

DOI 10.54596/2958-0048-2026-2-137-148

УДК 37.013

МРНТИ 14.01

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЗАДАЧА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПЕДАГОГА

Старкова А.В.<sup>1,2\*</sup>, Щупановская К.А.<sup>3</sup>, Мощенко Ю.В.<sup>1</sup>, Васильева О.М.<sup>1</sup>

*НАО «Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева»,*

*Петропавловск, Казахстан*

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск, Россия*

*КГУ «Средняя школа № 9 имени Ахмета Байтурсынулы», Петропавловск, Казахстан*

*Автор для корреспонденции: [elvenbride@inbox.ru](mailto:elvenbride@inbox.ru)*

### Аннотация

Статья посвящена анализу статуса исследовательской задачи в системе профессиональных задач педагога. Несмотря на признание значимости исследовательской деятельности педагога в нормативных документах и научной литературе, единого подхода к классификации профессиональных задач, включающего исследовательскую составляющую, не сформировано. Цель исследования – на основе сопоставительного анализа нормативных документов Российской Федерации и Республики Казахстан, а также научной литературы определить, какой статус имеет исследовательская задача в существующих классификациях профессиональных задач педагога. Исследование носит теоретико-аналитический характер. Материалами послужили нормативные документы двух стран (ФГОС ВО РФ редакций 2016 и 2018 гг., Профессиональный стандарт «Педагог» РК 2022 и 2025 гг., Правила аттестации педагогов РК, Правила присвоения звания «Лучший педагог» РК), а также монографии, диссертации и статьи отечественных и зарубежных исследователей. Используются методы контент-анализа, сравнительного анализа и типологизации. Результаты показывают, что в определениях профессиональной задачи прослеживаются пять подходов: через структуру «цель – условия – искомое», функцию в системе подготовки, познавательный компонент, нормативную рамку профстандартов и связь с профессиональной обязанностью педагога. Сопоставление нормативных классификаций РФ и РК выявило, что они построены на разных основаниях: типы задач в ФГОС ВО и квалификационные категории в Профстандарте РК. В научных классификациях исследовательская задача обнаруживается имплицитно в структуре решения задач любого типа и одновременно как самостоятельный предмет с детализированной типологией. Установлено, что исследовательская задача признается значимой всеми рассмотренными подходами, однако её статус в системе профессиональных задач педагога остается неопределенным.

**Ключевые слова:** профессиональная задача, исследовательская задача, педагог, классификация задач, профессиональный стандарт, аттестация педагогов, сравнительный анализ.

## ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ МІНДЕТТЕР ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЗЕРТТЕУ МІНДЕТІ

Старкова А.В.<sup>1,2\*</sup>, Щупановская К.А.<sup>3</sup>, Мощенко Ю.В.<sup>1</sup>, Васильева О.М.<sup>1</sup>

*«М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті» КеАҚ,*

*Петропавл, Қазақстан*

*«Омбы мемлекеттік педагогикалық университеті» ФМБМ ЖОО, Омбы, Ресей*

*«А. Байтұрсынұлы атындағы № 9 орта мектеп» КММ, Петропавл, Қазақстан*

*Хат-хабар үшін автор: [elvenbride@inbox.ru](mailto:elvenbride@inbox.ru)*

### Андапта

Мақала педагогтың кәсіби міндеттер жүйесіндегі зерттеу міндетінің мәртебесін талдауға арналған. Нормативтік құжаттарда және ғылыми әдебиетте педагогтың зерттеушілік қызметінің маңыздылығы танылғанымен, зерттеу құрамдасын қамтитын кәсіби міндеттердің бірыңғай жіктемесі әлі қалыптаспаған.

