсутствие качественного анализа снижает ценность проводимого исследования, тогда как, интерпретируя полученные данные с помощью текста, начинающий исследователь может представить собственные суждения и обоснования;

– создание *текста* теоретической части в дипломной работе сводится порой к пересказу – в лучшем случае, а в худшем – переписыванию чужих мыслей. Практическая часть описывается жестко по заданной схеме: вид эксперимента, место проведения, его цель, содержание, результаты (в таблице или диаграмме). Текста в собственном смысле слова не получается: выражение собственных мыслей, суждений, установление взаимосвязей, комментирование изменений по исследуемому вопросу и пр.

Организация работы над выпускным исследованием с будущими учителями начальных классов строится с помощью курса<sup>2</sup>, который призван помочь студентам организовать собственное исследование. Особое внимание при этом отводится организации понимания темы, построению проблемы исследования, планированию и осуществлению опытно-экспериментальной работы в решении проблемы.

**Понимание темы исследования** студенты обычно начинают с подбора литературы, при этом пытаются найти работы созвучные названию темы, сразу обращаясь к статьям в журналах или образовательным ресурсам в Интернете. Однако на практике такой ход часто не позволяет им определить точное и, главное, необходимое содержание информации для раскрытия изучаемой темы. Такой способ понимания темы может закончиться переписыванием найденного материала из литературы, и в этом случае студент не почувствует смысла осуществляемого исследования, поскольку им будет осуществлен «пересказ» найденной информации, который может быть и не оформлен как анализ литературы.

Мы предлагаем «искать» тему совместно со студентами, а для этого им необходимо восстановить опыт собственной деятельности («школьные воспоминания», «наблюдения в период педагогической практики»), создавая при этом текст-описание. Реконструируя личный опыт, студенты рассказывают о том, что их удивило, поразило, вызвало недоумение, трудности. Они обращаются к исследовательской ситуации своего небольшого педагогического опыта [7]. Такой ход «от себя» позволяет им обозначить свое первоначальное видение и понимание предполагаемой темы. Создание описания дает возможность также выделить и возможные противоречия, «пробелы», несоответствия собственных представлений и существующих подходов рассматриваемой темы. Описание феномена позволяет определить область интересов, объект и предмет исследования. Это определение еще не оформлено в научном языке, но выделены эмпирические признаки рассматриваемого явления.

<sup>2</sup> Автором статьи реализуется курс «Научно-исследовательская работа» (3 з.е.) с бакалаврами по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование» в Алтайском государственном педагогическом университете.

В сформулированной совместно теме студенты выделяют ключевые слова и ставят исследовательские вопросы, которые позволяют им выйти на целенаправленный поиск литературы. Например, определив тему исследования *«Учебный вопрос – начало вовлечения детей в поисковую деятельность на уроках русского языка»*, студентка выделила ключевые слова, которые позволили ей в дальнейшем обозначить направления в обращении к литературе:

– **«учебный вопрос»** – *«Что такое вопрос?»*, *«Какие виды вопросов выделяют?»*, *«В чем отличие учебного вопроса?»*;

– **«поисковая деятельность»** – *«В чем отличие поисковой деятельности от других видов?»*, *«Каким образом ее необходимо организовывать?»*, *«Какие формы и приемы может использовать учитель?»*;

– **«поисковая деятельность на уроках русского языка»** – *«Что может быть предметом поисковой деятельности на уроке?»*, *«Как авторы учебников предлагают организовывать поисковую деятельность?»*, *«Какие трудности могут испытывать учителя, организуя поисковую деятельность?»* и др.

Организованный таким образом анализ темы помогает выйти на поиск шагов в нахождении проблемного поля, из которого в дальнейшем будет построена проблема исследования.

Студенты в **обозначении проблемы своего исследования** на практике чаще всего идут от литературы, им кажется, вот «изучим мнения разных авторов и найдем проблему». Такой ход возможен, но в данном случае студенту необходимо проявить не только умение анализировать литературу, т. е. вычленять основания, а затем вычитывать, сравнивать, сопоставлять, обобщать, но и умение анализировать практику обучения (иметь опыт педагогической деятельности, который только начинает складываться на педагогической практике). Ход теоретического осмысления и рассуждения требует широкой образованности, умения улавливать сходства и различия, достаточного объема знаний по рассматриваемой теме.

