

А. Л. Тихонова¹, З. В. Возгова²

¹ORCID № 0000-0002-3033-9852,

доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой французского языка и методики обучения французскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: tihonovaal@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-4833-3299,

доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: vozgovazv@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ШКОЛЫ НА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация

Введение. В статье обосновывается актуальность проведения практик, призванных формировать исследовательские компетенции будущих учителей на базе школ для обеспечения взаимодействия студента с образовательной средой как платформой исследования. Цель статьи – раскрыть систему последовательно усложняющихся задач исследовательских практик и углубляющегося взаимодействия с различными компонентами образовательной среды школы.

Материалы и методы. В ходе исследования применены как теоретические (анализ литературы по проблеме, моделирование), так и эмпирические (наблюдение, анализ документации, обобщение опыта, описание, беседа) методы. Осуществлялось оценивание результатов с использованием листов экспертной оценки.

Результаты. Разработана система заданий исследовательских практик 3-5 курсов, характеризующаяся преемственностью и иерархичностью задач, контентно-варирующей мобильностью при взаимодействии с образовательной средой учебного заведения, нацеленностью на создание инновационного продукта, востребованного образовательной средой. Нами выделены задачи каждой из практик, обеспечивающие выполнение указанных требований, и определены основные условия их реализации. Выявлены проблемы и трудности, с которыми сталкиваются студенты на каждом из этапов

формирования исследовательской компетенции, и показаны резервы практик и ресурсы образовательной среды, взаимодействие с которыми позволяет преодолевать возникающие затруднения.

Обсуждение. Утверждается, что постоянное взаимодействие с образовательной средой учебных заведений в период исследовательских практик обеспечивает регулярную верификацию востребованности исследования, своевременную апробацию разрабатываемых материалов и форм работы и их коррекцию, постоянную адаптацию к меняющимся условиям исследовательской деятельности, платформу для формирования способности руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Заключение. Делается вывод о том, что предлагаемая последовательность задач исследовательских практик способствует органичному становлению не только исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка, но и ряда качеств личности, необходимых будущим профессионалам в сфере языкового образования: инициативности, социальной активности, мобильности и самостоятельности.

Ключевые слова: исследовательские компетенции; исследовательские практики; образовательная среда школы; задачи практики; оценивание результатов практики.

Основные положения:

- определен состав и осуществлена декомпозиция исследовательских компетенций будущих учителей при взаимодействии с образовательной средой школы;
- разработана система всестороннего оценивания результативности исследовательских практик;
- представлена система усложняющихся задач исследовательских практик, предполагающих углубление и расширения взаимодействия с образовательной средой школы.

1. Введение (Introduction)

Современные тенденции профессиональной подготовки будущего учителя обуславливают необходимость пересмотра ее содержания и форм ее организации; нацеленность программных документов, и в первую очередь образовательных стандартов педагогического образования и профессиональных стандартов учителя, на формирование творческой, активной, самостоятельной, способной и

готовой к саморазвитию личности определяют особое внимание исследователей-педагогов к вопросам формирования исследовательских компетенций будущего учителя. В последние годы появляется ряд работ, посвященных данной проблематике (исследования В. С. Елагиной, Л. М. Куликова и Л. М. Куликовой, С. С. Мустафиной, П. Н. Пономарчука, Ю. В. Рындиной, Р. М. Чумичевой, Е. В. Яковлевой и др.); авторы обобщают и анали-

зируют опыт формирования исследовательских компетенций у студентов педагогических вузов различных городов Российской Федерации.

Исследовательские компетенции являются важной составляющей профессиональной компетентности учителя; ФГОС ВО заявляет в качестве цели подготовки бакалавров педагогического образования формирование готовности к выполнению профессиональных задач, в частности, в области научно-исследовательской деятельности, что подразумевает становление специфичных исследовательских умений и приобретение опыта научно-исследовательской деятельности. Анализ исследований показывает, что трактовка исследовательских компетенций, формально не находящая уникального выражения, тем не менее оказывается в целом единой у разных авторов. Определяя исследовательские компетенции, авторы представляют их как комплекс (совокупность) знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности [1; 2; 3; 4].

