

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

НАПОЛЬСКИХ Надежда Борисовна

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор А.Ф. Закирова

Тюмень – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА.....	20
1.1 Педагогическая сущность учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища	20
1.2 Теоретический анализ содержания, процесса и механизмов воспитывающего обучения школьников средствами учебно-исследовательской деятельности в условиях кадетского училища	42
1.3 Обоснование теоретической модели реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников	71
Выводы по первой главе.....	91
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА	94
2.1 Оценка уровня сформированности личностного опыта учебно-исследовательской деятельности обучающихся кадетского училища	94
2.2 Проверка результативности модели реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников в образовательном процессе кадетского училища	120
2.3 Анализ и научная интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы	152
Выводы по второй главе.....	178
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	181
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	186
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	187
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	212

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Ситуация в современном мире характеризуется обострением социально-политических, социокультурных противоречий и реальным противостоянием мировых держав, сопровождающимся постоянным мировоззренческим противоборством. В ответ на вызовы времени происходит усложнение социального заказа образованию, что требует обновления и совершенствования системы обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях разных типов, среди которых своей спецификой выделяется кадетское училище.

Обучение в данном общеобразовательном учреждении основывается на концептуальной идее воспитания высоконравственной интеллектуально развитой личности, ориентированной на бескорыстное служение Отчизне. Сложная политическая и социокультурная ситуация обострила потребность в актуализации воспитательного потенциала обучения школьника – будущего военного специалиста, которому предстоит принимать ответственные социально значимые решения, активно действовать в ситуации выбора во благо Родины.

В «Ключевых направлениях развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. говорится об актуальности развития креативности, готовности оценивать существующую ситуацию, прогнозировать ее развитие, моделировать способы ее преобразования, принимать самостоятельные решения в условиях неопределенности, способности проявлять эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, умении работать в команде. Уникальным потенциалом для развития умений школьников анализировать условия действительности, формулировать проблему и генерировать идеи для её разрешения, моделировать образ желаемого обладает *учебно-исследовательская деятельность (УИД)*.

Знаменательно, что идея формирования начального опыта УИД обучающихся сформулирована как социальный заказ образованию и закреплена как одно из основных требований во ФГОС основного общего образования. 25 апреля 2022 года Президент Российской Федерации В.В. Путин объявил 2022-2031 годы десятилетием науки и технологий в России. В Указе № 231 говорится о необходимости привлечения молодежи в науку, о повышении доступности информации о достижениях российской науки для граждан.

Сегодня в педагогической среде наблюдается повышенный интерес к вопросам организации УИД школьников, однако в массовой педагогической практике делается акцент преимущественно на организационные аспекты формирования начального опыта УИД, тогда как социокультурное, гуманитарное, морально-нравственное содержание и истинные цели данного вида деятельности учитываются в меньшей мере, что закономерно сказывается на характере учебно-познавательной мотивации начинающих исследователей. В условиях распространения в мире идей крайнего индивидуализма и преобладания личностных ценностей над общественными нередко наблюдается сугубо прагматичное отношение обучающихся и преподавателей к УИД, которое, в частности, выражается в стремлении к победам на конференциях преимущественно для получения дополнительных баллов при поступлении в вуз, в удовлетворении личного познавательного интереса и т.д. Вместе с тем, по справедливому утверждению В.И. Загвязинского, не знания и умения сами по себе, а воспитанность, ценностные ориентиры, нравственность и способность к творчеству являются ведущими результатами образования [66].

Необходимо подчеркнуть, что УИД школьника обладает не изученным в полной мере воспитательным потенциалом, который состоит в возможности развития на основе исследовательского опыта личностных качеств, необходимых для решения приоритетной цели современного образования – воспитания социально ориентированной инициативной личности, осознающей и активно отстаивающей национальные интересы и духовно-нравственные ценности общества и государства. Требуется переосмыслить сущность УИД

обучающихся кадетского училища с позиций укрепления её ценностных оснований, воспитания не только интеллектуальных, но и нравственных качеств, личностной культуры, формирования гуманистической активной жизненной позиции.

Степень разработанности темы исследования. Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени отечественными (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, Д.В. Вилькеев, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, Е.А. Шашенкова и др.) и зарубежными (Л. Губер, Дж. Гелмер, Р. Месснер, Л.С. Шульман, П. Конради и др.) учеными достаточно широко представлена проблема УИД: определены её сущностные характеристики в соотношении с исследовательской деятельностью ученого, разработаны концептуальные основы, описана структура, закономерности и механизмы осуществления.

В отечественной и зарубежной педагогической науке предпринимаются попытки уточнить понятие «учебно-исследовательская деятельность школьников» (М. С. Галишева, П. В. Зуев, Г. Файхтер и др.), описываются модели её проектирования и управления (Л.А. Мокрецова, А.Ю. Чуфенёва, Е.Ю. Голубь, Й. Райтингер и др.), разрабатываются стратегии её реализации (О.А. Валеева, Г.И. Железовская, А.И. Савенков, Г. Рот, Ю. Леманн, Г.А. Миг и др.), формулируются цели и основные принципы её организации (А.В. Леонтович, М. Кнёрцер, Л. Фёрстер, У. Франц, А. Гартингер и др.). Вопросам получения и оценки предметных, метапредметных и личностных результатов в процессе УИД школьников посвящен ряд современных научных публикаций отечественных (Е. Ю. Голубь, Л. В. Тищенко, Н.Н. Яремко, Т. А. Федосеева, А.И. Ермилин, Е.В. Ермилина и др.) и зарубежных (К. Граф, Г. Ингер, Н. Якобс, К. Штиллер, А. Стокей, Т. Штрот и др.) ученых. Значительный вклад в изучение вопросов применения методов научного познания в школьном обучении внесли труды С.А. Шапоринского, Д.В. Вилькеева, В.И. Андреева, М.В. Кларина, В.В. Серикова, А.С. Обухова и др. Однако воспитательный потенциал УИД в условиях кадетского училища остается еще недостаточно изученным.

Опираясь на теоретические положения А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого, Д.А. Леонтьева, М.А. Романовой, В.А. Сластенина, под воспитательным потенциалом УИД школьников мы понимаем совокупность не только всех имеющихся ресурсов, но и возможностей целесообразного продуцирования новых условий и средств для успешной реализации воспитательных целей в процессе решения исследовательских задач. На наш взгляд, эти педагогические условия и средства к настоящему времени в должной мере не исследованы.

Проведенный анализ позволил выявить **противоречия**:

- *на социально-педагогическом уровне* – между усложнившимся социальным заказом на воспитание активной, социально ответственной личности, обладающей начальным опытом УИД, и недостаточной разработанностью в теории и практике содержания и методов воспитывающего обучения, обеспечивающих интегративное развитие интеллектуально-творческого потенциала и социально значимых личностных качеств;
- *на научно-теоретическом уровне* – между представленностью в педагогических и психологических теориях знаний о структурно-организационных особенностях УИД школьника, а также способах получения образовательного результата в виде сформированных исследовательских компетенций и недостаточной изученностью внутренних трансформаций, происходящих при этом в личности обучающегося;
- *на научно-методическом уровне* – между необходимостью применения воспитательного потенциала УИД в образовательном процессе кадетского училища и слабой разработанностью специальных педагогических технологий, методов и дидактических средств его практической реализации.

Проблема исследования заключается в недостаточном теоретическом осмыслении воспитательного потенциала УИД школьников в личностной парадигме образования, в следствие чего остаются неразработанными условия и средства его реализации в практике воспитывающего обучения в условиях кадетского училища.

Актуальность, выделенные противоречия и проблема позволили определить тему исследования: «Реализация воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища».

Цель исследования: теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка модели реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности школьников в образовательном процессе кадетского училища.

Объект исследования – процесс воспитания школьников средствами учебно-исследовательской деятельности.

Предмет исследования – содержание, методы и организационные формы эффективной реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища.

Гипотеза исследования: эффективная реализация воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища возможна посредством целенаправленного формирования *личностного опыта УИД, опосредующего интегративное развитие исследовательских умений и духовно-нравственных социально значимых личностных качеств*: готовности эффективно выполнять сложную деятельность в изменяющихся условиях, целеустремленности, самоорганизованности, самодисциплины, умения выработать аргументированные решения, глубоко осознавая нравственный смысл своей деятельности и ответственность перед обществом за её результаты. В этой связи целесообразно:

- *в содержание УИД* школьников включать не только знания о сущности, средствах и методах исследования, но и специальные умения и навыки смыслообразования, необходимые для выявления социальной и культурно-нравственной значимости УИД, рефлексивного поиска личностных смыслов, необходимых для творческого самоопределения;
- *в процессе УИД* моделировать воспитывающие ситуации, предполагающие многократное преодоление школьником – будущим военным специалистом –

двойственности (смысловой дихотомии) исследовательского поиска, которая состоит: в следовании нормам, правилам и четким алгоритмам и одновременно в умении принимать нестандартные решения; в способности выдвигать варианты исследовательских гипотез и совершать при этом моральный выбор; в готовности к согласованному командному взаимодействию и к проявлению личностной автономии; во внутренней самоорганизации и владении коммуникативными навыками, умениями договариваться, убеждать, аргументируя и отстаивая свою позицию и т.д.;

– *целенаправленно активизировать механизмы смыслообразования* посредством формирования ценностно-смыслового отношения школьников к проблеме, предмету, процессу, результатам УИД и к самому себе через призму внутреннего диалога «Я – Другой / Другие» в рассмотрении личностной позиции во временной ретроспективе и перспективе «Я – в прошлом» – «Я – сегодня» – «Я – в будущем» в контексте выстраивания будущим защитником Родины жизненных и профессиональных планов.

В результате в процессе формирования личностного опыта УИД будет обеспечено интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающегося, что отразится в положительной динамике ценностных приоритетов личности и обеспечит дальнейшее самодвижение личности.

Исходя из цели и гипотезы определены **задачи исследования:**

1. Исследовать сущность учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища.
2. Разработать содержание, процесс и механизмы воспитывающего обучения школьников средствами учебно-исследовательской деятельности в условиях кадетского училища.
3. Обосновать теоретическую модель реализации воспитательного потенциала УИД в процессе формирования личностного опыта школьников и экспериментально проверить её результативность.

4. Разработать и экспериментально опробовать программу формирования личностного опыта школьников средствами УИД.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- ведущие положения методологии педагогического исследования (В.И. Загвязинский, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.);
- концептуальные идеи теории личности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.;
- теории развития личности на основе накопления жизненного опыта в процессе самостоятельной деятельности (Дж. Дьюи, О.Ф. Больнов, А. Маслоу, К. Роджерс и др.);
- результаты исследований возрастных особенностей школьников (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов);
- концептуальные положения личностно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская); полисубъектного подхода к обучению и воспитанию (В.С. Библер, М.М. Бахтин); герменевтического (А.Ф. Закирова), ценностно-смыслового (Е.Г. Белякова, Б.С. Братусь, О.К. Позднякова, Г.П. Щедровицкий), ситуационного (В.В. Сериков) подходов к обучению и воспитанию;
- идеи воспитывающего обучения (И.Ф. Гербарт, Е.В. Бондаревская, Е.Б. Плотникова и др.) и воспитания культуры мышления (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев и др.);
- теоретические положения о сущности, структуре и содержании УИД детей школьного возраста (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, Е.А. Шашенкова и др.);
- идеи применения методов научного познания в школьном обучении Д.В. Вилькеева, С.А. Шапоринского, М.И. Махмутова; теория педагогического прогнозирования Б.С. Гершунского;

– научные основы организации учебно-воспитательного процесса в условиях кадетского училища (А.Ю. Асриев, Л.Г. Горбунова, Л.Ю. Максимова, Л.В. Оганян, И.Н. Царёв и др.).

В ходе исследования использовались **теоретические методы**: анализ и синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, систематизация, идеализация, моделирование; **эмпирические методы**: наблюдение, анкетирование, экспертное оценивание, описание и интерпретация педагогического опыта; беседы с обучающимися, педагогами; методы герменевтического анализа при изучении индивидуальных учебно-исследовательских и творческих работ обучающихся, устных и письменных транскриптов саморефлексии; опытно-экспериментальная работа; качественные и количественные методы обработки данных, текстовая и графическая интерпретация результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище» в период с 2019 по 2023 гг. В ОЭР принимали участие 120 обучающихся 5-8 классов и 10 педагогов-экспертов.

Основные этапы исследования. На первом этапе – теоретико-поисковом (2019–2020 гг.) – проанализирована философская, историческая, психологическая, педагогическая научная литература по проблеме исследования, обобщен педагогический опыт организации УИД в условиях кадетского училища, сформулированы исходные позиции, обоснована актуальность, определены объект, предмет, цель, задачи исследования, выдвинута рабочая гипотеза, разработана модель реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников, подобран диагностический инструментарий.

На втором этапе – опытно-экспериментальном (2020–2022 гг.) – экспериментально проверена результативность теоретической модели реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников; подготовлена и опробована программа

формирования личностного опыта школьников средствами УИД с применением технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия; осуществлен поэтапный анализ результатов, полученных в ходе исследования.

На третьем – обобщающем, этапе (2022–2023 гг.) – проведён анализ и содержательная интерпретация результатов исследования; сформулированы основные выводы; уточнены перспективы дальнейшей разработки проблемы; оформлены материалы исследования.