Для построения проблемы исследования студентам необходимо выявить противоречия, которые обнаруживаются в процессе осуществления таких исследовательских шагов:

– проведение интервью с учителем-экспертом, который успешно работает по рассматриваемой теме, изучение его мнения, знакомство с практикой в организации обучения. Интервью позволяет обозначить и выявить как достижения учителя по изучаемой методической теме, так и выйти на трудности, пути их преодоления. Беседа с учителем способствует построению студентами представлений о роли и назначении рефлексии в деятельности учителя, поскольку педагог, отвечая на вопросы, тем самым анализирует свою работу, а это помогает построить проблему и пути ее решения;

– составление и проведение анкетирования с учителями школы по изучаемой теме (в период педагогической практики). Анализ анкет также дает возможность обозначить актуальность и значимость изучаемого вопроса в школьной практике, поскольку учителя имеют различные мнения и опыт осуществления работы;

– организация наблюдения за реальным воплощением в практике изучаемой темы, для этого студенты выбирают объекты изучения (приемы обучения, учебный материал, способы организации деятельности и др.), определяют вид наблюдения, обозначают основания в его организации, разрабатывают форму фиксации наблюдения, обрабатывают полученные данные (протокол, комментарий и интерпретация). Анализ осуществленного наблюдения важен с точки зрения установления соответствия/несоответствия тому, что было высказано учителем в процессе интервьюирования. На этом шаге происходит построение первых проблемных точек в изучаемой теме. Так как часто желаемые действия учителя не совпадают с реальной действительностью. В этом случае появляется вопрос относительно того,

почему происходит разрыв между знаниями (о способах, приемах и пр.) и реализацией этих знаний на практике в деятельности учителя;

– изучение организации включения детей в деятельность по анализируемой теме. Для этого студенты готовят вопросы для беседы с детьми, разрабатывают анкеты, подбирают дидактический материал для проверки сформированности предметных действий. Содержание работы обусловлено тем, что составляет предмет исследования, который предварительно был обозначен в ходе анализа проблем, составляющих тему исследования.

В построении и **организации опытно-экспериментальной работы** для студентов сложными выступают следующие моменты:

– *организация самой экспериментальной работы*: Где проводить? С кем организовывать экспериментальную работу (со всеми детьми класса или индивидуально)? Как отслеживать экспериментальную работу?;

– *отбор материала для эксперимента и форма его включения в деятельность*: Какие системы обучения брать для экспериментальной работы (традиционные или развивающие)? Что будет составлять содержание экспериментальной работы (учебный материал, приемы его представления детям)?;

– *способы фиксации проводимой экспериментальной работы*: Как вести протокол урока? Как составлять результативно-оценочную или технологическую карту по исследуемому вопросу?;

– *способы анализа и интерпретации результатов проведенной экспериментальной работы*.

Все обозначенные затруднения могут быть сняты, если исследование как способ организации деятельности был присвоен студентами в процессе выполнения исследовательских заданий, исследовательских проектов при подготовке к практическим занятиям по методике в вузе и на педагогической практике [8].

Организация **формирующего эксперимента**, как показывает анализ дипломных работ, также вызывает массу сложностей, которые появляются в связи со следующим:

– констатирующий эксперимент проведен формально, не проявлены противоречия и проблемные места;

– не была выявлена проблема исследования (зачем, в чем, что);

– по результатам констатирующего эксперимента не были выдвинуты предположения по изменению, преобразованию исследуемой проблемы;

– гипотеза исследования «зависает» или отражает моменты, не требующие доказательства (аксиоматичны);

– не продумана программа проведения обучающей работы в соответствии с гипотезой исследования;

– формально отобран материал для эксперимента, не обозначены критерии, основания в осуществляемой работе;

– не продумано исследовательское сопровождение обучающей работы (способы фиксации: дневник исследователя, протоколы, отчеты, самоанализ);

Приступая к построению обучающего эксперимента, мы рекомендуем студентам составить план его осуществления:

1. Выдвижение гипотезы исследования (*что я хочу проверить в исследовании и почему?*).

2. Сформулировать цель, задачи исследования (*зачем я провожу исследование?*).

3. Составить программу опытно-экспериментальной работы (*как организовать проверку гипотезы?*).

4. Выбрать средства и способы, позволяющие проверить гипотезу (*На каком материале проводить опытную работу? Почему именно на таком материале?*).

5. Составить план проведения опытно-экспериментальной проверки (*Каким образом осуществлять опытную работу?*).

6. Провести опытно-экспериментальную проверку гипотезы и ее корректировку. В этом помогают ведение дневника исследователя, использование протоколов-фотографов с места проведения экспериментальной работы, описание ситуаций неопределенности, возникающих при проведении исследования, рефлексия и анализ.