Вместе с тем, Федеральный государственный стандарт бакалавриата направления «Педагогическое образование» требует формирования двух исследовательских компетенций будущего учителя: готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) и способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12).

В рамках нашей работы мы придерживаемся указанных формулировок, подразумевая под обобщенным термином «исследовательские компетенции» способность к осуществлению собственного научного исследования и к руководству ученическим исследованием.

Формирование исследовательских компетенций пронизывает весь университетский курс подготовки будущих учителей, реализуясь систематически в теоретических и спорадически – в преимущественно практических дисциплинах (учебно-исследовательская деятельность). Не менее важны ресурсы внеаудиторной работы, направленной на развитие исследовательских умений студентов. Вопросы формирования исследовательской и научно-исследовательской компетенции в рамках университетских курсов и во

внеучебной научно-исследовательской деятельности рассматривались в работах Л.М. Куликовой, Л.М. Куликова, Ю.В. Рындиной, Е.В. Яковлевой, Л.И. Буровой [2; 5; 6; 7].

Однако для реализации двух указанных компетенций, в особенности способности руководить ученическим проектом, абсолютно необходимым оказывается ресурс практик в условиях образовательной среды школы. Анализ научной литературы показывает, что изучение особенностей формирования исследовательских и научно-исследовательских компетенций в рамках учебных и производственных практик является относительно новым объектом исследования; в частности, этому посвящены исследования Л.М. Куликовой, Л.М. Куликова, Р.М. Чумичевой и др. [2; 8]. В последние годы в планах бакалавриата направления «Педагогическое образование» специально выделяется несколько видов научно-исследовательских практик (учебная практика по приобретению первичных навыков и опыта научно-исследовательской работы, научно-исследовательская работа (практика) и преддипломная практика), реализуемых на различных площадках: как в стенах

базовых школ, так и в университете. В указанных условиях представляется необходимым установить содержание, объем и последовательность педагогических действий, обеспечивающие оптимальное становление заявленных компетенций и находящие выражение в формулировке индивидуальных заданий для студентов в период практики в условиях образовательной среды школы.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Исследование, направленное на разработку содержания и выявление оптимального объема и последовательности заданий для студентов в период исследовательских практик, проводилось в течение 2014-2018 уч. годов на факультете иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; базами практик являлись школы, гимназии и лицеи г. Челябинска и Челябинской области (Копейск, Златоуст, Кыштым). За указанный период в исследовании участвовали 356 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профили: «Английский язык. Иностранный язык», «Немецкий язык. Английский язык» и «Француз-

ский язык. Английский язык».

В ходе исследования применены как теоретические (анализ литературы по проблеме, моделирование), так и эмпирические (наблюдение, анализ документации, обобщение опыта, описание, беседа) методы. В начале исследования на основе анализа исследовательских работ студентов педагогического вуза установлено, что при подготовке курсовых и выпускных квалификационных проектов будущих учителей потенциал школьных практик для формирования исследовательских компетенций используется в недостаточной мере: превалирует реферативное изложение изученной литературы, практическая часть в ряде случаев излагается формально, слабо реализуется связь теории и практических выводов; некоторые исследования являлись модифицированными копиями опубликованных в интернете. Был сформулирован замысел формирования исследовательской компетенции будущего учителя в ходе трех исследовательских практик с градуальным усложнением исследовательских задач и постепенным снятием дидактического сопровождения; постоянно осуществлялось оценивание результатов с ис-

пользованием листов экспертной оценки; на основе получаемых результатов для каждого нового курса вносились коррективы в формулировки индивидуальных заданий исследовательской практики.

3. Результаты (Results)

Обобщение опыта формирования исследовательских компетенций в ходе практик 3-5 курсов показывает, что задания, формулируемые для студентов на каждую из практик, должны представлять собой систему, характеризующуюся преемственностью и иерархичностью задач, контентно-варьирующей мобильностью при взаимодействии с образовательной средой учебного заведения, нацеленностью на создание инновационного продукта, востребованного образовательной средой. Нами выделены задачи каждой из практик, обеспечивающие выполнение указанных требований, и определены основные условия их реализации.