Зерттеудің мақсаты – Ресей Федерациясы мен Қазақстан Республикасының нормативтік құжаттарын және ғылыми әдебиетті салыстырмалы талдау негізінде педагогтың кәсіби міндеттерінің қолданыстағы жіктемелерінде зерттеу міндетінің қандай мәртебеге ие екенін анықтау. Зерттеу теориялық-аналитикалық сипатта жүргізілді. Материал ретінде екі елдің нормативтік құжаттары (РФ-тың 2016 және 2018 жылдардағы ЖБ ФМБС, ҚР-тың 2022 және 2025 жылдардағы «Педагог» кәсіби стандарты, ҚР педагогтерді аттестациялау ережелері, ҚР «Үздік педагог» атағын беру ережелері), сондай-ақ отандық және шетелдік зерттеушілердің монографиялары, диссертациялары мен мақалалары пайдаланылды. Мазмұндық талдау, салыстырмалы талдау және типологизация әдістері қолданылды. Нәтижелер кәсіби міндет ұғымын анықтауда бес тәсілдің байқалатынын көрсетеді: «мақсат – жағдай - ізделіп отырған» құрылымы арқылы, дайындау жүйесіндегі қызметі арқылы, танымдық құрамдас арқылы, кәсіби стандарттың нормативтік шеңбері арқылы және педагогтың кәсіби міндеттемесімен байланыс арқылы. РФ мен ҚР нормативтік жіктемелерін салыстыру олардың әртүрлі негіздерде құрылғанын анықтады: ЖБ ФМБС-да міндет түрлері, ҚР Кәсіби стандартында біліктілік санаттары. Ғылыми жіктемелерде зерттеу міндеті кез-келген түрдегі міндеттерді шешу құрылымында жасырын түрде және өзіндік пәні ретінде де көрінеді. Зерттеу міндеті барлық қарастырылған тәсілдермен маңызды деп танылғанымен, оның педагогтың кәсіби міндеттер жүйесіндегі мәртебесі белгісіз болып қалады.

**Кілт сөздер:** кәсіби міндет, зерттеу міндеті, педагог, міндеттер жіктемесі, кәсіби стандарт, педагогтерді аттестациялау, салыстырмалы талдау.

## THE RESEARCH TASK WITHIN THE SYSTEM OF TEACHERS' PROFESSIONAL TASKS

**Starkova A.V.<sup>1,2\*</sup>, Shchupanovskaya K.A.<sup>3</sup>, Mochshenko Yu.V.<sup>1</sup>, Vasilieva O.M.<sup>1</sup>**

<sup>1\*</sup>*Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan*

<sup>2\*</sup>*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

<sup>2</sup>*Akhmet Baitursynuly Secondary School No. 9, Petropavlovsk, Kazakhstan*

<sup>\*</sup>*Corresponding author: [elvenbride@inbox.ru](mailto:elvenbride@inbox.ru)*

### Abstract

The article is devoted to analyzing the status of the research task within the system of teachers' professional tasks. Despite the recognized significance of teachers' research activity in normative documents and scholarly literature, a unified approach to classifying professional tasks that incorporates the research component has not yet been formed. The aim of the study is to determine, through a comparative analysis of normative documents of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan as well as scholarly literature, what status the research task has in existing classifications of teachers' professional tasks. The study is of a theoretical and analytical nature. The materials include normative documents of the two countries (the Federal State Educational Standards of Higher Education of the Russian Federation, editions of 2016 and 2018; the Professional Standard "Teacher" of the Republic of Kazakhstan, editions of 2022 and 2025; the Rules of Teacher Attestation of the Republic of Kazakhstan; the Rules for Awarding the Title "Best Teacher" of the Republic of Kazakhstan), as well as monographs, dissertations and articles by domestic and foreign researchers. The methods of content analysis, comparative analysis, and typologization were applied. The results reveal that five approaches to defining the professional task can be identified: through the structure "goal - conditions - sought-after element"; through its function in the system of teacher training; through the cognitive component; through the normative framework of professional standards; and through the connection with the teacher's professional duty. The comparison of normative classifications of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan revealed that they are built on different bases: types of tasks in the FSES of Higher Education and qualification categories in the Professional Standard of the Republic of Kazakhstan. In scholarly classifications, the research task appears implicitly within the structure of solving any type of task, and simultaneously as a distinct subject with a detailed typology. It is established that the research task is recognized as significant by all approaches under consideration; however, its status within the system of teachers' professional tasks remains uncertain.

**Keywords:** professional task, research task, teacher, classification of tasks, professional standard, teacher attestation, comparative analysis.

### Введение

Профессиональная деятельность педагога описывается в нормативных документах и научной литературе через систему задач. В Российской Федерации ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» выделяет шесть типов задач профессиональной деятельности [1]. В Республике Казахстан профессиональная деятельность педагога описывается через Профессиональный стандарт «Педагог» (редакция 2022 года [2] и новая редакция 2025 года [3]), определяющий компетенции и квалификационные категории педагога, а также через Правила и условия проведения аттестации педагогов [4], регламентирующие применение этих категорий в системе аттестации. Оба подхода задают рамку профессиональной подготовки и аттестации педагогов, однако вопрос о том, каким образом в этих рамках представлена исследовательская составляющая деятельности педагога, остается открытым.