Включение студентов в исследование при подготовке и выполнении дипломной работы способствует присвоению ими исследовательских действий в осуществлении педагогической деятельности, появлению у них интереса к исследованию как способу построения деятельности, созданию условий для формирования и проявления исследовательской компетентности у будущих учителей.

### Список литературы

1. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2014. 46 с.
2. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград, 2004. 342 с.
3. Шмачилина С. В. Формирование исследовательской культуры социального педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 47 с.
4. Ставринова Н. Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский научный вестник. 2009. № 5. С. 138–142.
5. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. М.: МПГУ. 2007. 186 с.
6. Ведерникова Л. В. Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. 128 с.
7. Поздеева С. И., Кириллова И. О. Место педагогического исследования в подготовке и профессиональной деятельности магистра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2014. 4 (6). С. 43–46.
8. Никитина Л. А. Исследование в методической подготовке педагога: учебное пособие. Барнаул: АлтГПА. 2012. 170 с.

**Никитина Любовь Андреевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031).  
E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

*Материал поступил в редакцию 31.01.2017.*

DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-118-125

### THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE FINAL QUALIFYING WORK OF THE BACHELOR

*L. A. Nikitina*

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Altai Region, Russian Federation*

The article reveals the necessity of involving students in the organization of pedagogical research from the point of view of understanding of the meaning of the organized activity, participation in the construction of the topics, the problems and finding ways to solve it. The current practice of teaching students of pedagogical study is based on the study of the

theoretical foundations, the knowledge of which does not allow them to act in a real situation when preparing the final work. On the basis of the study and the analysis of practice of implementation of student final papers indicates a problem in the organization of the students of pedagogical studies due to the formal execution of the steps of research activities, lack of interest in the study as a way to build pedagogical activity. Identifies the causes of student difficulties in performing the final work presented is the author's version of training students' research. The article presents the technology of involving students in the construction of a research steps in understanding the topic based on the phenomenological description, the formulation of the research problem in the survey and interviews conducted with participants of education, finding ways of its solution in the process of organizing the pedagogical experiment.

**Key words:** *research, graduate program, understanding of the topic, the build problems of experimental work.*

### References

1. Nikitina L. A. *Stanovleniye issledovatel'skoy kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [The formation of the research competence in the methodological training of students of pedagogical University in the conditions of innovative development of education. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. Barnaul, 2014. 46 p. (in Russian).
2. Bryzgalova S. I. *Formirovaniye v vuze gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu: teoriya i praktika* [The formation in the University readiness of the teacher to pedagogical research: theory and practice]. Kaliningrad, 2004. 342 p. (in Russian).
3. Shmachilina S. V. *Formirovaniye issledovatel'skoy kul'tury sotsial'nogo pedagoga*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Formation of research culture of the social teacher. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. Tyumen, 2006. 47 p. (in Russian).
4. Stavrinova N. N. *Formirovaniye i otsenka gotovnosti budushchego pedagoga k issledovatel'skoy deyatel'nosti* [Forming and assessment of readiness of future teacher for research activity]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2009, no. 5, pp. 138–142 (in Russian).
5. Seredenko P. V. *Formirovaniye gotovnosti budushchikh pedagogov k obucheniyu uchashchikhsya issledovatel'skim umeniyam i navykam* [Formation of readiness of future teachers to teaching students research skills and skill]. Moscow, MSPU Publ., 2007. 186 p. (in Russian).
6. Vedernikova L. V. *Teoriya i praktika stanovleniya i razvitiya issledovatel'skoy kompetentnosti pedagogov* [Theory and practice of formation and development of research competence of teachers]. Ishim, Izd-vo IGPI im. P. P. Ershova Publ., 2012. 218 p. (in Russian).
7. Pozdeeva S. I., Kirillova I. O. *Mesto pedagogicheskogo issledovaniya v podgotovke i professional'noy deyatel'nosti magistra* [The place of educational research in the preparation and professional activity of the master]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2014, no. 4 (6), pp. 43–46 (in Russian).
8. Nikitina L. A. *Issledovaniye v metodicheskoy podgotovke pedagoga* [A study in the methodical training of the teacher]. Barnaul, AltGPA Publ., 2012. 170 p. (in Russian).

**Nikitina L. A.**, Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altai region, Russian Federation, 656031). E-mail: [nikitina.fnk@rambler.ru](mailto:nikitina.fnk@rambler.ru)