В качестве фактологического материала диссертационного исследования использовались тексты учебно-исследовательских работ обучающихся ФГКОУ «Тюменское ПКУ», устные и письменные тексты саморефлексии (интроспективные дневники, рефлексивные тест-карты).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обоснована необходимость и возможность эффективной реализации воспитательного потенциала УИД применительно к обучению школьников в условиях кадетского училища через целенаправленное *формирование личностного опыта УИД, включающего технологический и ценностно-смысловой компоненты*, что обеспечивает сопряжённое развитие исследовательских компетенций и умений решать исследовательские задачи с учётом их социокультурного и нравственного смысла, сочетая процесс познания с рефлексивным самопознанием, разработку исследовательских гипотез с определением нравственной позиции.

2. Разработана и апробирована в образовательной практике кадетского училища теоретическая *модель реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников*, в структуре которой представлены педагогические подходы, ведущими из которых являются личностно-деятельностный, ценностно-смысловой, герменевтический и ситуационный; отражены представления о цели, содержании, педагогических механизмах освоения опыта УИД, комплексном сочетании педагогических технологий; заложена идея цикличности УИД; обозначены этапы формирования личностного опыта и формы педагогического взаимодействия.

3. Разработан и экспериментально проверен *психолого-педагогический механизм формирования личностного опыта УИД в процессе воспитывающего обучения учащихся кадетского училища*, который представляет собой последовательную многовекторную ценностно-смысловую рефлексию личностного отношения школьника к своей деятельности, к её результатам и к себе в ходе диалогического полиролевого взаимодействия педагога и школьников: «Я – Другой/Другие» и с учётом временного фактора в трансспективном рассмотрении возможностей для личностного роста: «было – есть – будет». Механизм реализуется через ценностный анализ предмета, содержания и методов УИД; через выявление личностной значимости, которую представляет УИД для каждого школьника; через творческое само моделирование. С одной стороны, данный механизм обеспечивает приобретение элементарных исследовательских умений, навыков и знаний об исследовательских процедурах, то есть освоение инструментально-технологического содержания УИД, а с другой – способствует освоению навыков самонаблюдения, самоанализа и самооценки, стимулируя ценностно-смысловое самоопределение личности обучающегося.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. *Расширены теоретические представления* об УИД как эффективном средстве воспитывающего обучения школьников в условиях кадетского училища с учетом единства гносеологического и аксиологического начал, что проявляется в двойственности предмета, содержания, процессуальных характеристик УИД. Обоснованы возможности взаимодополнения: технологического анализа учебного материала – смысловым; аналитических суждений об исследуемых фактах, событиях, поступках людей – с их интуитивным постижением; рационально-логических размышлений – эмоционально-чувственным переживанием; строгой алгоритмичности действий по решению исследовательских задач – свободным выдвижением нестандартных многовариантных версий. *Доказано*, что выстраивание системы ценностных и нравственных фильтров при овладения знаниями, исследовательскими

умениями и навыками помогает достичь баланса деятельностного и личностного компонентов воспитывающего обучения и обеспечит формирование социально востребуемых личностных качеств, необходимых в дальнейшей военно-профессиональной деятельности обучающихся.

2. С опорой на принцип единства предметного и процессуального подходов *разработаны теоретические положения*, раскрывающие способы дидактической обработки учебного материала, отбора методов, приемов, организационных форм взаимодействия, способствующих актуализации воспитательного потенциала УИД обучающихся кадетского училища.

Доказана эффективность обогащения содержания обучения средствами УИД через обращение к разножанровым источникам: научным, словарно-справочным, научно-популярным, содержащим образцы высоконравственного подлинно патриотического поведения, к мемуарной литературе, материалам СМИ, текстам из серии «ЖЗЛ» и др. Подтверждена целесообразность сочетания традиционных методов обучения (по типологии И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина) с технологией обучения исследовательской деятельности, социально обогащающей технологией, CLIL-технологией, технологией развития вербальной креативности и технологией рефлексивно-диалогического взаимодействия. Экспериментально подтверждена результативность сочетания интерактивных, кооперативных и самостоятельных форм обучения с погружением в культурно-ориентированные языковые и исследовательские практики.

3. *Дополнены и конкретизированы положения концепции педагогической герменевтики* (А.Ф. Закирова) в части обоснования возможностей применения герменевтического подхода в процессе воспитывающего обучения средствами УИД, что предполагает стимулирование смыслообразования с опорой на текст как предмет объяснения и понимания, ориентирует на сочетание рационально-логического и художественно-образного, когнитивно-инструментального и аксиологического подходов в процессе УИД. При этом деятельность школьника сопровождается истолкованием и интерпретацией процесса учебного

исследования как текста на основе *технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия обучающихся*, предполагающей вербальное оформление смыслопоисковой деятельности в устной и письменной речи.

4. *Разработаны критерии и показатели сформированности личностного опыта УИД школьников*, позволяющие оценить интегративный результат (единство предметных, метапредметных и личностных результатов) обучения и воспитания: *потребностно-мотивационный* (готовность к самомотивации и саморегуляции УИД); *когнитивный* (готовность применять знания об УИД в пробно-практических действиях; способность вырабатывать социально значимое персонифицированное знание); *операционально-деятельностный* (способность к критическому мышлению, креативность, коммуникативные умения, способность к командному взаимодействию в исследовательской деятельности) и *ценностно-смысловой* (понимание социально-культурной значимости УИД; готовность к ценностно-смысловому анализу собственных исследовательских действий; способность к критической оценке результатов деятельности и себя во временнóм – транспективном – рассмотрении).

Практическая значимость исследования:

1. Разработана и опробована в образовательной практике *модульная программа* формирования личностного опыта школьников средствами УИД «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)», в которой обоснованы содержание, методы и приемы реализации личностно-деятельностного, ценностно-смыслового, герменевтического, диалогического, ситуационного подходов, а также комплексное применение образовательных технологий, среди которых ведущей является технология рефлексивно-диалогического взаимодействия.

2. Предложен *алгоритм организации УИД* на основе транспективного рефлексивного осмысления приобретаемого опыта как один из способов воспитывающего обучения школьников в условиях кадетского училища. Алгоритм предусматривает поэтапное овладение навыками УИД (выявление и анализ проблемы, выдвижение вариантов её решения, формулирование цели

и задач, планирование и осуществление исследовательской деятельности, рефлексивный анализ) с осмыслением собственных исследовательских действий, включающих оценку, рефлекссию и вербализацию ценностно-смысловых отношений. Алгоритм успешно реализуется в образовательной практике ряда общеобразовательных учреждений в процессе обучения предметам гуманитарного и естественно-научного циклов.

3. Разработаны и внедрены в образовательный процесс *методические рекомендации для преподавателей, воспитателей и классных руководителей* по применению современной образовательной технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе УИД обучающихся кадетского училища; *дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов*, обеспечивающие рефлексивное самонаблюдение в процессе УИД; рефлексивные тест-карты, интроспективный дневник.

Результаты исследования рекомендованы к использованию в системе общего и дополнительного образования для реализации задач воспитывающего обучения школьников в условиях общеобразовательных учреждений разных типов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Обосновываем*, что в сложных условиях современной социально-политической и социокультурной ситуации УИД является эффективным средством воспитывающего обучения учащихся кадетского училища при условии целенаправленного формирования личностного опыта, интегрирующего развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств школьников. *Утверждаем*, что актуализация воспитательного потенциала УИД через проектирование личностного опыта школьника создаёт благоприятные условия для эффективного движения к реализации стратегических целей образования – воспитания социально ответственной личности, разделяющей национальные интересы и духовно-нравственные ценности общества.

2. УИД как педагогически управляемый вид интеллектуально-творческой деятельности школьника характеризуется двусторонней направленностью: с одной стороны, на получение нового для начинающего исследователя знания, а с другой – на развитие личностных качеств самого исследователя. Исходя из этого выделяем деятельностный и личностный аспекты актуализации воспитательного потенциала УИД. *Обосновываем*, что *деятельностный аспект* предполагает формирование умений видеть и управлять ситуацией посредством развития навыков стратегического, тактического и оперативного целеполагания; формирование готовности действовать, преодолевать трудности в ситуации неопределенности, выдвигая и разрабатывая учебно-исследовательские гипотезы, принимать ответственные решения с позиций общественной и личностной значимости.

Личностный аспект включает: формирование готовности к осознанному нравственному выбору, к ценностному самоопределению на основе приоритета нравственности и морально-этических норм над прагматичностью принимаемых решений; формирование ответственного поведения.

3. Представляем *обоснование процедуры* формирования личностного опыта УИД школьников. На первом этапе – *«Присвоения»* – деятельность обучающихся направляется на освоение алгоритмов УИД через выполнение исследовательских пробно-практических действий и на осмысление нравственного содержания УИД через анализ конкретных ситуаций морального выбора (основа – концептуальные идеи Л.С. Выготского об интериоризации; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина); на втором этапе – *«Преобразования»* – педагог побуждает обучающихся к выработке персонифицированного знания на основе творческого переосмысления результатов УИД (основа – идеи А.Н. Леонтьева об экстериоризации); на третьем – *«Формирования образа будущего»* – посредством транспективной ценностно-смысловой оценки и рефлексии результатов УИД и самого себя обучающийся осуществляет переход с позиции «исследование ради

познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания» (основа – идеи педагогического прогнозирования Б.С. Гершунского).

4. *Доказываем*, что эффективным средством стимулирования развития ценностно-смыслового отношения к проблеме, процессу, инструментам и результатам УИД как к возможности личностного развития и самореализации являются *лично развивающие воспитывающие ситуации*, возникающие спонтанно или целенаправленно смоделированные преподавателем в форме комплексов учебных задач, проблемных диалогов, творческих заданий и др., которые обеспечивают школьнику возможность «переживать» ситуацию открытия знания, рефлексировать свою деятельность в личностном и социальном аспектах, моделировать образ желаемого будущего.

Применение в процессе УИД ситуаций самостоятельного выбора (стратегического, «смыслжизненного», общественно и лично значимого, ситуативного), содержащих морально-нравственный компонент, способствует формированию ценностно-смыслового пространства, в котором становится возможным многократно преодолевать смысловую дихотомию исследовательского поиска будущего военного специалиста: соблюдение норм и правил (поддерживаемых Уставом училища, распорядком дня, ношением формы одежды, военным этикетом, ритуалами и т.д.) и при этом творческое самовыражение воспитанников; соблюдение строгой субординации и готовность участвовать в кросс-функциональном творческом взаимодействии; умение руководствоваться точными инструкциями, осознанно совершая при этом моральный выбор. Преодоление смысловой дихотомии возможно либо путем агрегирования (соединения), либо разделения (выбора).

Достоверность и обоснованность результатов проведенного исследования обеспечиваются комплексным анализом проблемы с опорой на положения фундаментальных психолого-педагогических и методологических исследований; применением комплекса взаимодополняющих методов, конгруэнтных целям и задачам исследования, методик качественной и количественной оценки и интерпретации данных; успешным внедрением

результатов исследования в практическую деятельность образовательных организаций.

Личный вклад автора состоит в конкретизации основного понятия темы – «учебно-исследовательская деятельность школьников» – и концептуально связанных с ним: «личностный опыт учебно-исследовательской деятельности школьников», «воспитательный потенциал учебно-исследовательской деятельности школьников» (Приложение А); в проектировании теоретической модели, в разработке Программы формирования личностного опыта УИД учащихся кадетского училища, базирующейся на применении образовательной технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия; в разработке диагностического инструментария для выявления результативности реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища, включая авторскую методику экспертной оценки; в самостоятельном проведении опытно-экспериментальной работы; в анализе и интерпретации результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования внедрены в образовательный процесс ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище» г. Тюмени, ФГКОУ «Омский кадетский корпус» г. Омска, ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище» г. Перми, ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище» г. Уссурийска.

По теме диссертационного исследования опубликовано 18 научных статей, из них 4 в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ. Результаты исследования обсуждались на международных (Москва 2019г., Ростов-на-Дону 2020г., Курган 2021г.), всероссийских научно-практических и научно-методических конференциях (г. Оренбург 2017г., Ставрополь 2018г., Тюмень 2019г., Кострома 2021г., Киров 2022г., Москва 2022г.), научно-практических семинарах (Владивосток 2019г.), а также на всероссийских и межрегиональных научно-практических конференциях, проводимых академической кафедрой методологии и теории социально-

педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (Тюмень 2021г., 2022г., 2023г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, представленного 236 наименованиями источников на русском, английском и немецком языках, 20 таблиц, 9 рисунков, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

В данной главе дана характеристика состояния проблемы в научной литературе, проанализированы теоретические положения о сущности, структуре, содержании и образовательных результатах УИД школьников; определены специфические особенности воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища; описан специфический психолого-педагогический механизм, обуславливающий личностное развитие и воспитание каждого обучающегося средствами УИД; теоретически обоснована модель формирования личностного опыта УИД школьников в условиях кадетского училища.

1.1 Педагогическая сущность учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища

Ответом на вызовы сложной социально-политической ситуации становится интенсивная актуализация воспитательного потенциала обучения и образования в целом. Воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет образовательной политики Российской Федерации. Особое внимание уделяется реализации таких задач современного образования, как разностороннее развитие творческих способностей детей и молодежи; популяризация научных знаний среди детей, ориентированная на

содействие повышению привлекательности науки для подрастающего поколения, на развитие интереса детей и подростков к научным познаниям об устройстве мира и общества; укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культуры и исторической памяти, воспитание патриотов России. Это находит отражение в таких документах:

- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [148];
- Национальная доктрина образования в Российской Федерации, цели воспитания и обучения до 2025 года [140];
- Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [174].