В научной литературе накоплен значительный опыт изучения профессиональных задач педагога (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына [5]; М.А. Червонный [6]; Н.А. Костикова [7]) и исследовательской деятельности педагога (В.И. Загвязинский [8]; В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова [9], [10]). Вместе с тем эти две линии исследований развиваются преимущественно параллельно. Классификации профессиональных задач, как правило, не содержат явного описания исследовательской задачи, а работы по исследовательской деятельности педагога сосредоточены на подготовке студентов и не всегда соотносятся с существующими типологиями задач.

Данная статья представляет собой попытку сопоставить эти два направления. Актуальность темы определяется изменениями в нормативной базе подготовки и аттестации педагогов в РФ и РК, в которых исследовательская составляющая педагогической деятельности получает разный нормативный статус, а также возрастающим вниманием педагогической науки к роли исследовательской деятельности в работе педагога-практика. Цель состоит в анализе существующих классификаций профессиональных задач педагога в нормативных документах РФ и РК и в научной литературе с тем, чтобы определить, какой статус в них имеет исследовательская задача. Новизна работы заключается в систематическом сопоставлении нормативных классификаций двух стран и научных подходов к профессиональным задачам педагога с фокусом на исследовательскую составляющую.

### Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Материалами послужили нормативные документы двух стран (ФГОС ВО РФ редакций 2016 и 2018 гг., Профессиональный стандарт «Педагог» РК 2022 и 2025 гг., Правила проведения аттестации педагогов РК, Правила присвоения звания «Лучший педагог» РК), а также монографии, диссертации и статьи исследователей по проблемам профессиональных задач и исследовательской деятельности педагога. Отбор материалов проводился следующим образом. Нормативные документы включались в действующей редакции; предшествующая редакция привлекалась в случае, когда статус исследовательской задачи был закреплён в ней иначе, что позволяло проследить изменение нормативного закрепления. Научный источник включался в состав материалов при наличии в нём эксплицитного авторского определения понятия «профессиональная задача» либо классификации профессиональных задач педагога; по тому же принципу отбирались работы, посвящённые исследовательским задачам педагога-практика.

Для анализа определений применялся контент-анализ. Единицей анализа выступало авторское определение понятия «профессиональная задача». Категорией

анализа служил доминирующий признак, через который в определении раскрывается содержание понятия. Пять подходов, представленных в разделе результатов, получены индуктивно: определения группировались по совпадению доминирующего признака, наименование подхода присваивалось по этому же признаку.

Для сопоставления классификаций задач в нормативных документах РФ и РК использовался сравнительный анализ. Сопоставление велось по четырём параметрам: основание классификации; место исследовательской задачи в составе классификации; способ операционализации исследовательского компонента; связь классификации с процедурами аттестации педагогов.

Для определения статуса исследовательской задачи применялся метод типологизации. Каждой рассмотренной классификации приписывался один из четырёх вариантов статуса: самостоятельный тип профессиональной задачи; компонент структуры решения задач любого типа; показатель уровня профессионального развития педагога; самостоятельный предмет специальной типологизации.

### **Результаты**

Контент-анализ определений выявил пять подходов к пониманию профессиональной задачи: структурный, функциональный, познавательный, нормативный, деонтологический. В рамках структурного подхода В.В. Лаптев, С.А. Писарева и А.П. Тряпицына определяют профессиональную задачу как «цель, заданную в определенных условиях», структура которой включает «требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное)» [11, с. 12]. Функциональный подход представлен у Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной: профессиональная задача рассматривается как совокупность действий, образующая «ядро» содержания профессиональной подготовки [12, с. 10]. Познавательный подход объединяет определения М.А. Червонного: осмысленная учебно-профессиональная ситуация с включённой в неё целью познания и преобразования действительности [6] и В.А. Слостенина: «проанализированная педагогическая ситуация, имеющая в своем составе цель и потребность изучения и изменения реальности» [13, с. 251-252]. Нормативный подход реализует Л.В. Стройкина, формулируя определение через привязку к «трудовым действиям, умениям и знаниям... представленным в профессиональных стандартах сферы образования» [14, с. 24]. Деонтологический подход представлен позицией Н.Н. Ставриновой, рассматривающей исследовательскую задачу как профессиональную обязанность педагога [15, с. 3, 22].