В рамках первой исследовательской практики на 3 курсе (учебной практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в апреле) реализуются следующие обобщенные задачи: постановка и решение исследовательских задач

в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования. Следует отметить, что к этому моменту студентами уже освоены курсы психологии, педагогики и методики обучения иностранному языку, и обучаемые обладают знаниями основ организации научного исследования, понимают его логику; знают категориальный аппарат научного исследования. Таким образом, студенты должны научиться ставить и решать задачи научного исследования; овладеть эмпирическими методами научного исследования (методами сбора и накопления данных, контроля и измерения, обработки данных, оценивания, обобщения педагогического опыта). Оценивание успешности выполнения задач практики производится на основе анализа чернового варианта рукописи курсовой работы, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента и отзыва руководителя курсовой работы¹.

Опыт анализа и оценивания результативности первой исследовательской практики показывает,

что типичными проблемами, затрудняющими выполнение поставленных задач, являются недостаточная теоретическая подготовленность студента по тематике собственного исследования; неумение или в некоторых случаях невозможность эффективно использовать возможности образовательной среды школы (непредоставление учителями доступа к документации класса, в том числе электронным журналам, или робость, застенчивость, недостаточная настойчивость студента при контакте с представителями администрации школы, при необходимости проведения опросов, анкетирования учителей и т.п.). Исследовательская компетенция, таким образом, в значительной степени зависит от мобилизации регулятивных и коммуникативных составляющих опыта обучаемых, что побудило нас учесть эти составляющие при оценивании результатов практики, а также ввести подробную инструкцию по организации и реализации практической части курсового исследовательского проекта. Так, например, исследовательское задание по курсовому

¹ Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании: учеб. Пособие. Ростов-н/Д. : Аркол, 2009. 228 с.

проекту «Содержание и формы экологического воспитания на уроках французского языка» включает, в частности, следующую инструкцию:

1. На настоящий момент в результате анализа научной и методической литературы Вы должны были установить, что входит в содержание экологического воспитания, и составить перечень форм экологического воспитания. При выполнении нижеследующих заданий Вы опираетесь на этот перечень.

2. Методом *наблюдения* (во-первых, наблюдения образовательной среды – наглядности на стенах, книг на полках и т.д.; во-вторых, наблюдения учебного процесса при посещении уроков, можно также отражать это в фотографиях уроков) Вы устанавливаете, насколько в школе реализуется экологическое воспитание, в каких формах, каких компонентах содержания.

3. Методом *анализа документов* Вы устанавливаете возможности учебников и прочих учебных материалов (по французскому языку!) для экологического воспитания.

4. На основе *беседы* с учащимися / учителями (анкетирования)

Вы делаете заключение о необходимости расширения содержания и введения новых форм экологического воспитания на уроках французского языка.

5. Предпримите подготовку и проведение фрагментов урока по экологической тематике (в рамках фонетической, речевой зарядки или физкультминутки – строго по согласованию с учителем), но это не входит в задачи исследования на 3 курсе.

Вторая исследовательская практика (научно-исследовательская работа) является хронологическим продолжением производственной педагогической практики 5 курса в школе (сентябрь-октябрь, первая четверть), логически встраиваясь в ее процесс, однако в ходе этой практики студенты выступают также в качестве соруководителей (наставников) учебно-исследовательских проектов учащихся. Обобщенными задачами этой практики являются: самостоятельная постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования (эта задача реализуется как в квалификационном проекте студента, так и в учебно-исследовательском проекте учащегося); использование в исследовательской деятельности методов

внедрения результатов педагогического исследования в практику и диагностики их результативности. К настоящему моменту у студентов уже, как правило, существуют собственные наработки инновационного содержания обучения иностранному языку, являющиеся результатом филологического исследования 4 курса и методических изысканий 3 курса. Частными задачами практики являются: овладение навыками разработки локального педагогического исследования (определение цели, гипотезы, методов исследования, разработка проекта формирующего эксперимента, апробация практической разработки в педагогическом процессе образовательного учреждения); систематизация и углубление теоретических и практических знаний по профилю подготовки, их применение при решении конкретных педагогических или методических задач в соответствии с темой выпускной квалификационной работы; совершенствование приемов самостоятельной работы (подбор, анализ и изучение соответствующей литературы по исследуемой проблеме; раскрытие используемой системы научных категорий; анализ состояния педагогической теории и практики по исследуемой