Закономерным становится обновление и совершенствование системы обучения во всех общеобразовательных учреждениях, и в кадетских училищах в частности.

Кадетское училище – это социокультурный феномен в российском образовании, обладающий уникальной спецификой. В соответствии с Законом ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» образовательный процесс в кадетском училище основывается на интегративной реализации образовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования с программами дополнительного образования. Приоритетным направлением является подготовка воспитанников к продолжению обучения в гражданских и военных вузах, воспитание достойных защитников Родины.

Ряд современных исследований (работы А.Ю. Асриева, Л.Г. Горбуновой, Н.И. Кашиной, Л.А. Кузнецовой, Л.Ю. Максимовой, И.Н. Царёва и др.), посвященных вопросам организации учебно-воспитательного процесса в условиях кадетского училища, подтверждает, что обучение в данном общеобразовательном учреждении основывается на концептуальной идее воспитания высоконравственной интеллектуально развитой личности, ориентированной на бескорыстное служение своей Родине. Кроме того, учебно-воспитательный процесс реализуется на основе ценностей и норм военной

культуры в условиях военизированной воспитательной среды, отличительными чертами которой являются военная атрибутика, имитация воинских отношений, военная составляющая образовательного процесса, ориентир на выбор профессии военнослужащего. По утверждению Л.А. Кузнецовой, в процессе усвоения обучающимся традиций и норм военной культуры происходит его самоопределение, военная самоидентификация [103].

Образ современного кадета формируется, исходя из представлений о нём, как о будущем офицере Вооруженных сил России, которому предстоит принимать ответственные социально значимые решения о применении вверенных ему сил и средств на основе разноплановой информации, действовать в ситуации выбора во благо своей Родины, проявлять выдержку и самообладание в ситуации неопределенности, защищать традиционные нравственные ценности.

Эти качества личности развиваются на основе сформированных умений анализировать проблемную ситуацию, проектировать способы ее преобразования, моделировать образ желаемого посредством проектной и учебно-исследовательской деятельности (УИД), сотрудничать в команде. Решение поставленных воспитательных задач видится возможным в процессе целенаправленно и систематически организованной УИД обучающихся. Также следует подчеркнуть, что формирование опыта УИД как требование к выпускнику закреплено в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего и среднего общего образования [187].

Отметим, что актуальность проблемы организации и осуществления УИД в практике школьного образования подтверждается анализом многочисленных отечественных (М.С. Галишева, П.В. Зуев [42], Л.Н. Горобец [50], А.И. Ермилин, Е.В. Ермилина [63], Железовская Г.И., Валеева О.А. [64], О.А. Малетина, В.А. Цыбанева [117], Н.А. Семёнова [159] и др.), и зарубежных публикаций (П. Конради, Д. Зоммерфельд [208], М. Кнёрцер, Л. Фёрстер, [221], Ю. Леманн, Г.А. Миг [223], С. Ойрер [229] и др.). Кроме того, анализ педагогического наследия выдающихся отечественных и зарубежных ученых свидетельствует о том, что и ранее педагоги занимались вопросами развития личностных качеств

обучающегося посредством применения методов научного познания в процессе проблемного, эвристического, креативного, проектного, исследовательского обучения (труды В.И. Андреева, П.П. Блонского, Д.В. Вилькеева, Б.В. Всесвятского, М.В. Кларина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Б.Е. Райкова, С.А. Шапоринского, Г. Армстронга, А. Дистервега, Д. Дьюи, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо и др.).

Вместе с тем, понятие «учебно-исследовательская деятельность школьников» в современных научных публикациях трактуется по-разному и имеет множественные взаимозаменяемые вариации: «квазиисследовательская» (Н.А. Алексеев; [2]) «проектно-исследовательская» (А.В. Косиков; [95]), «поисково-исследовательская» (О.Ф. Григорьева, И.С. Морозова; [55]), «научно-исследовательская» (А.В. Говорков; [47], А.Д. Насонов; [133]), «исследовательская» (Г.И. Фролова; [192]), а также «активная учебная исследовательская деятельность школьников» (schülerInnenaktive Schulforschung) (Г. Файхтер [212]), «основанное на исследовании обучение» (forschungsbasiertes), «ориентированное на исследование обучение» (forschungsorientiertes) и «исследовательское обучение» (forschendes Lernen) (Л. Губер [217]) и др.

Такое многообразие, с одной стороны, значительно расширяет представления об аспектах организации УИД школьников, с другой – затрудняет понимание целей этого вида учебной деятельности, что приводит к недооценке её интегративного результата и делает невозможным эффективную реализацию её воспитательного потенциала. Кроме того, требуется осмысление специфики УИД школьников в условиях кадетского училища.

Предмет исследования предполагает комплексное рассмотрение понятий «деятельность», «познавательная деятельность», «исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность школьников». Это позволит уточнить цели, конкретизировать результаты УИД школьников, а также выявить её специфику в условиях кадетского училища.

Отметим, что понятие «деятельность», являясь философской и общенаучной категорией, рассматривается с позиций разных наук и не имеет однозначного определения. В современной философии «деятельность» определяется, с одной стороны, как «способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром», с другой – трактуется, как «принцип исследования, объяснения и понимания совместной и индивидуальной жизни людей, их взаимодействий с природой» [171, с. 186].

В психологии «деятельность» означает активное взаимодействие человека как субъекта с окружающим миром, в ходе которого он достигает поставленные цели, удовлетворяет свои потребности, осваивает общественный опыт [27].

Характерно, что М.С. Каган соотносит «деятельность» со способом существования человека, а самого человека определяет как «действующее существо» (*Ното агенс*) [83, с. 5]. Рассуждая о трехкомпонентной структуре деятельности (субъект – объект – активность), философ выделяет четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих вида деятельности человека: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную. На основе их соединения в замкнутую систему образуется пятый вид деятельности – художественное творчество, искусство.

Особенно важным в понимании деятельности является осмысление её двойственного, противоречивого характера, который проявляется в соединении научного и идеологического познания, во взаимодополнении гносеологического и аксиологического начал (В.С. Библер, М.С. Каган). С позиций психологии различные аспекты двойственной природы деятельности исследованы в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.А. Иванникова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

Анализируя понятие «деятельность», считаем исключительно важным обращение к теории А.Н. Леонтьева, в которой деятельность определяется как «система, включенная в систему отношений общества» [106, с. 66]. Содержательными структурными компонентами концептуальной схемы

деятельности являются: цель, мотив, действия, условия и средства реализации действия, результат. По утверждению А.Н. Леонтьева, в деятельности – в совокупности многообразных деятельностей – реализуются отношения человека с миром, объективируется его сознание (потребности, намерения, установки, ценности и т.д.), происходит процесс формирования личности. Одним из проявлений личности и решающим фактором её развития в деятельности является *воля, способность совершать волевое действие*. Он подчеркивает, что личность – это не результат «прямого наслаивания внешних влияний», это то, «что человек делает из себя, утверждая свою *человеческую жизнь*». Развитие личности происходит на протяжении всей жизни в процессе осмысления и соотнесения мотивов в условиях *созидательной деятельности*.

Таким образом, «деятельность» понимается нами, с одной стороны, как сознательный, целенаправленный, предметный, осмысленный *процесс преобразования человеком действительности и познания* окружающего мира, включая самого себя; с другой, – как обязательное *условие развития личности*.

«Познавательная деятельность» рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на познание окружающего мира и самого себя в единстве «чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности» [167, с. 147]. В.С. Мухина акцентирует внимание на том, что в процессе познавательной деятельности «ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний...», «ориентирует себя на самоизменение» [128, с. 327-328]. В основе познавательной деятельности лежит поисковая активность, которая обуславливает развитие исследовательского поведения. По утверждению Л.А. Косолаповой, познавательная деятельность развивается посредством перехода от действий под руководством педагога (проблемное обучение) к самостоятельной исследовательской деятельности [96].

В соответствии с определением Е.А. Шашенковой, «исследовательская деятельность» – это «специфическая человеческая деятельность, регулируемая сознанием и активностью личности, направленная на удовлетворение

познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом ее является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели» [80, с. 14]. Специфика этого вида деятельности заключается в необходимости анализировать проблемную ситуацию, определять средства и способы её преобразования, осуществлять экспериментальную проверку исследовательских предположений и т.д., то есть *действовать в ситуации неопределенности*.

В связи с этим особый интерес представляет позиция Джона Дьюи, по определению которого исследовательская деятельность – «это управляемое и направляемое преобразование ситуации неизвестности в ситуацию, которая в своих конструктивных признаках и отношениях так определена, что элементы исходной ситуации преобразуются в единое целое» [210, с. 131].

Эту же мысль в своих трудах развивает А.Н. Поддьяков. Он утверждает, что исследовательская деятельность связана с познанием «комплексных динамических систем» на основе проб, то есть «реального взаимодействия с изучаемой системой, в ходе которого будут качественно изменяться предварительные заведомо неполные представления» [136, с. 51].

Полезным для постижения сущности исследовательской деятельности является положение А.И. Савенкова, в котором он подчеркивает, что это «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [154, с. 18].

Таким образом, исследовательская деятельность рассматривается нами как целенаправленный процесс *интеллектуально-творческой деятельности*, ориентированный на *получение нового знания* посредством решения исследовательских задач в *условиях неопределенности*.

«Учебно-исследовательская деятельность» (студентов, школьников) и в отечественной, и в зарубежной научной литературе сравнивается с исследовательской деятельностью ученого. При этом важно подчеркнуть, что

компаративный анализ позволяет выявить как отдельные схожие черты этих видов деятельности, так и существенные различия. Это подтверждают исследования Дж. Гелмера, К. Берч, Р. Месснера, А.С. Обухова, С.А. Шапоринского и др.

Циклический процесс УИД включает обучение и исследование одновременно [227]. Обучающийся погружается в отдельные этапы исследования на уроке / на учебном занятии либо включается в практики совместного и индивидуального учебного исследования, основанного на экспериментальной проверке собственных вопросов [7; 223; 232].

Следует подчеркнуть, что целенаправленно организуемая УИД школьников соответствует ключевым критериям современного обучения, так как она основывается на:

1) *ситуационном и проблемном обучении*: отправным пунктом обучения является аутентичная проблемная ситуация, которая благодаря своему реалистичному наполнению и значимости мотивирует к получению нового знания и новых умений;

2) *обучении во множественных контекстах*: пропускаемое через множество контекстов знание приводит к открытию личностного смысла, к формированию персонифицированного знания;

3) *обучении с учетом множества перспектив*: при обучении необходимо учитывать то, что отдельное содержание или проблему можно рассмотреть с разных точек зрения и осветить разные аспекты;

4) *обучении в социальном контексте*: совместная исследовательская деятельность обучающихся и педагога в рамках проблемной ситуации является неотъемлемой частью всех этапов обучения [224].

Важно отметить, что структура УИД, механизмы её осуществления, а также её результаты на разных этапах обучения имеют свои специфические особенности. По мнению ряда ученых, раннее развитие исследовательских умений и навыков школьников полезно для их учебной деятельности в целом

(Ю. Леманн, Г.А. Миг, М. Кнёрцер, Л. Фёрстер, А.С. Обухов, А.И. Савенков, [223; 221;130;155]).

В связи с этим особенно ценным считаем утверждение Р. Месснера о том, что обязательным компонентом образовательного процесса с начальной школы и для всех обучающихся должны стать исследовательские практики. Именно они, в отличие от превалирующего сегодня цифрового переливания «готового знания», обеспечивают реальное взаимодействие обучающегося с миром [226].

Следует понимать, что УИД школьников не тождественна УИД студентов и в значительной степени отличается от научно-исследовательской деятельности ученых.

В ходе анализа предлагаемых современных трактовок понятия «учебно-исследовательская деятельность школьников» установлено, что основное внимание в них акцентируется на структурно-организационных особенностях этого вида учебной деятельности. В качестве основного образовательного результата определяется формирование исследовательских компетенций. В то же время практически не рассматриваются «личностные трансформации», результирующие процесс осмысливания обучающимся своей деятельности в аспектах «субъект – объект – активность».

Современные ученые рассматривают УИД школьников как активный творческий процесс совместной деятельности педагога и обучающегося [42; 63; 159], как основанную на применении научных методов познания форму учебной работы, характеризующуюся алгоритмируемостью и адаптируемостью к любой учебной дисциплине [64], а также как эффективную технологию, направленную на развитие личности обучающегося [20; 153].

А.С. Обухов определяет УИД школьников как «творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения» [130, с. 35]. Пожалуй, это наиболее близкое нашей позиции определение.

Обращает внимание тот факт, что в работах российских ученых особая роль в УИД школьников отводится педагогу как помощнику, консультанту, фасилитатору (О.И. Бирюкова, Н.Л. Гребенникова, Л. А. Мокрецова, А. Ю. Чуфенева [25; 51; 126]). В то же время немецкие ученые рассматривают УИД школьников как самостоятельно организуемое исследование, как автономное открытие каждым обучающимся субъективно нового знания [233]. Основными компонентами этого процесса являются эмпирическое гипотезирование, исследовательские действия, выводы на основе совместного обсуждения и представление результатов [232]. С. Шведер утверждает, что при самостоятельном планировании и оценивании обучающимся качества процесса исследования, а в дальнейшем и качества содержания деятельности развивается его самостоятельность [235]. По мнению С. Ойрер, УИД сопровождается повышенной внутренней мотивацией обучающихся и воспринимается ими как творческая деятельность [229].