В научной литературе зафиксировано шесть классификаций профессиональных задач. В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицына выделили пять групп: видение учащегося, построение образовательного процесса, установление взаимодействия с другими субъектами, создание и использование образовательной среды, профессиональное самообразование [5]. Коллектив под руководством Г.А. Бордовского расширил перечень за счёт групп управления, коммуникации, работы с информацией и личностных задач [16]. Н.А. Костикова, опираясь на эту расширенную типологию, выделила семь групп задач для электронной образовательной среды [7]. Н.Ф. Радионова и С.В. Ривкина построили иерархию задач по степени приближенности к профессиональной деятельности: учебные, учебно-профессиональные, профессиональные [17]. М.А. Червонный развил эту иерархию, дополнив привязкой к школьной ступени, образовательной области и учебному предмету [6]. Отдельную линию образует классификация В.С. Лазарева и Н.Н. Ставриновой, описывающая 16 типов собственно исследовательских задач педагога-практика: изучение особенностей

обучающихся, анализ учебных достижений, выявление учебных затруднений, изучение эффективности педагогических новшеств и др. [9, 10].

В нормативных документах двух стран исследовательская задача представлена в различных формах. В ФГОС ВО РФ 2016 г. исследовательская деятельность была выделена как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога. В ФГОС ВО 3++ 2018 г. она исключена из перечня шести типов задач (педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения) [1]; М.А. Червонный отмечает, что «в изменённом стандарте определений типов задач профессиональной деятельности не приводится» [6], а Л.В. Стройкина фиксирует, что понятие организационно-управленческой задачи «авторами конкретно не описано и не разъяснено» [14]. В нормативных документах Республики Казахстан исследовательский компонент закреплён через квалификационную категорию «педагог-исследователь» в Профессиональном стандарте «Педагог» [2, 3] и Правилах аттестации педагогов [4], а также через критерий «исследовательская деятельность» в Правилах присвоения звания «Лучший педагог»

### Обсуждение

Проведённый анализ позволяет интерпретировать выявленные закономерности на нескольких уровнях. Прежде всего внимания заслуживает происхождение пяти выявленных подходов: каждый из них восходит к самостоятельной теоретической традиции, а их одновременное сосуществование в современном педагогическом дискурсе фиксирует историческое наслоение этих традиций. Структурный подход (Г.А. Балл [19], В.В. Лаптев с соавторами [11]) развивает психологическую теорию решения задач, формировавшуюся в советской школе общей психологии 1960-1980-х гг. Функциональный подход (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына [12]) связан с переходом педагогического образования к компетентностной парадигме в начале 2000-х гг. Познавательный компонент в определениях В.А. Сластенина [14] и М.А. Червонного [6] восходит к деятельностной теории и культурно-исторической традиции, где исследование рассматривается как родовое свойство педагогической деятельности. Нормативная рамка Л.В. Стройкиной [14] отражает текущий этап профессиональной стандартизации, начавшийся в РФ после 2013 года. Деонтологическая позиция Н.Н. Ставриновой [15] имеет отдельную идейную родословную. Она восходит к работам Л. Стенхауса о педагоге-исследователе [20] и получает развитие у М. Кокрэн-Смит и С. Литл в концепции исследовательской позиции (inquiry as stance) как фундаментального свойства профессии [21]. В современных работах эта традиция получает операциональное развитие: С.А. Мертлер описывает исследование действием (action research) как практическую стратегию решения педагогических проблем непосредственно в классе [22], а исследование Л. Верхуфа, М. Волман и Л. Гайкхорст показывает, что преподаватели исследовательски-ориентированных программ подготовки педагогов способствуют формированию культуры исследования в начальной школе [23].

Не менее значимым является то, на каком основании построены классификации профессиональных задач в нормативных документах двух стран. В ФГОС ВО РФ [1] ось классификации – типы профессиональной деятельности (педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая и др.). Иными словами, педагог описывается через действия, которые он выполняет. В Профессиональном стандарте «Педагог» РК [2, 3] ось иная – квалификационные категории (педагог-стажер, педагог-