проблеме, оценка ее решения в современных условиях). К перечисленным задачам, связанным с выполнением собственного квалификационного проекта, добавляются задачи, связанные с организацией, планированием, оценением проекта учащегося. Оценивание успешности выполнения задач практики производится на основе анализа материалов выпускного квалификационного проекта, подготовленных во время прохождения практики, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента, оценочного листа наставника проекта и отзыва руководителя квалификационной работы.

Анализ работы студентов на практике и опыт консультативной деятельности руководителей квалификационных проектов показывает, что студенты в целом не испытывают проблем ни с организацией экспериментального обучения, ни с внедрением инновационного содержания в учебно-воспитательный процесс в школе, ни с организацией учебно-исследовательского проекта учащихся; сложности возникают при формулировке выводов, оформлении отчета и материалов выпускной квалификационной работы. На этом

этапе студенты нуждаются в образцах оформления материалов исследования. В дальнейшем в течение 5 курса, в выступлениях на конференциях, при подготовке статей и материалов работ, представляемых на конкурсы грантов, студенты имеют возможность не единожды обратиться к своим записям и в совершенстве освоить формулировки, позволяющие изложить результаты своих исследований и выделить в них основное и второстепенное, инновационные компоненты и результаты, повторно подтверждающие уже доказанные теоретические положения.

Заключительная практика исследовательского характера – преддипломная практика – организуется в июне десятого семестра, непосредственно перед государственными экзаменами и защитой выпускных квалификационных проектов. Центральной задачей практики является представление результатов работы, проведенной в течение третьего – пятого курсов; она детализируется в следующих подзадачах: совершенствование профессиональных навыков сбора, обработки, систематизации и анализа материалов и информации по тематике выпускного квалификационного проекта; комплексный

анализ и интерпретация результатов исследования; завершение работы над созданием научного текста и определения перспективных тенденций развития результатов исследования; подготовка к защите выпускной квалификационной работы. Взаимодействие с образовательной средой школы в этот период (фактически вне учебно-воспитательного процесса) осуществляется по двум направлениям: завершение оформления документации по апробации разработанных студентом учебно-методических материалов (взаимодействие с управленческим компонентом образовательной среды) и комплектация методических рекомендаций по теме проекта с учетом результативности экспериментального обучения (сопровождение и пополнение технологической составляющей среды).

Оценивание результативности преддипломной практики осуществляется на основе выполняемого руководителем анализа конечного варианта выпускного квалификационного проекта, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента и отзыва руководителя квалификационной работы.

Опыт руководства выпускными квалификационными проектами показывает, что на завершающем этапе представления результатов исследования студенты более всего нуждаются в квалифицированном обсуждении их работ, фактически воспроизводящем ситуацию защиты («репетиция» защиты), причем на данном этапе они осознают необходимость серьезной оценки результатов своих исследований представителями работодателей – учителями-практиками. В процессе подготовки к защите проектов они пытаются выстроить линию доказательств необходимости применения своих разработок в учебно-воспитательном процессе школы с точки зрения профессионалов, «примеривая» на себя роль потребителя собственного исследовательского продукта. В некоторых случаях только на этом этапе студенты обнаруживают несостоятельность своей исследовательской деятельности.