Итак, опираясь на комплексное рассмотрение основных понятий – «деятельность», «познавательная деятельность», «исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность школьников», – мы выделили ключевые характеристики понятия «учебно-исследовательская деятельность школьников»: специфический вид интеллектуально-творческой деятельности, характеризующийся двойственностью своей природы, педагогически управляемый, направленный, с одной стороны, на получение нового (субъективно нового) знания в условиях неопределенности, с другой – на развитие личностных качеств в процессе созидательной деятельности.

Опираясь на принципы педагогической праксеологии, считаем, что понимание сущности УИД раскрывается в осмыслении её целесообразности и продуктивности в школьном образовании, то есть требуется уточнение её основной цели и осмысление образовательных результатов.

Вероятно, следуя предписаниям Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования, некоторые ученые в качестве основной цели организации УИД школьников

называют формирование исследовательских компетенций (О.А. Валеева, Г. И. Железовская, О.А. Малетина, В.А. Цыбанева [64; 117]).

Заметим, что распространенное в современной научной литературе понятие «компетенция» определяется учеными по-разному. Так, А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [193 с. 241]. Придерживаясь этой трактовки, следует сделать вывод о том, что исследовательские компетенции связаны с исследовательской деятельностью обучающегося, с его знаниями о механизмах и алгоритмах осуществления УИД, с его способностью выявлять и анализировать проблему, продуцировать варианты решения, формулировать цель и задачи, планировать и осуществлять исследовательскую деятельность, проводить её рефлексивный анализ.

Акцентируем внимание на том, что компетенции отражают лишь внешний заказ на минимальный уровень общеобразовательной подготовки обучающегося и являются условием актуализации его личностных смыслов. Это значит, что реализация цели «формирование исследовательских компетенций», с одной стороны, гарантирует освоение обучающимся процессуального компонента УИД «как действовать?», но с другой стороны, не затрагивает личностной сферы обучающегося и не раскрывает ценностно-смысловой компонент УИД «зачем?». Подчеркнем, что овладение новым видом деятельности не может быть самоцелью обучения. Такая постановка цели не дает детального представления о реальных образовательных результатах УИД.

По справедливому утверждению В.И. Загвязинского, «не знания и умения сами по себе, а воспитанность, ценностные ориентиры, развитие, личностная культура, нравственность и способность к творчеству – ведущие результаты образования» [66, с. 34]. Приобретаемые в процессе УИД исследовательские компетенции являются условием для актуализации интеллектуально-творческого потенциала обучающегося и строительным материалом для его личностного развития.

Из этого следует, что цель организации УИД школьников соизмерима со смыслом и общечеловеческими ценностями. Она заключается не только в открытии субъективно нового знания и в овладении исследовательскими способами деятельности, но, в первую очередь, *в воспитании, в развитии социально значимых личностных качеств обучающегося*, в выстраивании его системы ценностно-смысловых отношений, в развитии культуры УИД. С этой точки зрения, обучение школьников исследовательской деятельности должно быть воспитывающим, то есть ориентированным на развитие личностной сферы обучающегося.

Для осмысления этого вида учебной деятельности необходимо понимание её *сложного интегративного результата*. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов выделяются три компонента образовательного результата УИД:

- *предметные*: понимание сущности УИД и механизмов её осуществления, знание общего примерного алгоритма исследовательского поиска, умение продуцировать социально значимое персонифицированное знание и др.;
- *метапредметные*: формирование и развитие исследовательских умений и навыков, способности действовать в ситуации неопределенности;
- *личностные*: формирование социально значимых личностных качеств обучающегося, развитие его системы ценностно-смысловых отношений, воспитание культуры УИД и др.

Анализ современных научных публикаций позволяет сделать вывод о том, что особое внимание ученые уделяют интерпретации и оценке основных компонентов интегративного результата УИД:

1) *деятельностных результатов* (метапредметных):

- получение интеллектуального продукта, субъективно нового знания, основанного на личностном опыте обучающихся [81];
- формирование исследовательских умений, например, интерпретировать текст и художественный образ, аргументированно обосновывать собственную позицию и др. [14; 159];

- развитие регулятивных универсальных учебных действий школьников на основе формирующихся исследовательских навыков [205];
- развитие познавательного интереса к учебному предмету и УИД в целом на основе овладения новыми способами деятельности [48];
- развитие у обучающихся потребности в самореализации посредством творческой деятельности, в приобретении опыта УИД, который необходим для профессионального самоопределения [180];

2) *личностных результатов*:

- формирование у обучающегося уверенности в своих силах и способностях, развитие волевых качеств, собранности и дисциплинированности, проявление социальных навыков [63];
- развитие учебной мотивации, целеустремленности, трудолюбия, силы воли, самостоятельности мышления [117];
- формирование умений выражать свои чувства, мысли и потребности, вести конструктивный диалог и проявлять уважение к другим людям [189];
- освоение обучающимися определенных способов мышления, развитие познавательных умений и навыков, формирование мировоззрения [42; 130; 197];
- приобретение обучающимися духовно-нравственных установок, проявление патриотического самосознания [102].

Следует заметить, что эти утверждения требуют уточнения и более детального рассмотрения, так как не сама по себе УИД, а её *содержание, применяемые методы и технологии, активные формы педагогического взаимодействия позволяют моделировать воспитывающие ситуации и создавать воспитательную среду*, в которой происходит рождение чувств, мыслей, формируются ценностно-смысловые отношения к миру и к себе.

Таким образом, рассмотрение подходов к пониманию образовательных результатов УИД школьников (работы О.А. Валеевой, А.В. Леонтович, А.И. Савенкова, Н.А. Семеновой и др.) позволяет нам конкретизировать цель организации и осуществления УИД школьников в условиях кадетского училища:

первостепенное значение имеет не получение ответа на исследовательский вопрос или овладение стратегиями исследовательского поиска и формирование исследовательских умений, а интегративное развитие интеллектуально-творческого потенциала и социально значимых личностных качеств обучающегося.

Следует уточнить, что представления о современном кадете как о будущем защитнике Отечества ориентируют на раннее формирование личностных качеств, которые востребованы в военно-профессиональной деятельности: *готовности эффективно выполнять сложные задачи в изменяющихся условиях, дисциплинированности, волевых качеств, организаторских способностей и умений командного взаимодействия, навыков творческой деятельности (включая предвидение и интуицию), эмоциональной устойчивости и выдержки, морально-нравственных качеств (патриотизма, чувства долга, готовности бескорыстного служения Родине)* и др. [37]. Вполне закономерно возникает вопрос: что же опосредует в процессе УИД формирование этих качеств обучающихся?

Как считает ряд ученых, например Л.Н. Горобец [50], именно формирующийся опыт исследовательской деятельности является основой для развития личностных качеств обучающегося.

В то же время, по мнению некоторых немецких ученых (М. Кнёрцер, Л. Фёрстер, У. Франц, А. Гартингер и др.), важно не только учить организовать процесс исследования (проводить наблюдение, анализ, экспериментальную проверку и т.д.), но и рефлексировать полученный опыт [221]. Более того, значение имеет не само по себе приобретение опыта УИД, а формирование на основе его *рефлексивного осмысления* активной исследовательской позиции обучающегося, *развитие ответственного отношения к результатам своей деятельности* [213]. Другими словами, опыт исследовательской деятельности должен иметь рефлексивный, личностный характер.

В данном исследовании мы будем использовать понятие «личностный опыт учебно-исследовательской деятельности». В связи с этим требуется его уточнение.

Понятие «опыт» рассматривается в философии как чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира, которое характеризуется двойственностью, [170]:

- это одновременно и *процесс* преобразующего взаимодействия с окружающим миром, и его *результат* в виде приобретаемых знаний и умений (труды К. Маркса, Ф. Энгельса, Л.А. Фейербаха и др.);
- в нём соединяются *активное* (воздействие человека на объекты) и *страдательное* (ответное воздействие мира объектов на человека) (Д. Дьюи [62; 210]);
- он объединяет в себе *реальное* (преобразуемая действительность) и *идеальное* (планы преобразования) (И.М. Сеченов [166]);
- опыт всегда формируется в ситуации преодоления трудности и обладает свойствами *замкнутости* и *открытости* (Ф.О. Больнов, Х.-Г. Гадамер [207; 40]);
- он приобретается в процессе *чувственного* познания (на основе чувств: ощущение, восприятие, представление) и в *рациональной* деятельности (на основе разума и рассудка: понятие, суждение, умозаключение) (И. Кант [85]);
- опыт всегда *субъективен*, но, имея свойство накапливаться, приобретает *общественный, коллективный* характер. В результате накопления опыта формируется культура как опыт общества.

Итак, «опыт – жизненная практика, все, что человек обретает в своей жизни... В теории познания под опытом понимается непосредственное наблюдение над действительностью в противоположность умозрению» [57, с. 361].

Также «опыт –... совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений» [131, с. 456].

Следует подчеркнуть, что педагогическое значение имеет, с одной стороны, формирование опыта обучающегося (как результат «трансляции культуры» и усвоения элементов общечеловеческого опыта), с другой – развитие его личностной открытости опыту «Другого», стремления к обновлению и обогащению опыта в самостоятельной деятельности (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс, Г. Олпорт и др.). По утверждению О.Ф. Больнова, опыт формируется только в ситуации преодоления трудности и становится личностным методом взаимодействия с миром [207].

М.В. Михайлова считает, что единственным способом усвоить опыт является его «переживание» [125]. В процессе «переживания» опыта выявляются личностные смыслы, происходит воспитание обучающегося.

По справедливому замечанию В.В. Серикова, «любая деятельность может приносить необходимый нравственный опыт в жизнь ребенка, если она обретает смысл средства самоусовершенствования» [163, с. 49]. Кроме того, формированию нравственного опыта обучающегося требуется педагогическая поддержка.

Следует заметить, что развитие опыта происходит на всех этапах УИД, последовательность и содержание которых определяются учеными по-разному. Так, А.В. Леонтович выделяет следующие: «постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы» [81, с. 11].

А.С. Обухов называет семь основных этапов исследования:

- «ориентировка (выделение предметной области осуществления исследования);
- проблематизация (выявление и осознание проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на данный момент ответа; постановка цели исследования);

- определение методов (подбор и обоснование методов исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования);
- планирование (формулировка последовательных задач исследования; распределение последовательности действий для проведения исследования);
- эмпирия (сбор эмпирического материала; постановка и проведение эксперимента; первичная систематизация полученных данных);
- рефлексия (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными)» [130, с. 97].

Й. Райтингер, автор модели Au-RELIA, в качестве основных этапов УИД предлагает: 1) этап эмергенции (появление нового знания, ранее неизвестного, пробуждающего исследовательский интерес); 2) предположение и выдвижение гипотезы; 3) рождение замысла; 4) самостоятельный поиск и исследование; 5) открытие; 6) этап критического осмысления и рефлексии; 7) этап совместного обсуждения, побуждающий чувство гордости и удовлетворения результатами своей деятельности [231].

Важно подчеркнуть, что алгоритм осуществления УИД школьников вариативен и может меняться в зависимости от объективных условий. Осуществление УИД предполагает погружение обучающихся в совокупность разнообразных деятельностей, таких как: анализ ситуации и выявление противоречий; определение проблемы; постановка цели и задач, разработка плана исследовательских действий; формулирование исследовательского вопроса; работа с информационными источниками; выбор методов исследования; экспериментальная проверка гипотезы; обработка полученных данных; публичное представление результатов и др. В результате обучающийся приобретает начальный опыт УИД, который представляет собой интегративное единство различных видов опыта: аналитической деятельности, продуцирования идей для решения проблемы, выдвижения гипотез, командного взаимодействия, преодоления неуверенности в собственных силах, творческой созидательной деятельности и т.д.

Однако следует заметить, что приобретение опыта УИД не является гарантом воспитания личности. С одной стороны, обучающийся может обладать высокой мотивацией, необходимыми исследовательскими умениями для качественного осуществления исследовательского поиска и получения желаемого результата, с другой – не проявлять социально значимых личностных качеств: ответственности за свою деятельность и её результаты, желания помогать и быть полезным другим людям, стремления к созидательной деятельности и т.д. В связи с этим важен не сам по себе опыт УИД, а осмысленный, отрефлексированный, *личностный опыт*.

По определению В. В. Серикова, «личностный опыт – опыт специфической деятельности (метадеятельности) человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, того, что в повседневности обычно называют внутренним миром человека». Личностный опыт опосредует формирование таких качеств воспитанника, как избирательность, рефлексивность мышления, стремление к смыслопоисковой деятельности, ответственность, способность к саморегуляции, креативность, потребность во внутренней свободе. [163].

Личностный опыт УИД формируется в ситуации «открытия смысла» в процессе целенаправленно организованной *смыслопоисковой деятельности*, которая предполагает освоение культурных ценностей посредством выявления личностных смыслов и выстраивания гибкой системы ценностно-смысловых отношений к себе и к миру [196].