модератор, педагог-эксперт, педагог-исследователь, педагог-мастер), т.е. педагог описывается через уровень профессионального развития, на котором он находится. Две онтологии отражают разные ответы на вопрос «что такое профессионализм педагога». В российской рамке профессионализм – это владение всеми типами деятельности на одном уровне; в казахстанской – это движение по уровням мастерства. Соответственно, и место исследовательской деятельности оказывается принципиально разным: в РФ это один из видов деятельности (теоретически – равный другим, но в текущей редакции исключённый из перечня), в РК – это маркер высокого уровня в карьерной траектории. Подобные карьерные модели с явной градацией профессиональных уровней описаны в международных сравнительных исследованиях педагогических профессий и встречаются, в частности, в системах Сингапура и Австралии. Данные TALIS 2024, охватывающие 280 000 педагогов в 55 образовательных системах, фиксируют всё более широкое распространение градации профессиональных уровней [24]. Казахстан при этом попадает в число систем, где наставничество для молодых педагогов остаётся традиционно развитым [24]. Сравнительный анализ А.Я. Асиэри охватывает профессиональные стандарты педагогов девяти ведущих образовательных систем, обновивших свои рамки в 2020-2025 гг. (Австралия, Англия, Шотландия, Новая Зеландия, Канада, Дания, Финляндия, Саудовская Аравия, Колорадо) [25]. Анализ показывает, что современные стандарты, несмотря на культурную вариативность, сходятся на пяти общих доменах: профессиональные ценности и этика, педагогические знания, предметные знания, навыки оценивания и непрерывное профессиональное развитие [25]. По структурным признакам казахстанская модель сопоставима с международными карьерными рамками: в ней присутствуют градация квалификационных уровней, привязка продвижения к процедуре аттестации, закрепление наставничества за педагогами высших категорий, фиксация исследовательского компонента в номенклатуре категорий. Вместе с тем казахстанская модель обладает особенностью, отличающей её от большинства рассмотренных систем: исследовательский компонент вынесен в наименование отдельной квалификационной категории, тогда как международные стандарты встраивают его в домен непрерывного профессионального развития [25] либо связывают с практиками наставничества [24]. Структурное сходство при этом не равнозначно реализованной исследовательской культуре: наличие категории «педагог-исследователь» свидетельствует о нормативном признании исследовательского компонента профессионализма, однако степень его реализации определяется содержательным наполнением категории, которое рассматривается ниже.

Особого внимания заслуживает вопрос о причинах исключения исследовательской деятельности из ФГОС ВО 3++ 2018 г. Анализ работ, обсуждающих переход к новому стандарту [6], [14], показывает, что ФГОС 3++ построен на сквозных универсальных компетенциях (УК), среди которых есть «системное и критическое мышление» — фактически включающее исследовательский компонент. Логика стандарта в том, что исследование перестаёт быть отдельным видом профессиональной деятельности и становится сквозной компетенцией, применимой к любому из шести оставшихся типов задач. Эта логика согласуется с моделью педагогического рассуждения Л. Шульмана [26], где цикл «понимание – преобразование – обучение – оценка – рефлексия – новое понимание» включает исследовательскую составляющую как обязательный этап в работе с любым предметным содержанием.

Казахстанский ответ на тот же вопрос иной. Квалификационная категория «педагог-исследователь» представляет собой уровень аттестации, доступный педагогу-практику при демонстрации определённых результатов исследовательской и методической работы [4]. Эта конструкция концептуально близка к идее исследовательской позиции (*inquiry as stance*): исследование выступает способом существования в профессии при сохранении преподавания в качестве основной деятельности [21]. Однако операциональное наполнение категории строится на критериях аттестации, фиксирующих продукты профессиональной активности: публикации, выступления, методические разработки, наставничество [4]. Содержательная оценка качества педагогического исследования предполагает иные основания – корректность постановки проблемы, обоснованность выбранной методики, доказательность выводов, применимость результатов в школьной практике. Подобная оценочная рамка в Правилах аттестации отсутствует. Возникает риск присвоения категории по совокупности формальных продуктов при непроверенном исследовательском характере самой работы; тем самым рассматриваемая проблема смыкается с задачей диагностики исследовательской компетентности педагога-практика, разрабатываемой в педагогической науке [9], [10]. Этот разрыв между концептуальной рамкой и операциональным наполнением – характерная проблема профессиональной стандартизации, описанная Дж. Саксом как противоречие между декларируемым и фактическим профессионализмом [27]. Эта линия продолжается в современной литературе: Т.Л. Мардаль-Хансен и Ш. Хейхольт предлагают концепцию ситуативного профессионализма (*situated professionalism*), фиксирующую расхождение между формальными стандартами и реальной повседневной школьной практикой [28]. Для казахстанской системы это означает следующее: исследовательская задача нормативно зафиксирована, однако её содержание задаётся правилами аттестации в большей мере, чем научно-педагогической традицией.