Нами было предпринято сопоставление оценивания выступлений студентов в ходе защит выпускных квалификационных проектов государственными экзаменационными комиссиями, в том числе включенными в них представителями работодателей (руково-

дителей школ и учебно-методических объединений) в соответствии с декомпозицией исследовательских компетенций (знание логики научного исследования, содержания и форм теоретических и эмпирических методов исследования, технологии организации учебно-исследовательской деятельности в школе; умения применять теоретические знания в практическом исследовании, самостоятельно обрабатывать, интерпретировать и представлять результаты исследовательской деятельности, а также ставить задачи и организовать ход учебного исследования; владение приемами осмысления информации для решения исследовательских задач и методами самооценки собственной исследовательской деятельности и оценки результатов учебно-исследовательской деятельности учащихся). Практический опыт системной реализации изложенной последовательности приобщения студентов – будущих учителей иностранного языка к научно-исследовательской деятельности в условиях образовательной среды школы показывает стабильное возрастание с 2014 по 2018 г. числа студентов с высоким уровнем обеих исследовательских компетенций.

4. Обсуждение (Discussion)

Представляется возможным утверждать, что подготовка будущего учителя иностранного языка к исследовательской деятельности в профессиональной сфере должна в значительной мере быть нацелена на взаимодействие с образовательной средой учебных заведений, что обеспечивает регулярную верификацию востребованности исследования, своевременную апробацию разрабатываемых материалов и форм работы и их коррекцию, постоянную адаптацию к меняющимся условиям будущей профессиональной, в том числе исследовательской, деятельности, платформу для формирования способности руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Вопрос о степени проявления творческого, созидательного компонента (продукции нового знания, новизны исследовательского продукта) в студенческой исследовательской деятельности остается открытым; ряд исследователей [5; 9] полагают, что целью студенческого исследования (как и исследования, организуемого студентом с учащимися школ на практике) является сознательное освоение и получение новых знаний, а также готовности их использовать

в практической деятельности, не уточняя, однако, насколько новым по отношению к предшествующим исследованиям оказывается получаемое знание.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, эффективное формирование исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка должно осуществляться в ходе исследовательских практик в рамках образовательной среды школы. При этом степень взаимодействия студента-исследователя с образовательной средой школы и ее различными компонентами определяется типом практики и этапом реализации его исследования. Последовательность и динамика усложнения задач практик детерминирована не только их продолжительностью, но и постепенностью погружения студента в школьную образовательную среду: необходимостью контактов с административным корпусом школы, частотой взаимодействию с учителями – наставниками и коллегами, степенью доступа к школьной документации, вовлеченностью во взаимоотношения с учащимися школы не только по линии «ученик – преподаватель», но и «респондент – исследователь», «изучаемый контингент –

исследователь», возможностями взаимодействия с иными компонентами образовательной среды, в том числе учебно-методическими объединениями школы и штабами научных обществ учащихся. Расширение доступа к образовательной среде школы зависит не только от согласованности действий педагогических университетов и баз практик и детализации задач практик в рабочих программах, предлагаемых вузом, но и от инициативности, социальной активности, мобильности и самостоятельности самого студента. Мы полагаем, что предлагаемая нами последовательность задач исследовательских практик способствует органи-

ному становлению не только исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка, но и указанных качеств, необходимых будущим профессионалам в сфере языкового образования.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» по договору на выполнение НИР №114/05/П от 15.05.2018 г. по теме «Организация научно-исследовательской среды как условие самореализации студента вуза».

Библиографический список

1. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Концепт. 2012. – № 8 (август). URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm> (дата обращения: 21.06.2018).
2. Куликова Л. М., Куликов Л. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в условиях производственной практики // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2014. – № 2(31). – С. 70-79.
3. Пономарчук П. Н. Формирование исследовательской компетенции у студентов юридических специальностей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2011. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4906> (дата обращения: 21.06.2018).
4. Репета Л. Формирование исследовательской компетенции учащихся // Цели и тематика. 2011. – № 3. – С. 28-33.
5. Рындина Ю. В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Человек и образование. 2011. – № 3(28). – С. 183-188.

6. Яковлева Е. В. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. 2015. – Вып. 3. URL: <http://e-concept.ru/2015/85741.htm> (дата обращения: 21.06.2018).

7. Яковлева Е. В., Бузова Л. И. Преемственность формирования исследовательской компетентности учителя начальных классов в условиях многоуровневой подготовки // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. – № 4. – С. 140-145.

8. Чумичева Р. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2009. – № 3. – С. 22-34.