Целенаправленно организованная смыслопоисковая деятельность в процессе УИД школьников релевантна ценностному способу самовыражения, «самоосуществления личности» (по К.А. Абульхановой) и является пусковым механизмом формирования личностного опыта.

Оценка и рефлексия в процессе УИД являются основной движущей силой развития *личностного опыта* [218], на основе которого формируются личностные установки, привычки, ценностно-смысловые отношения, происходит процесс воспитания и развития личности. Личностный опыт

формируется в процессе индивидуального «переживания» и осмысления обучающимся своего опыта УИД. Он может диагностироваться в педагогических условиях через вербальное оформление мысли во внешней речи (в устной и письменной формах).

Важно подчеркнуть, что воспитательное значение личностный опыт УИД школьников приобретает не через рефлексию опыта с позиций «цель – результат», несмотря на то, что она играет большую роль в процессе овладения обучающимся новым видом деятельности, в приобретении «инструментально-технологического опыта». Принципиально важное значение имеет рефлексия опыта с позиций «цель – смысл», в которой основным критерием выстраивания смысловых связей является отношение к другому человеку.

Осмысленный, отрефлексированный опыт УИД приобретает ценностно-смысловую значимость и опосредует интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающегося (таблица 1).

Таблица 1 – Ценностно-смысловое наполнение УИД обучающихся кадетского училища

Содержание и этапы УИД школьника	Ценностно-смысловая значимость
1. Анализ проблемной ситуации – интериоризация понятийного аппарата УИД; – выявление противоречий, формулирование проблемы.	– вербальное проявление ценностно-смыслового отношения к своей деятельности и ее результатам; – готовность решать проблемы; – осмысление многоаспектности проблемы, проблемное видение.
2. Разработка исследовательского замысла – поиск данных, изучение источников информации; – выдвижение целей и постановка задач; – постановка вопросов и выдвижение предположений; – предложение ответов, способов решений, пояснений и прогнозов. – выдвижение гипотезы; – разработка плана исследования, освоение основных этапов УИД;	– открытость опыту Другого; – выработка социально значимого персонифицированного знания в диалоге с Другим; – навыки стратегического, тактического, оперативного целеполагания; – прогностичность мышления; – транспективное видение проблемы. – рефлексивный анализ осуществляемых исследовательских действий в соизмерении социальных и личностных интересов; – осмысление открытости научного знания и непрерывности научного поиска;

Продолжение таблицы 1

<ul style="list-style-type: none"> – выбор методов, для сбора, анализа и интерпретации данных; – определение стратегий осуществления исследовательского поиска. 	<ul style="list-style-type: none"> – умение видеть себя во времени и пространстве; – свободный социально ответственный выбор содержания и способов осуществления исследовательского поиска.
<p>3. Экспериментальная проверка гипотезы</p> <ul style="list-style-type: none"> – опытно-экспериментальная проверка гипотезы; – анализ, интерпретация, обобщение результатов исследования; 	<ul style="list-style-type: none"> – готовность действовать в ситуации неопределенности; – адаптивность к изменяющимся условиям; – осмысление УИД как средства самореализации и творческого проявления личности;
<p>4. Рефлексия и осмысление результатов УИД (<i>циклично на каждом этапе</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – информирование о результатах исследования, публичное выступление; – рефлексия и саморефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> – осмысление значимости выбранного решения проблемы для личного и общественного блага; – ценностно-смысловой диалог (с педагогом, с другими участниками исследования, внутренний диалог с самим собой); – осмысление готовности к самодвижению, к моделированию образа желаемого будущего; – потребность в социально значимой созидательной деятельности.

Итак, основой для появления внутренних новообразований и личностных трансформаций является личностный опыт УИД, который формируется в процессе рефлексивного смыслотворчества. Преодолевая трудности исследовательского поиска, обучающийся не только взаимодействует с окружающей действительностью, но, в первую очередь, познает себя, учится выстраивать свою ценностно-смысловую систему отношений с миром.

Опыт учебно-исследовательской деятельности, отрефлексированный через призму «Я – Другие люди», обогащенный индивидуальным «переживанием» ситуации преодоления трудности и наполненный личностными смыслами, мы называем личностным. С опорой на основные положения современной концепции содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) были выделены компоненты личностного опыта УИД:

- 1) потребностно-мотивационный (потребность в осуществлении УИД, способность к мотивации и самомотивации, готовность преодолевать трудности);
- 2) когнитивный (знания о сущности УИД и её механизмах; готовность к выработке персонифицированного знания, отвечающего личностным и общественным интересам);
- 3) операционально-деятельностный (4К-компетенции: критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, готовность к командному взаимодействию);
- 4) ценностно-смысловой (динамичная система ценностно-смысловых отношений, навыки транспективной ценностно-смысловой рефлексии, потребность в самосовершенствовании, стремление к созидательной деятельности).

Достижение воспитательных целей считаем возможным только при условии формирования личностного опыта УИД, включающего технологический и ценностно-смысловой компоненты, что предполагает актуализацию смыслопоисковой деятельности в процессе решения исследовательских задач, обращение к ценностно-смысловой сфере каждого обучающегося. При этом новообразования в системе ценностно-смысловых отношений, в личностных установках обучающегося ни на каком этапе УИД невозможно программировать или сделать предметом внешней количественной оценки. Педагог может лишь создать ситуацию, требующую их проявления и развития.

В соответствии с уточненными целью и результатами УИД школьников конкретизируем основное понятие: *«учебно-исследовательская деятельность школьников» – это педагогически организуемый и управляемый вид учебной деятельности, имеющий структурные сходства с научным исследованием (но таковым не являющийся), направленный на получение нового (субъективно нового) знания, на формирование исследовательских компетенций и развитие социально значимых личностных качеств обучающегося в процессе*

рефлексивного упорядочения приобретаемого опыта исследовательской деятельности.

УИД для обучающегося является педагогически адаптированным способом познания и преобразования окружающей действительности, опосредующим творческое самовыражение, самоопределение и само моделирование личности.

Подчеркнём также, что УИД рассматривается нами как эффективное средство воспитывающего обучения школьников при условии целенаправленного формирования личностного опыта. Именно личностный опыт опосредует интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающегося. Важным условием для формирования личностного опыта УИД является интегративное соединение ценностно-смыслового и инструментально-когнитивного компонентов деятельности.

Таким образом, УИД школьников в условиях кадетского училища обладает мощным воспитательным потенциалом, который состоит в возможности развивать социально значимые личностные качества обучающегося, формировать у него установки на созидательную активность. Выстраивание системы ценностных и нравственных фильтров в процессе овладения знаниями, исследовательскими умениями и навыками создает благоприятную воспитывающую среду для развития духовно-нравственных личностных качеств каждого обучающегося. Формируемые в процессе самостоятельной УИД личностные качества проецируются в дальнейшем на другие виды общественной (гражданской) и военно-профессиональной деятельности.

1.2 Теоретический анализ содержания, процесса и механизмов воспитывающего обучения школьников средствами учебно-исследовательской деятельности в условиях кадетского училища

В рамках данного исследования мы обращаемся к понятию «воспитательный потенциал учебно-исследовательской деятельности школьников», в связи с этим требуется его уточнение.

Анализ современных исследований по философии, акмеологии, психологии и педагогике (А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, Д.А. Леонтьев, М.А. Романова, В.А. Сластенин и др.) показывает, что понятие «потенциал» не имеет точного и однозначного научного определения. Его значение раскрывается через такие понятия, как «ресурсы», «резервы» и «возможности», и обозначает то, что уже имеется и проявляется или может проявиться при определенных условиях.

Д.А. Леонтьев дает такую характеристику понятию «потенциал» – «это физико-энергетическая метафора, смысл которой связан с физическим понятием потенциальной энергии как потенциальной способности тела выполнять работу» [107, с. 26].

В «Большой советской энциклопедии» «потенциал» определяется как «наличие сил, материальных средств и других возможностей (часто еще не раскрывшихся) для каких-либо действий» [26, с. 428].

Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова определяет «потенциал» как «существующее в потенции, скрытое, но готовое проявиться, обнаружиться, то есть возможное или предполагаемое, но не реальное или действительное» [181, с. 652].

В.П. Ушачев и З.М. Уметбаев выделяют 3 уровня связей и отношений потенциала:

- 1) ресурсы, накопленные системой;

- 2) резервы, позволяющие задействовать неиспользованные запасы, актуализировать имеющиеся способности;
- 3) создание новых ресурсов в процессе деятельности [186].

В контексте настоящего исследования понятие «воспитательный потенциал» мы рассматриваем (в широком смысле) как совокупность не только всех имеющихся ресурсов, но и возможностей целесообразного продуцирования новых условий и средств для успешной реализации воспитательных целей.

В педагогике в более узком смысле под воспитательным потенциалом УИД школьников понимаются педагогические условия и ресурсы – содержание, методы и приемы, формы взаимодействия педагога с обучающимися, – которые позволяют эффективно реализовать воспитательные задачи. Выявить воспитательный потенциал УИД школьников в условиях кадетского училища, значит, определить имеющиеся педагогические резервы и спроектировать возможности их эффективного использования. Реализация воспитательного потенциала УИД школьников предполагает эффективное использование всех имеющихся ресурсов и возможностей воспитывающего обучения в процессе УИД.

Акцентируем внимание на том, что УИД школьников представляет собой единство симультанных целенаправленных процессов: исследовательской и творчески преобразующей деятельности, обучения и воспитания. Обучение навыкам исследовательской деятельности в процессе УИД должно быть воспитывающим. Считаем, что специфика воспитательного потенциала УИД школьников раскрывается через покомпонентное уточнение понятия «воспитывающее обучение».

Понятие «воспитание» рассматривается учеными как один из сложнейших процессов, которому присущи целенаправленность, многофакторность, продолжительность во времени и непрерывность. В широком смысле слова «воспитание» – процесс управляемой социализации, передачи социального опыта, происходящий под воздействием внешней среды [67].

Важным является утверждение В.В. Давыдова о взаимосвязи процессов обучения, воспитания и развития: «Во-первых, воспитание и обучение человека в широком смысле есть не что иное, как «присвоение», «воспроизведение» им общественно-исторически заданных способностей. Во-вторых, воспитание и обучение («присвоение») – это всеобщие формы психического развития человека. В-третьих, «присвоение» и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека» [59, с. 85].

Ю.Г. Круглов определяет воспитание как «целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества, осуществляемое через образование, а также организацию жизнедеятельности определенных общностей» [100, с. 46].

В определении И.А. Зимней воспитание – «это непосредственное или опосредованное, прямое (директное) или косвенное (индиректное) целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося посредством создания определенных условий, способствующих его самоактуализации и социализации» [175, с. 467.]. В этом понимании, именно внешняя среда, социальный заказ определяют качество воспитания.

По утверждению Д.В. Вилькеева, признание активной роли самого воспитанника в процессе воспитания значительно повышает возможность творческой самореализации личности, развитие его внутренней потребности в самоусовершенствовании [36]. Соответственно, процесс воспитания необходимо рассматривать не столько как внешнее (прямое или косвенное) воздействие на воспитанника, сколько как внутренние реакции на это воздействие, актуализирующие появление новых качеств личности.

В данном исследовании, придерживаясь позиции В.И. Загвязинского и И.Н. Емельяновой, мы рассматриваем воспитание на межличностном и личностном уровнях, то есть как «процесс субъектного взаимодействия, направленный на выработку определенных личностных качеств», на освоение общечеловеческих ценностей, формирование культуры отношений, личностного

опыта, как «целенаправленное содействие становлению личности воспитанника» [67, с. 167].

Эффективность воспитания в процессе УИД школьников во многом зависит от степени совпадения или приближенности целей социального заказа и целей воспитанника. В этой связи воспитание должно иметь целенаправленный характер, а обучение должно быть воспитывающим.

На основании давно развивавшейся в зарубежной (труды Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К. Пранге и др.) и отечественной (труды К.Д. Ушинского, В.И. Вернадского, П.П. Блонского, В.Ф. Шаталова, Е.В. Бондаревской и др.) педагогической науке идеи о связи воспитания, обучения и образования, сформулирован принцип развивающего и воспитывающего обучения, который регулирует связи между овладением обучающимся знаниями, способами деятельности и его личностным развитием, между приобщением к ценностям общества и индивидуализацией (работы Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкасистого и др.).

Согласно этому принципу обучение, являясь целенаправленным процессом «управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности в результате взаимодействия ученика с учителем» [115, с. 145], всегда выполняет воспитывающую функцию через содержание, формы, методы. Однако воспитание происходит не само по себе и не всегда в желаемом направлении.

По словам Ю.Г. Круглова, «в воспитательном отношении обучение нейтральным быть не может. Основная задача преподавателя – максимально использовать воспитательные возможности педагогического процесса для формирования у учащихся лучших качеств» [100, с. 89].

Термин «воспитывающее обучение» впервые был введен в начале XIX века немецким педагогом И.Ф. Гербартом, который, подчеркивая взаимосвязь воспитания и обучения, говорил: «Обучение без нравственного

воспитания есть средство без цели, а нравственное воспитание ... без обучения есть цель, лишенная средств» [цит. по Е. Weber: 236, с. 84].

Педагогическая энциклопедия определяет «воспитывающее обучение» как «обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием их личности» [134, ст. 399].