Последний пункт интерпретации касается того, почему научные классификации профессиональных задач [5], [16], [6] обнаруживают исследовательскую задачу имплицитно – внутри структуры решения задач любого типа, без выделения её в отдельную группу. Объяснение лежит в самой структуре задачи. Если профессиональная задача определяется как «цель в заданных условиях, требующая поиска неизвестного» действие. То есть любая задача, удовлетворяющая структурному определению, уже содержит исследовательский компонент на уровне процедуры её решения. Это подтверждается описанием структуры решения учебно-профессиональной задачи у Н.Ф. Радионовой и С.В. Ривкиной: уточнение цели, выделение проблемы, сбор информации, определение способов решения, описание решения, рефлексия [17] – это методология исследования в миниатюре. Аналогичный состав действий фиксирует В.С. Лазарев: педагог «анализирует собранную теоретическим и эмпирическим путем информацию, сопоставляет возникающие ситуации, принимает решения о том, что и как следует делать после проведения исследования» [10, с. 39]. В.И. Загвязинский подчёркивает, что педагогическая профессия по своей природе предполагает поиск оптимальных решений и включение исследовательских действий в повседневную практику [8]. Иными словами, научные классификации не выделяют исследовательскую задачу отдельно по той причине, что она встроена в саму конструкцию любой профессиональной задачи. С этой точки зрения нормативное исключение из перечня в ФГОС ВО 3++ согласуется с пониманием исследования как способа выполнения любого

типа задач, однако создаёт практическую проблему: при отсутствии отдельного структурирования реализация исследовательской подготовки остаётся на усмотрение каждого преподавателя и каждой образовательной программы.

Обобщение проведённой интерпретации позволяет предложить схему уровней, на которых фиксируется статус исследовательской задачи (рисунок 1). На нормативном уровне статус задаётся документами подготовки и аттестации: в российской рамке исследовательский компонент представлен сквозными универсальными компетенциями, в казахстанской – закреплён за квалификационной категорией «педагог-исследователь». На деятельностном уровне исследовательская задача выступает самостоятельным предметом с собственной типологией, как в классификации В.С. Лазарева и Н.Н. Ставриновой [9], [10]. На когнитивном уровне исследовательский компонент встроен в структуру решения любой профессиональной задачи через компонент «искомое», предполагающий познавательное действие [11], [17], [19]. На рефлексивном уровне исследовательская задача характеризует способ существования педагога в профессии и соотносится с концепцией исследовательской позиции [20], [21]. Уровни не исключают друг друга и описывают одну профессиональную реальность с разных сторон, чем объясняется одновременное сосуществование различных вариантов статуса исследовательской задачи в рассмотренных классификациях.

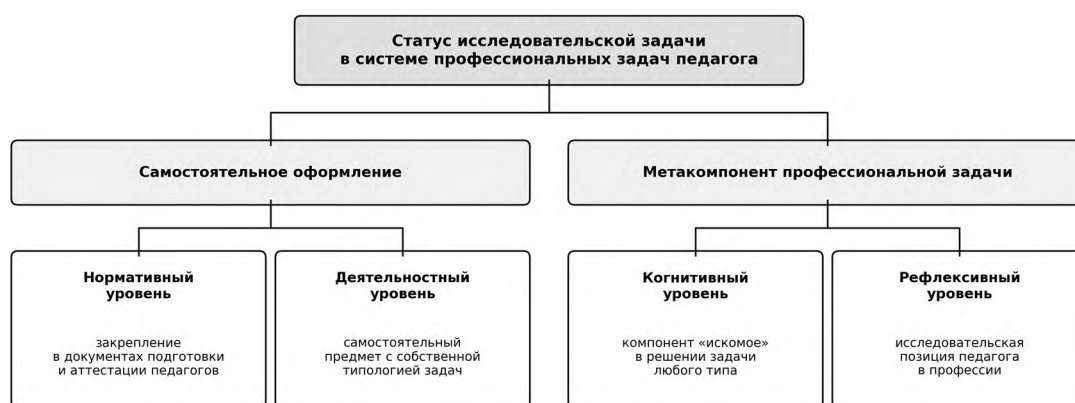


Рисунок 1. Уровни фиксации статуса исследовательской задачи

### Заключение

Рассмотренные материалы показывают, что исследовательская составляющая признается значимой как в нормативных документах, так и в педагогической литературе. Вместе с тем положение исследовательской задачи в классификациях профессиональных задач педагога не всегда фиксируется прямо и может интерпретироваться по-разному. Анализ определений профессиональной задачи позволяет выделить несколько оснований её понимания: через структуру «цель – условия – искомое», через функцию в системе профессиональной подготовки, через познавательный компонент, через нормативную рамку профессиональных стандартов и через связь с профессиональной обязанностью педагога. Для рассматриваемой проблемы особенно значимыми представляются те подходы, в которых профессиональная задача понимается не только как практическое действие педагога, но и как ситуация, требующая анализа, поиска недостающей информации, выбора способа решения и последующей рефлексии. В этой логике можно предположить, что исследовательский компонент присутствует уже внутри самой структуры профессиональной задачи.