9. Берсенева О. В. Модель формирования исследовательских компетенций будущих учителей математики // Вестник ТГПУ. 2016. – №4 (169). – С. 65-69.

A. L. Tikhonova¹, Z. V. Vozgova²

¹ORCID No. 0000-0002-3033-9852,

Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogics),

Department of French language and methods of teaching french language,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: tihonovaal@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-4833-3299,

Associate Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of Chair of ynGLISH philology,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: vozgovazv@cspu.ru

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN THE INTERACTION WITH SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RESEARCH PRACTICE

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the organization of research practice of future teachers in schools to ensure student interaction with the educational environment as a research platform. The purpose of the article is to uncover a system of consistently complex tasks of research practices and deepening interaction with the various components of the educational environment of the school.

Materials and methods. The research methods involve theoretical (analysis of scientific literature, modeling) and empirical (observation, documentation analysis, synthesis of experience, description, conversation) methods. Evaluation of results was carried out using expert evaluation sheets.

Results. The study developed a system of tasks for research practices of 3-5 courses,

characterized by continuity and hierarchy of tasks, content-varying mobility when interacting with the educational environment of an educational institution, focusing on the creation of an innovative product that is in demand by an educational environment. We defined the basic conditions for their implementation. The problems and difficulties that students face at each of the stages of the formation of research competence are identified, and the reserves of practices and resources of the educational environment are shown, the interaction with which allows to overcome the difficulties that arise.

Discussion. The study shows that the sequence of tasks for the gradual complication of interaction with the school educational environment makes it possible to effectively develop the research competencies of future teachers of a foreign language.

Conclusion. The authors concluded that the proposed sequence of tasks of research practices contributes to the formation not only of the research competencies of future teachers of a foreign language, but also of a number of personality traits needed by future professionals in the field of language education: initiative, social activity, mobility and independence.

Keywords: research competencies; research practices; school educational environment; practice tasks; evaluation of practice results.

Highlights:

- the study determined the composition and decomposition of the research competencies of future teachers in the interaction with the school educational environment;
- the authors worked out a system of comprehensive assessment of the effectiveness of research practices;
- the research presents a system of increasingly complex research practices, involving the deepening and expansion of interaction with the school educational environment.

References

1. Elaguina V.S. (2012) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii v protsesse professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of research competence in the process of professional training of students of a pedagogical university]. *Koncept*. 8, 26-30. Available at: <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm> (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).
2. Kulikova L.M. (2014) Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy u studentov v usloviyakh proizvodstvennoy praktiki [Formation of research competencies in students in the field of industrial practice] *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2(31), 70-79. (In Russian).
3. Ponomarchuk P.N. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u studentov yuridicheskikh spetsial'nostey [Formation of research competence of law students] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4906> (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).
4. Repeta L. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii uhashchikhsya [Formation of students' research competence] *General and Professional Education*. 3, 28-33. (In Russian).

5. Ryndina YU.V. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentnosti budushchego uchitelya v protsesse professional'noy podgotovki [Formation of research competence of the future teacher in the training process] *Chelovek i obrazovaniye*. 3(28), 183-188. (In Russian).

6. Yakovleva E.V. (2015) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov v protsesse obucheniya v vuze [Formation of research competence in future primary school teachers in the process of learning in high school] *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya*. 3; Available at: <http://e-concept.ru/2015/85741.htm> (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).

7. Yakovleva E.V. (2016) Preyemstvennost' formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti uchitelya nachal'nykh klassov v usloviyakh mnogourovnevoy podgotovki [Continuity of the formation of research competence of primary school teachers in a multi-level training] *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4, 140-145. (In Russian).

8. Chumicheva R.M. (2009) Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy u studentov v protsesse pedagogicheskoy praktiki [Formation of research competences of students in the process of teaching practice] *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3, 22-34. (In Russian).

9. Berseneva O.V. (2016) Model' formirovaniya issledovatel'skikh kompetentsiy budushchikh uchiteley matematiki [Model of the formation of research competencies of future teachers of mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4 (169), 65-69. (In Russian).