С позиций воспитывающего обучения приобретаемые в процессе УИД знания и формируемые умения – это не цель, а материал строительства личности, условие ее становления. По справедливому замечанию В.И. Загвязинского, «главное – не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что приносит его использование и добывание в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом» [68, с. 18]. Следует подчеркнуть, что сами по себе процессы смыслообразования не происходят, для этого требуется целенаправленная мыслительная работа.

По утверждению Е.Б. Плотниковой, «воспитывающее обучение утверждает ценность движения индивидов навстречу друг другу, осмысленного и решительного построения позитивно окрашенных отношений, роль авторитета воспитательной организации (школы, вуза и др.) в переработке учащимися знаний и опыта других людей» [135, с. 40]. Другими словами, воспитывающее обучение не просто передает знания, оно обращено к личности обучающегося, пробуждает его нравственные потребности, способствует пониманию человеком своего назначения в мире.

В.В. Сериков, размышляя с позиций личностно-ориентированного подхода в обучении, подчеркивает: «невоспитывающее обучение» – такое, которое не обращается к личности, не пробуждает нравственные потребности. «Если воспитание есть влияние на сферу смыслов и ценностей, то воспитательный потенциал заложен не в каком-то конкретном действии, а в том, как в целом ученик воспринимает эту деятельность» [163, с. 50]. В воспитывающем обучении ценность представляет не трансляция значений, а процесс развития культуры

осмысливания своих переживаний, управления своими намерениями, преодоления трудных ситуаций. Подчеркнем, что воспитывающее обучение возможно только с позиций гуманитарного, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного подходов. «Неличный» подход не обеспечивает решение воспитательных задач в процессе обучения.

В соответствии с идеями гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили считаем важным заметить, что воспитывающее обучение школьников в процессе УИД предполагает учёт таких важных аспектов, как:

- 1) насколько УИД увлекает обучающегося и становится для него осмысленной;
- 2) какую культуру обучающийся впитывает в себя в процессе УИД;
- 3) какие отношения обучающийся выстраивает по отношению к культуре, к людям, к жизни в целом;
- 4) насколько УИД способствует вхождению обучающегося в культуру общества [4].

Таким образом, при рассмотрении специфики воспитательного потенциала УИД обучающихся в условиях кадетского училища через уточнение понятия «воспитывающее обучение», выделяются такие ключевые характеристики, как:

- целенаправленность педагогического воздействия;
- обращенность к ценностно-смысловой сфере обучающегося;
- побуждение обучающегося к осмысливанию своих переживаний, к управлению своими намерениями, к преодолению трудностей;
- активность самого воспитанника.

Анализ отечественного (К.Д. Ушинский, В.И. Вернадский, П.П. Блонский, В.Ф. Шаталов, Е.В. Бондаревская, Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый и др.) и зарубежного (И.Ф. Гербарт, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К. Пранге и др.) педагогического наследия позволяет выделить и конкретизировать ряд педагогических условий реализации воспитательного потенциала УИД обучающихся кадетского училища.

Педагогические условия реализации воспитательного потенциала УИД обучающихся кадетского училища

- 1) Активность и самостоятельность обучающегося, проявление его потребности в самовоспитании, стремления к «созидательной активности» (по Г.Я. Гревцевой).
- 2) Целенаправленный отбор содержания, форм и методов в соответствии с актуальными задачами воспитания.
- 3) Комплексное сочетание педагогических технологий.
- 4) Ситуационность обучения: применение воспитывающих лично-развивающих ситуаций.
- 5) Рефлексивность и диалогичность педагогического взаимодействия.
- 6) Комплексная оценка образовательных результатов учебно-исследовательской деятельности школьников в контексте идей воспитывающего обучения.
- 7) Личностный потенциал педагога.

Охарактеризуем названные педагогические условия более детально.

1) Активность и самостоятельность обучающегося, проявление его потребности в самовоспитании, стремления к «созидательной активности».

Воспитывающее обучение в процессе УИД возможно только с позиций лично-деятельностного подхода, основывающегося на идеях воспитания и развития личности в свободной самостоятельной деятельности. По мнению И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой, свободной деятельностью делают «личностная включенность, принятие цели, осознанность, возможность творчества, радостное участие, человеческие отношения» [91, с. 22]. Только при условии личной активности обучающегося в процессе УИД возможно осуществление исследовательского поиска нового знания, овладение новыми способами деятельности, развитие личностных качеств.

По словам К.А. Абульхановой, «активность – это динамическая особенность и вместе с тем качество личности как субъекта деятельности, как субъекта жизни в целом» [1, с. 47]. Именно субъект является организатором

деятельности, выбирает варианты, способы, стратегии УИД, выполняет *саморегуляцию* (как «преодоление объективных и субъективных трудностей деятельности, готовность к неожиданностям» [там же, с. 118]), проявляет готовность к самовоспитанию и самосовершенствованию. В этой связи очень важно утверждение В.А. Сухомлинского, который высоко ценил возникающую у школьника потребность в самосовершенствовании: «Без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание» [177, с. 26].

По утверждению С.С. Хоружего, «сущность человека состоит в преобразении», в его стремлении совершить личностный переход от современного состояния в состояние желаемое [цит. по С. А. Смирнову: 169, с. 122]. При этом преобразование (как формирование личностных качеств), с одной стороны, совершается самой личностью, с другой – обусловлено внешними ориентирами, культурными практиками.

Развитию активности обучающихся способствует командное, кооперативное, а также кросс-функциональное взаимодействие [11; 199], предполагающее практики УИД во временных творческих группах, работающих как команда над решением конкретной исследовательской задачи. В состав кросс-функциональной команды могут входить обучающиеся с разным уровнем развития опыта УИД, преподаватели разных учебных предметов, классные руководители, воспитатели-офицеры и т.д. В процессе кросс-функционального взаимодействия обучающиеся усваивают правила командной работы: учатся принимать общую цель, осуществлять совместное планирование действий по её достижению; брать ответственность за общий результат; повышают уровень моральной культуры, осуществляя тщательный выбор методов, так как цель не всегда оправдывает средства; развивают коммуникативные способности, принимая решения и разрешая конфликты путем консенсуса, а не голосования и т.д. В командном взаимодействии обучающиеся учатся уравнивать личностные смыслы с общественными, приходят к пониманию самооценности и осмысливают значимость другого

человека. По справедливому замечанию Е.А. Александровой, именно «в разновозрастной совместности» становится возможным вневозрастное общение, которое опосредует развитие открытости опыту другого и способствует инкультурации обучающегося [3].

К. Э. Нипков сформулировал критерии «сохранения значимости человека» (человекообразности) при организации командного взаимодействия, выполнение которых актуализирует воспитательный потенциал УИД:

- 1) значимость гуманной совместности, раскрывающаяся в идее о том, что для общества важна каждая личность (инклюзивность);
- 2) критерий терпимости к ошибкам в условиях экспериментальной учебной практики, реализующей идею создавать разумное новое для будущего;
- 3) ценность коммуникации и способов деятельности (ценности человеческого общения, знание правил бесконфликтного поведения и кооперации, разумность в общении и игре, признание ценности различий в этническо-культурной неоднородности);
- 4) обучение, ориентированное на разработку сценариев будущего, развитие творческого мышления;
- 5) обучение ценностям и нормам, этическое обучение как шаг к сохранению социального и общественного равновесия;
- 6) признание ценности личности в ее телесном, психическом и духовном единстве [228].

В условиях командного взаимодействия происходит развитие субъектности обучающегося через духовное влияние «другого», а также проявляется способность к саморегуляции, которая выражается в таком качестве личности, как самодисциплина. В определении Д.А. Леонтьева «самодисциплина» – это «отсрочка и, в более общем виде, планирование действий во времени» [107, с. 28]. По утверждению Б.С. Гершунского, идти «к творчеству нужно через порядок». Именно порядок и дисциплина способствуют формированию волевых качеств личности, на которых основываются умственное, духовное, физическое развитие воспитанника. Самодисциплина как способность к «самопреодолению» лежит в основе ответственного поведения.

Необходимо подчеркнуть, что важную роль в реализации воспитательного потенциала УИД школьников играет развитие *способности к созидательной активности*, которая, по утверждению Г.Я. Гревцевой, предполагает сформированность умений находить конструктивные и нестандартные решения в условиях неопределенности; направленность личности на гражданско-патриотические ценности; стремление к самоусовершенствованию; установку на формирование в себе качеств гражданина-патриота и их реализацию в деятельности [52].

Важно подчеркнуть, что созидательная активность предполагает ориентированность личности на культуру и помощь людям, на разумное и доброе в помыслах и делах, на осмысленность своих поступков и жизнедеятельности в целом [150]. В процессе УИД необходимо побуждать обучающегося совершить переход с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания».

2) *Целенаправленный отбор содержания, форм и методов в соответствии с актуальными задачами воспитания.*

Содержанием УИД школьников является овладение элементами учебно-исследовательской культуры, отражающей накопленный человечеством опыт. Включение обучающихся в этот вид учебной деятельности как в культуротворческий процесс, направленный на выявление неизвестного знания и установление неявных связей, способствует их личностному развитию.

Опираясь на четырехкомпонентную структуру культуры, представленную в работах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, охарактеризуем структуру учебно-исследовательской культуры:

- 1) знания о сущности УИД, ее структуре и механизмах осуществления;
- 2) способы УИД, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы, пробно-практические действия и обучение;
- 3) опыт осмысления и творческой выработки социально значимого персонафицированного знания;

4) эмоциональное ценностно-смысловое отношение к исследуемой проблеме, к процессу УИД и её результатам, к самому себе в соизмерении с отношением к другим людям.

По справедливому замечанию В.И. Загвязинского, «обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное образование, т.е. развивает и воспитывает» [69, с. 22].

Важным условием реализации воспитательного потенциала УИД обучающихся кадетского училища является педагогически оправданный отбор содержания обучения. *Предметный аспект* содержания включает социально значимые знания, формирующие представления обучающихся о сущности УИД, актуализирующие их исследовательский интерес, позволяющие привлечь внимание к проблемам современной действительности (социально-политическим, экологическим, гуманитарным и др.), способствующие развитию гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. Особое значение при этом имеет обращение к ценностям, нормам, образцам военной культуры. *Процессуальный аспект* содержания обучения объединяет исследовательские компетенции, опыт решения проблемных задач, опыт творческой созидательной деятельности, умения и навыки трансспективной ценностно-смысловой рефлексии. Качественный отбор содержания обучения, в основе которого – ориентир на дальнейший выбор военной профессии, должен обеспечить интегративное развитие у обучающихся, с одной стороны, интеллектуально-творческого потенциала (когнитивной гибкости, тактико-стратегических навыков, готовности к командному взаимодействию, коммуникативных навыков), а с другой – социально значимых личностных качеств, обеспечивающих успешность в военной профессии, а именно: ответственности, принципиальности, честности, дисциплинированности, волевых качеств, интуиции, чувства долга, патриотизма.

При выборе форм и методов осуществления процесса УИД школьников с учетом специфики воспитывающего обучения интерес представляет позиция немецкого педагога и ученого К. Пранге, который, определяя воспитание как

процесс, объединяющий обучение и воспитание, подчеркивает, что обучение всегда происходит только на личностном уровне индивидуально. Несмотря на то, что мы учимся с другими и у других: «даже при обучении в группе обучается не группа, а каждый в группе, при этом настолько хорошо, насколько может». Воспитание же является процессом социальным [230, с. 55].

При организации процесса УИД школьников необходимо сочетание интерактивных, кооперативных и самостоятельных форм обучения, погружение обучающихся в практики индивидуальной и совместной УИД. Реализация воспитательных задач в процессе УИД школьников требует оптимального комбинирования методов обучения и воспитания.

«Метод (от греч. *methodos* – путь, исследование, прослеживание) – правильный, систематичный способ достижения определенной цели» [57, с. 287].

По утверждению С.А. Шапоринского, «процесс обучения требует использования и сочетания нескольких методов, по-своему отражающих, но не копирующих фазы и элементы научного познания» [198, стр. 198].

Опираясь на типологию методов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, основанную на уровнях самостоятельной активности обучающихся, считаем эффективным в процессе УИД школьников дополнять методы исследовательский, эвристический (частично-поисковый), проблемного изложения, репродуктивный и объяснительно-иллюстративный гуманитарными исследовательскими практиками, методами анализа конкретных ситуаций, методами рефлексивно-диалогического общения, методами проблемных и воспитывающих ситуаций.

Культурно-ориентированные гуманитарные исследовательские практики позволяют расширять историко-мировоззренческий кругозор обучающихся, актуализируют самоидентификацию, раскрывают возможности для духовно-нравственного продуктивного взаимодействия с людьми разных языковых культур и проживающими в разных странах. Кроме того, они играют значительную роль в формировании гуманистического и патриотического самосознания.

Метод анализа конкретных ситуаций, с одной стороны, служит инструментом для развития исследовательских умений: анализировать реальную проблемную ситуацию, оценивать, прогнозировать, продуцировать варианты развития событий, выбирать алгоритм принятия решения и т.д. С другой стороны, выполняет воспитывающую функцию через побуждение «пережить» ситуацию выбора, дать оценку принятому решению и соотнести её с оценкой общественной, «примерить» ситуацию на себя, вербально выразить личностное отношение.

Методы рефлексивно-диалогического взаимодействия, с одной стороны, помогают обучающемуся самостоятельно управлять процессом исследовательского поиска; с другой – дают возможность в диалоге выявлять ценностно-смысловые отношения обучающегося к себе, к исследовательской деятельности и её результатам в соизмерении личных интересов с общественными.