Сопоставление нормативных документов Российской Федерации и Республики Казахстан показывает, что исследовательская составляющая получает в них различное оформление. В российской модели она была представлена как самостоятельный вид профессиональной деятельности в более ранней редакции стандарта, тогда как в последующей редакции ФГОС ВО 3++ исследовательская деятельность не выделена в перечне типов задач и, вероятно, может рассматриваться как сквозной компонент профессиональной подготовки. В казахстанской модели исследовательская составляющая закрепляется через квалификационную категорию «педагог-исследователь», систему аттестации и критерии профессионального признания педагога. Это позволяет предположить, что в российском нормативном поле исследовательская деятельность в большей степени соотносится со способом выполнения разных типов профессиональных задач, тогда как в казахстанском контексте она чаще выступает как показатель более высокого уровня профессионального развития педагога.

Научные классификации профессиональных задач также не дают однозначного ответа на вопрос о статусе исследовательской задачи. В одних подходах она обнаруживается имплицитно – через действия анализа, постановки проблемы, сбора информации, выбора решения и рефлексии. В других – может быть соотнесена с профессиональным самообразованием педагога. В работах, специально посвящённых исследовательским задачам педагога-практика, исследовательская задача рассматривается предметно и получает детализированную типологию. На этом основании сформулирован ответ на вопрос о статусе исследовательской задачи. Статус фиксируется на четырёх уровнях: нормативном, деятельностном, когнитивном, рефлексивном. На когнитивном и рефлексивном уровнях исследовательская задача выступает метакомпонентом любой профессиональной задачи педагога, поскольку входит в структуру её решения и определяет профессиональную позицию решающего. На нормативном и деятельностном уровнях она получает самостоятельное оформление: как квалификационная характеристика педагога в казахстанской модели и как отдельный предмет типологизации в научной литературе. Двойственный статус исследовательской задачи, т.е. метакомпонент решения задач любого типа и одновременно самостоятельное основание профессионального развития педагога, объясняет, почему существующие классификации фиксируют её по-разному, и задаёт рамку для дальнейшей разработки проблемы подготовки педагога к решению исследовательских задач.

#### Литература:

1. ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797858/> (дата обращения: 07.05.2026).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»: Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года № 500 (утратил силу). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (дата обращения: 07.05.2026).
3. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031> (дата обращения: 07.05.2026).
4. Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83 (ред. от 02.04.2024 № 72). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317> (дата обращения: 07.05.2026).

5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
6. Червонный М.А. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – 412 с.
7. Костикова Н.А. Профессиональные задачи педагога при реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде // Известия ВГПУ, 2018. – № 9(132). – С. 45-49.
8. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 176 с.
9. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности: монография. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.
10. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие. – Москва: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
11. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. - 168 с.
12. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование, 2006. – № 4-5. – С. 7-14.
13. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
14. Стройкина Л.В. Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. – Кемерово, 2024. – 191 с.
15. Ставринова Н.Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Сургут, 2006. – 46 с.
16. Совершенствование образовательных программ и технологий подготовки специалистов для инновационной деятельности в сфере образования / под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 309 с.
17. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Подготовка будущих педагогов в вузе к решению профессиональных задач: теория и методика // Письма в Эмиссия.Оффлайн, 2018. – ART 2666. URL: <http://emissia.org/offline/2018/2666.htm> (дата обращения: 07.05.2026).
18. Об утверждении Правил присвоения звания «Лучший педагог»: Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16 января 2015 года № 12 (ред. от 02.06.2023 № 157). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V15H0010279> (дата обращения: 07.05.2026).
19. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
20. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
21. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
22. Mertler, C.A. (2021). Action research as teacher inquiry: A viable strategy for resolving problems of practice. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(19), 1-12. <https://doi.org/10.7275/22014442>
23. Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2022). The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools. *Professional Development in Education*, 48(5), 861-877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>
24. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
25. Aseery, A.Y. (2025). Teacher professional standards across leading education systems. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.70107>
26. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
27. Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
28. Mardahl-Hansen, T.L., & Højholt, C. (2025). Situated teacher professionalism: Understanding the exploratory and collaborative aspects of teacher's professionalism. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 59(2), Article 51. <https://doi.org/10.1007/s12124-025-09914-7>

References:

1. FGOS VO 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797858/> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
2. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog»: Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года № 500 (утратил силу). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
3. Ob utverzhdenii Professional'nyh standartov dlya pedagogov organizacij obrazovaniya: Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
4. Ob utverzhdenii Pravil i uslovij provedeniya attestacii pedagogov: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83 (ред. от 02.04.2024 № 72). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
5. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaya monografiya / Pod red. prof. V.A. Kozyreva, prof. N.F. Radionovoj i prof. A.P. Tryapicynoj. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2005. – 392 s.
6. Chervonnyj M.A. Podgotovka budushchih pedagogov k resheniyu professional'nyh zadach v usloviyah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya. – Tomsk: Izd-vo TGPU, 2019. – 412 s.
7. Kostikova N.A. Professional'nye zadachi pedagoga pri realizacii kommunikativnoj deyatel'nosti v elektronnoj obrazovatel'noj srede // Izvestiya VGPU, 2018. – № 9(132). – S. 45-49.
8. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie. – M.: Akademiya, 2010. – 176 s.
9. Lazarev V.S., Stavrinoва N.N. Podgotovka budushchih pedagogov k issledovatel'skoj deyatel'nosti: monografiya. – Surgut: RIO SurGPU, 2007. – 171 s.
10. Lazarev V.S. Upravlenie innovაციями v shkole: uchebnoe posobie. – Moskva: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008. – 352 s.
11. Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Podgotovka i attestaciya kadrov vysshej kvalifikacii v oblasti gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk. – SPb.: Izd-vo SPbGU, 2006. – 168 s.
12. Radionova N.F., Tryapicyna A.P. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod // Chelovek i obrazovanie, 2006. – № 4-5. – S. 7-14.
13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. – 576 s.
14. Strojkina L.V. Podgotovka budushchih pedagogov k resheniyu organizacionno-upravlencheskih zadach professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.7. – Kemerovo, 2024. – 191 s.
15. Stavrinoва N.N. Sistema formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov k issledovatel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. – Surgut, 2006. – 46 s.
16. Sovershenstvovanie obrazovatel'nyh programm i tekhnologij podgotovki specialistov dlya innovacionnoj deyatel'nosti v sfere obrazovaniya / pod red. G.A. Bordovskogo, N.F. Radionovoj, E.V. Piskunovoj. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2009. – 309 s.
17. Radionova N.F., Rivkina S.V. Podgotovka budushchih pedagogov v vuze k resheniyu professional'nyh zadach: teoriya i metodika // Pis'ma v Emissiya.Offlajn, 2018. – ART 2666. URL: <http://emissia.org/offline/2018/2666.htm> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
18. Ob utverzhdenii Pravil prisvoeniya zvaniya «Luchshij pedagog»: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 16 января 2015 года № 12 (ред. от 02.06.2023 № 157). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V15H0010279> (data obrashcheniya: 07.05.2026).
19. Ball G.A. Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt. – M.: Pedagogika, 1990. – 184 s.
20. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
21. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
22. Mertler, C.A. (2021). Action research as teacher inquiry: A viable strategy for resolving problems of practice. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(19), 1-12. <https://doi.org/10.7275/22014442>
23. Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2022). The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools. *Professional Development in Education*, 48(5), 861-877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>

24. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
25. Aseery, A.Y. (2025). Teacher professional standards across leading education systems. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.70107>
26. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
27. Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
28. Mardahl-Hansen, T.L., & Højholt, C. (2025). Situated teacher professionalism: Understanding the exploratory and collaborative aspects of teacher's professionalism. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 59(2), Article 51. <https://doi.org/10.1007/s12124-025-09914-7>

#### Information about the authors

**A.V. Starkova** – corresponding author, Master of Humanities, Senior Lecturer of the Department of Germanic-Romance Philology, Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan; External Doctoral Candidate of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia; e-mail: [elvenbride@inbox.ru](mailto:elvenbride@inbox.ru);

**K.A. Shchupanovskaya** – Teacher-Researcher, English Language Teacher, Akhmet Baitursynuly Secondary School No. 9, Department of Education of Petropavlovsk City, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: [kish.christina@mail.ru](mailto:kish.christina@mail.ru);

**Yu.V. Mochshenko** – Master's degree, Senior Lecturer, International Campus, Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: [julsdream2015@gmail.com](mailto:julsdream2015@gmail.com);

**O.M. Vasilieva** – MBA, Senior Lecturer, International Campus, Manash Kozybayev North Kazakhstan University NPLC, Petropavlovsk, Kazakhstan; e-mail: [omvasileva@ku.edu.kz](mailto:omvasileva@ku.edu.kz).