Методы воспитывающих ситуаций позволяют максимально приблизить УИД к жизненному опыту конкретного обучающегося. Эти методы помогают выстраивать благоприятную воспитывающую среду для развития социально значимых личностных качеств обучающихся. Подчеркнём, что воспитывающая ситуация основывается не столько на внешнем воздействии на обучающегося, сколько на его внутренней активности, направленной на «переживание», «прочувствование» и глубокое осмысление.

3) Комплексное сочетание педагогических технологий.

Организация и осуществление УИД школьников требует гибкого применения педагогических технологий, направленных не только на проектирование процесса исследовательского поиска, но и на реализацию принципа воспитывающего обучения. Гармоничное сочетание образовательных технологий способствует интеграции когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов гражданско-патриотического воспитания обучающихся в кадетском училище [104].

«Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [158, с. 4].

Считаем, что эффективная реализация воспитательного потенциала УИД школьников предполагает оптимальное комбинирование образовательных технологий, таких как технологии обучения исследовательской деятельности, социально обогащающей технологии, CLIL-технологии, технологии развития вербальной креативности и технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Основной целью *технологии обучения исследовательской деятельности* является формирование исследовательских компетенций обучающихся, овладение стратегиями решения исследовательских задач, развитие познавательного интереса. М.В. Кларин, рассуждая о сущности исследовательского обучения, пишет: «Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) учителем» [88, с. 84]. В процессе УИД развиваются важные для личностной самореализации индивида качества: *критическое мышление, креативность, способность к обоснованному риску в ситуации неопределенности, уверенность в своих силах, самооценка, готовность к кооперации и командному взаимодействию, мотивация достижений и волевые качества, дисциплинированность*. Основные принципы реализации данной технологии: доступности; научности и связи теории с практикой; логичности, последовательности и преемственности; сознательности и активности обучающихся; творческой дисциплины.

Основная цель применения *социально обогащающей технологии* – развитие социально значимых личностных качеств каждого обучающегося (например, готовности к командному и кооперативному взаимодействию, активной жизненной позиции, стремления к созидательной деятельности и т.д.),

необходимых для решения повседневных и нестандартных задач, а также обеспечивающих успешную социализацию обучающегося. Результаты реализации технологии выражаются в таких показателях, как (по Е.Б. Плотниковой) «1) формирование представлений о правилах, функциях и специфике совместной и индивидуальной деятельности, о значимости коллективной и индивидуальной форм учебной деятельности, о морали; 2) умение найти ошибки в поведении и деятельности; 3) чувство безопасности в учебной деятельности, адекватность самооценки, достигаемые с помощью осознаваемых достижений и издержек в действиях» [135, с. 88]. Ведущими принципами технологии являются принцип коллективного обучения, принцип дифференциации (деление на группы, выполнение заданий разного уровня сложности и т.д.), принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением обучающихся, принцип взаимодействия.

CLIL-технология (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение – позволяет спланировать изучение отдельных тем учебных дисциплин различных направлений (математических, естественно-научных и др.) посредством иностранного языка и изучение иностранного языка через преподавание этих предметов. Л.Л. Салехова отмечает, что CLIL-технология направлена «на формирование у обучающихся лингвистических и коммуникативных компетенций на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на родном языке» [157, с. 6]. По утверждению Д. Койла, обязательными компонентами CLIL-технологии являются «4C»: «content» – содержание (совершенствование знаний и навыков), «communication» – общение (сотрудничество на иностранном языке), «cognition» – мыслительные способности (когнитивное взаимодействие), «culture» – знание культурологических особенностей (самоопределение) [209, с. 10].

Отметим, что в условиях кадетского училища особое значение имеет качественная языковая подготовка воспитанников, поэтому считаем, что применение CLIL-технологии в процессе УИД, с одной стороны, дает

возможность осуществлять исследование на иностранном языке, способствует развитию коммуникативных компетенций обучающихся, с другой – значительно расширяет воспитательные возможности исследовательского поиска.

Технология развития вербальной креативности направлена на развитие способностей к творческому мышлению, проявляющихся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т.д.).

Э.П. Торренс выделяет обязательные компоненты вербальной креативности:

- оригинальность и необычность высказываний, стремление к новизне;
- семантическая гибкость мышления (способность воспринимать объект во множестве аспектов);
- образная адаптивная гибкость (способность изменить восприятие объекта, увидеть его скрытые стороны);
- способность продуцировать разнообразные идеи [цит. по Е.Е. Туник; 183].

Основные принципы реализации технологии: принцип субъект-субъектного взаимодействия, ориентированного на познание, преобразование, применение в новом качестве объектов материальной и духовной культуры и создание творческого продукта в вербальной форме; принцип обучения в зоне ближайшего развития креативности личности (продвижение обучающихся в творческом развитии путем обогащения опыта вербальной творческой деятельности); принцип интеграции творческой, исследовательской и культурно-игровой деятельности.

Технология рефлексивно-диалогического взаимодействия направлена на развитие личностного опыта УИД обучающихся посредством рефлексивно-диалогического взаимодействия. Данная технология реализуется через создание педагогических ситуаций, обеспечивающих личностную и социальную самоидентификацию обучающихся посредством лично и социально значимой деятельности. В процессе реализации технологии осуществляется

диалогическое взаимодействие субъектов УИД в циркулярно-циклической последовательности: «Диалог об исследовании» (взаимодействие для организации УИД), «Диалог через предмет исследования» (нелинейное, разнонаправленное взаимодействие субъектов, включенных в УИД), «Диалог с предметом исследования» (самостоятельный поиск истины). Ведущими методами являются: вопросно-ответный метод в сочетании с качественными интерпретативными методами и приемами, а также адаптированные методы педагогической герменевтики [129].

Сочетание образовательных технологий ориентировано не только на формирование опыта УИД обучающегося, развитие его исследовательских умений и навыков, но и на активизацию процессов «становления мировоззрения, понимания собственного «я», генеральных целей и нравственных ценностей своей жизни» [115, с. 146], то есть на решение актуальных задач воспитания.

4) Ситуационность обучения: применение воспитывающих личностно-развивающих ситуаций.

В определении В.В. Серикова, ситуация – это «не только устойчивое состояние, но и момент перехода из какого-то одного состояния в другое, перерыв постепенности» [163, с. 181]. Особую роль в реализации воспитательного потенциала УИД играют воспитывающие ситуации – «клеточки педагогического процесса» [17, с. 157]. В процессе «переживания» таких ситуаций происходит формирование личностного опыта УИД.

В логике воспитывающего обучения весь процесс УИД представляется как цепочка сменяющих друг друга «ситуаций преодоления» (формирование опыта) и воспитывающих ситуаций (осмысление опыта).

Б.С. Братусь определяет смысл «как единицу личности, как живую репрезентацию человеческой души» [29, с. 295]. По утверждению В. Франкла, смысл, как основа жизни человека, может быть только выявлен, обнаружен [191]. В ситуации выявления «личностных смыслов» (по А.Н. Леонтьеву) в процессе УИД обучающийся осмысливает свою деятельность и её результаты, выстраивает динамичную систему ценностно-смысловых отношений,

вырабатывает способность понимать и «переживать жизнь» (по К.А. Абульхановой).

По утверждению немецкого педагога А. Грушки, воспитывающее бучение тогда эффективно, когда воспитание организовано как «обучение пониманию» [214].

Погружение обучающегося в ситуацию исследовательского поиска, включающую анализ проблемы, выдвижение множества вариантов исследовательских гипотез и самостоятельное принятие социально значимого решения, способствует развитию стратегических, тактических, оперативных навыков, а также готовности действовать в ситуации неопределенности, которая, по утверждению Л.А. Косолаповой, является одной из характеристик современного человека, необходимой для успешной дальнейшей профессиональной деятельности [97].

Эффективным средством стимулирования развития ценностно-смыслового отношения к проблеме исследования, к процессу УИД, её инструментам и результатам как к возможности личностного развития и самореализации являются воспитывающие ситуации – возникающие случайно или целенаправленно смоделированные преподавателем личностно развивающие ситуации (комплексы учебных задач, проблемный диалог, творческие задания и др.), которые обеспечивают субъекту возможность «переживать» ситуацию открытия знания, рефлексировать свою деятельность в личностном и социальном аспектах, увидеть себя в транспективе и моделировать образ желаемого будущего.

Ученые выделяют разные воспитывающие ситуации, моделирование которых может быть эффективным при осуществлении УИД школьников. В работах В.В. Серикова описаны такие ситуации, как «Открытие самого себя», «Принятие самого себя», «Ситуация самоопределения», «Ситуация переживания и преодоления собственных ошибок», «Планирование будущего» [161, с. 19-30]. В публикациях, сделанных в рамках данного диссертационного исследования, рассмотрены воспитывающие ситуации в процессе УИД: «Творчество в рамках»,

«Преодоление сложностей», «Проживание успеха / неуспеха», «Диалог с самим собой».

Воспитывающие ситуации в процессе УИД школьников в условиях кадетского училища помогают формировать ценностно-смысловую среду, в которой становится возможным *многократно преодолевать смысловую дихотомию исследовательского поиска военного специалиста*: (А) «подчиняться уставу, приказам» и «проявить инициативу, самостоятельность», (Б) «соблюдать субординацию» и «участвовать в кросс-функциональном взаимодействии», (В) «действовать по строго заданному алгоритму» и «проявлять смекалку, неординарность мышления», (Г) «руководствоваться точными инструкциями» и «совершать моральный выбор». Преодоление смысловой дихотомии возможно либо путем агрегирования (соединения) смыслов, либо выделения альтернатив (выбора). Прокомментируем названные ситуации, опираясь на представления о современном кадете как будущем офицере.

А) С одной стороны, офицер должен *подчиняться уставу и выполнять приказы* вышестоящего начальства – это требование, которое строго регламентирует военно-профессиональную деятельность. С другой стороны, служение Отечеству не сводится только лишь к выполнению приказа, а осмысленное понимание воинского долга предполагает проявление *разумной инициативы и находчивости* в решении боевых задач. Из этого следует, что в условиях кадетской жизни, регулируемой обязательным соблюдением норм и правил (поддерживаемых Уставом училища, распорядком дня, ношением формы одежды, военным этикетом, ритуалами и т.д.), должно быть место для социально значимой созидательной деятельности, для общения, для творческого самовыражения воспитанников. Погружение обучающихся в ситуацию «Творчество в рамках», то есть в *практики индивидуальной и совместной УИД*, способствует развитию *критичности мышления, когнитивной гибкости, выработке тактико-стратегических умений и навыков*, которые в дальнейшем будут трансформироваться в личностные качества

и проецироваться на различные виды деятельности (гражданскую и военно-профессиональную).

Б) Казалось бы, соблюдение субординации и кросс-функциональное взаимодействие – это два взаимоисключающих понятия: одно предполагает необходимость подчиняться и держать дистанцию в строго служебных отношениях, другое основывается на отсутствии подчинённости и тесном взаимодействии. Однако именно офицеру необходимо уметь преодолевать эту смысловую дихотомию при решении боевых задач и проявлять *лидерские качества*, которые основываются на способности руководить и подчиняться. Большим воспитательным потенциалом для раннего развития лидерских качеств кадета как будущего офицера обладает целенаправленно и целесообразно организованный процесс УИД. Сотрудничество в кросс-функциональной исследовательской команде, которая объединяет участников разного возраста и социального статуса (кадеты одного или разных курсов, преподаватели различных учебных дисциплин, офицеры-воспитатели, родители, обучающиеся других школ, специалисты из разных отраслей и т.д.), обеспечивает *многократное «переживание» воспитывающей ситуации «Смена ролей»*. Примеряя на себя разные роли – организатор, исполнитель, аналитик, координатор, генератор идей, тактик, стратег и др., – обучающийся развивает свои аналитические способности, коммуникативные умения, навыки совместной работы, а также лидерские качества: учится брать ответственность за результат совместной деятельности, мотивировать себя и других, организовывать свою деятельность и руководить деятельностью других, подчиняться общим требованиям и т.д.

В) Умение действовать по строго заданному алгоритму – это одно из важных качеств военного специалиста, которое в условиях чрезвычайной ситуации мирного и военного времени помогает спасти жизнь и здоровье людей, а также материальные средства. Следует заметить, что реальная ситуация осложняется непредвиденными обстоятельствами, которые не всегда укладываются в рамки заданного алгоритма. В этом случае необходимо уметь

мыслить неординарно, проявлять смекалку. Практики исследовательской деятельности обучающихся в условиях кадетского училища позволяют эффективно формировать это интегративное умение. С одной стороны, осваивая общий алгоритм УИД и выполняя рекомендации педагога по осуществлению исследовательских действий, обучающийся овладевает технологией достижения результата. С другой стороны, в условиях *свободного принятия решения* он приходит к осознанию того, что качество результата во многом зависит от внутренних личностных ресурсов самого обучающегося. Многократное погружение обучающегося в ситуацию «Самостоятельного принятия решения» способствует формированию навыков принятия осознанного решения в соизмерении личных интересов с общественными.

Г) Действия военного специалиста в различных ситуациях регламентируются точными инструкциями, которые не предполагают альтернативности принимаемых решений. Однако *ситуации, связанные с моральным выбором*, не укладываются в рамки предписания и характеризуются множественностью вариантов решения.

По справедливому замечанию О.К. Поздняковой, при выборе поступков или ценностей человек определяет свои предпочтения между альтернативами и при этом всегда затрагивает интересы других людей, которые необходимо учитывать, так как предусмотреть всё только с помощью инструкций и рекомендаций невозможно [139].

В каждом выборе – стратегическом, «смысложизненном», общественно и лично значимом, ситуативном (выбор цели, решения, средств, действий, поступка), – присутствует морально-нравственный компонент, который предполагает соизмерение личных и общественных интересов, соотнесение личностных ценностных ориентиров с духовно-нравственными ценностями общества (жизнь, достоинство, патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы). Сложность представляет само принятие решения о выборе: совершить *интеллектуальный выбор*, опираясь на инструкции, предписания, рекомендации, или *морально-нравственный*, основанный

на внутренних убеждениях и законах человеческой совести. Насыщение процесса УИД обучающихся в условиях кадетского училища *ситуациями самостоятельного выбора*, основанными на противоречии между личными интересами / желаниями и требованиями общественной морали, между нравственным сознанием и поступками учащихся, способствует формированию *готовности принимать решения в ситуации морального выбора*. Х. Штольц и Р. Рудольф отмечают, что «привычка принимать самостоятельные решения развивает внутреннюю потребность в нравственном поведении без принуждения извне» [200, с. 73]. Многократно «переживая» ситуацию морального выбора: «Промолчать или ответить?», «Помочь или нет?», «Принять решение и действовать или бездействовать?», «Намереваться или совершить поступок?» и т.д., – обучающийся, во-первых, осваивает алгоритм осуществления выбора (принять решение – совершить действие – оценить его с позиций своей совести), во-вторых формирует сознательное ответственное поведение.

Таким образом, целесообразно моделируемые воспитывающие ситуации в процессе УИД обучающихся в условиях кадетского училища помогают создавать смысловое пространство, благоприятное для функционирования ценностно-смысловых отношений и формирования личностной направленности, которая обуславливает развитие способности к саморегуляции, пробуждение потребности в творческой созидательной деятельности [36].

5) Рефлексивность и диалогичность педагогического взаимодействия.

Вслед за В.И. Загвязинским и И.Н. Емельяновой под педагогическим взаимодействием мы понимаем «преднамеренный контакт педагога и воспитуемых в форме общения, взаимопомощи, поддержки, сотрудничества, сотворчества, наставничества, имеющий своим следствием изменения в поведении, деятельности, отношениях» [67, с. 40]. *Воспитывает в процессе УИД не само по себе содержание, не дидактический материал, тщательно подобранный педагогом, и даже не открытие нового знания, а «переживаемая» ситуация столкновения смыслов, в которой открываются смыслы личностные.*

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие обучающегося с педагогом, с другими участниками УИД, с автором научной статьи, с самим собой запускает механизмы осмысливания, «переживания» ситуации. Опираясь на концептуальные положения философской логики диалога культур В.С. Библера [24] и идеи диалогической герменевтики М.М. Бахтина [15], полагаем, что выявление личностных смыслов является результатом «диалога с другим». Именно в диалоге обучающийся приходит к самостоятельным выводам, которые свидетельствуют об интериоризации культурных смыслов, осуществляет переход от воспитания к самовоспитанию. При организации педагогического взаимодействия в процессе УИД следует учитывать факт «диалогической природы личности» (по М.М. Бахтину).

А.Ф. Закирова подчеркивает, что открытие личностных смыслов происходит посредством осмысления, интерпретации, истолкования ситуации как текста, а также через рефлексию и саморефлексию [70].

Рефлексия, от латинского «reflexus» («отогнутый назад») – «родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [70, с. 248].

По утверждению Г.Я. Гревцевой, рефлексия носит деятельный характер и является условием саморазвития личности [53]. В процессе целенаправленно организованной рефлексии у обучающихся развивается критическое мышление, проявляются творческие способности и умения анализировать деятельность других, выявляется потребность осмысливать собственные поступки [54].

По определению А.С. Обухова, «рефлексивность – особая способность личности, выводящая человека на уровень сознательного активного субъекта собственной деятельности, осуществления поступка» [130, с. 85-86]. Процесс рефлексии нелинейный и циклический, направлен на качественное усовершенствование собственной деятельности.

Важно подчеркнуть, что сущностной характеристикой рефлексивно-диалогического взаимодействия обучающегося с педагогом является чувство свободы. По очень точному замечанию Е.А. Ямбурга, «живое пульсирование мысли возможно лишь в атмосфере свободных дискуссий, в ходе которых идет напряженный поиск истины, внимательно выслушиваются и оцениваются аргументы оппонентов, полемический задор не перерастает в агрессию по отношению к носителям иной точки зрения» [203, с. 143].

В условиях рефлексивно-диалогического взаимодействия педагога и обучающегося происходит «переживание» ситуации преодоления трудности, создаются благоприятные предпосылки для творческого осмысления УИД и её результатов, выработки социально значимого персонифицированного знания, для развития трансспективной рефлексии, саморефлексии, самомотивации, способности к само моделированию и проектированию образа желаемого, для воспитания культуры УИД в совокупности основных компонентов: культуры мышления, культуры общения и культуры ценностно-смысловых отношений к действительности.

Итак, изучив теорию вопроса о рефлексивно-диалогическом взаимодействии педагога с обучающимися, мы конкретизировали положение рабочей гипотезы о необходимости целенаправленно активизировать в процессе УИД механизмы смыслообразования. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие должно побуждать обучающегося к рефлексивному осмыслению не только технологической составляющей процесса УИД (цель, средства, действия, результат), но ещё в большей мере её ценностно-смысловых аспектов. Считаем, что ценностно-смысловая рефлексия должна осуществляться через призму диалога «Я – Другой / Другие», в котором основным мерилом является отношение к другому человеку. Кроме того, рефлексивное осмысление обучающимся своей деятельности, её результатов и самого себя должно быть трансспективным: важно не только уметь исследовать положение дел в прошлом (ретроспекция), проанализировать современное состояние, но и попытаться спрогнозировать дальнейшее развитие, «заглянуть» в будущее и смоделировать

образ желаемого (перспектива). Именно транспективный подход к осуществлению рефлексии и саморефлексии позволяет обучающемуся «увидеть» себя – будущего защитника Родины – во времени и пространстве, выстраивать свои жизненные и профессиональные планы.

б) Комплексная оценка образовательных результатов учебно-исследовательской деятельности школьников в контексте идей воспитывающего обучения.

Опираясь на анализ научных работ, посвященных этому вопросу (представлен в параграфе 1.1.), а также в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования, в процессе УИД школьников следует ориентироваться на получение интегративного образовательного результата (в единстве предметных, метапредметных, личностных):

- *предметные*, которые включают формирование знаний и представлений о сущности УИД, понимание ее структуры и механизмов осуществления, ознакомление и овладение основными методами научного познания, а также способами осуществления УИД;
- *метапредметные* – предполагают развитие у обучающихся мотивации к исследовательскому поиску и способности к самомотивации; развитие навыков творческой мыследеятельности и выработки социально значимого персонифицированного знания; развитие 4К-компетенций (критического мышления, креативности, коммуникативных умений, навыков командной деятельности); развитие способности к рефлексии и саморефлексии;
- *личностные* – формирование ценностного отношения к УИД и её результатам; развитие волевых качеств личности; осмысление самоценности и ценности других людей; формирование потребности в самосовершенствовании; актуализация готовности к социально значимой созидательной деятельности, к проявлению патриотического самосознания.

Для оценки предметных и метапредметных результатов в педагогической науке и практике накоплен богатый арсенал диагностических методик,

в то время как оценка личностных результатов, как правило, вызывает затруднения.

По определению И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой, «результатами воспитания в педагогике традиционно считались позитивные изменения, происходящие в личности ребенка под влиянием воспитателя», включая развитие социально значимых личностных качеств, таких как дисциплинированность, коллективизм, общественная активность, самостоятельность, патриотизм и др. [91].

В.В. Краевский в одном из своих выступлений сказал: «Речь идет о наличии в содержании образования личностных ориентаций. Есть у человека личностная ориентация или ее нет. Способен он к нравственному выбору, оценке своих собственных действий, действий окружающих, или нет» [цит. по А.В. Хуторскому: 193].

По утверждению Г. Гугеля, современные масштабы «человекомерности» не могут больше ориентироваться только на «ближнего другого» (семья, соседи, друзья и т.д.), они должны затрагивать также «далекого другого» (человечество сегодня и в будущем) [215].

Поэтому считаем, что достижение воспитательных целей должно оцениваться через выявление динамики ценностно-смысловых приоритетов обучающегося, через рефлексивное осмысление личностного отношения к проблеме исследования, к УИД и её результатам, к себе в соизмерении с отношением к другим людям и в транспективном рассмотрении.

7) Личностный потенциал педагога.

По определению С.В. Кузьминой, «личностный потенциал – это система свойств, составляющих основу личностного и профессионально-личностного развития человека ... и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности» [105, с. 27]

По утверждению Д.А. Леонтьева, личностный потенциал «характеризуют не сами способности, а способность использовать свои способности» [109, с. 12].

Личностный потенциал «помогает осуществлять необходимые изменения, когда они должны быть осуществлены» [107, с. 27].

С одной стороны, личностный потенциал педагога включает его реальные профессиональные возможности, готовность к эффективному проектированию УИД, с другой – внутренние резервы человека, его личностные и духовно-нравственные качества. Для реализации воспитательного потенциала УИД школьников педагогу требуется достаточно высокий уровень самодисциплины и саморегуляции, позволяющий эффективно решать задачи разного характера (когнитивного, личностного, технологического, праксеологического, ценностно-смыслового и др.).

Кроме того, обеспечить реализацию необходимых педагогических условий для эффективного формирования личностного опыта УИД обучающихся может педагог, проявляющий:

- мотивационную готовность и желание заниматься этим видом учебной деятельности;
- высокий уровень развития исследовательских умений и потребность обогащать личностный опыт;
- готовность к рефлексивно-диалогическому ценностно-смысловому взаимодействию с обучающимися, предполагающую высокую степень открытости новому опыту, включенности в процесс УИД; педагог должен обладать способностью постоянно наблюдать и рефлексировать происходящие внутренние личностные трансформации как у обучающегося, так и у себя;
- педагогическую зоркость и мудрость, раскрывающиеся в умении «разглядеть» возникающие случайно и моделировать специально личностно-развивающие ситуации, помогая обучающимся в коммуникативно-воспитывающем взаимодействии «пережить» ситуации преодоления трудностей и извлечь личностные смыслы;
- внутреннюю свободу, которая проявляется в признании свободы действий другого, обеспечивающей самореализацию и самодвижение обучающегося в процессе УИД;

– готовность как к «вертикальному движению» (по А.Н. Леонтьеву, [106]) с целью преобразования всех ступеней своей лестницы смыслов, включая переход к просоциальному и духовному уровням ценностно-смысловых отношений, так и к «горизонтальному движению» (по Б.С. Братусю, [29]), подразумевающему реализацию, осуществление смысла в конкретной деятельности и готовность переходить от слов к делу.

Акцентируем внимание, что УИД школьника предполагает многократный педагогически обоснованный личностный переход:

- от освоения обучающимся готовой информации к выработке социально значимого персонифицированного знания;
- от овладения новым способом познания мира к совершению акта творческого самовыражения;
- от приобщения к общественным культурным ценностям к обогащению их личностными смыслами.

Для реализации воспитательного потенциала УИД школьников необходимо побуждать обучающегося не только искать ответ на исследовательский вопрос, но и анализировать сам процесс открытия знания, осмысливать свою деятельность и оценивать её результаты с позиций личной и общественной значимости, посмотреть на себя через призму трансспективной рефлексии.

Таким образом, в сложных условиях современной социально-политической и социокультурной ситуации воспитательный потенциал УИД обучающихся кадетского училища успешно актуализируется в контексте главных стратегических целей образования – воспитание социально ответственной личности, разделяющей национальные интересы и духовно-нравственные ценности общества. Основными аспектами актуализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища являются:

1) деятельностный:

- формирование умений видеть и управлять ситуацией посредством развития навыков стратегического, тактического и оперативного целеполагания;
- формирование готовности действовать, преодолевать трудности в ситуации неопределенности и принимать ответственные решения с позиций общественной и личностной значимости;
- формирование навыков командного взаимодействия при решении исследовательских задач через интегративное развитие умений подчиняться и руководить деятельностью других;
- формирование умений продуцировать социально значимое персонифицированное знание, а также производить рефлексивный анализ своей деятельности и ее результатов с позиций личностной и общественной значимости;

2) личностный:

- формирование готовности к нравственному выбору, к самоопределению по ценностям на основе приоритета нравственности и морально-этических норм над прагматичностью принимаемых решений;
- формирование социальной ответственности и сознательного отношения к УИД и ее результатам через преодоление сугубо эгоистичных намерений;
- формирование потребности осуществлять возвратный переход с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания» в сочетании интересов личности и общества.

1.3 Обоснование теоретической модели реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников

В процессе исследования разработана структурно-функциональная модель реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников.

«Модель означает некоторую систему (образец, пример, образ, конструкцию), которая отображает и выражает некоторые свойства и отношения другой системы (называемой оригиналом) и в указанном смысле замещающая его» [158, с. 11].

Под *моделью реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников* мы понимаем совокупность закономерных функциональных блоков, составляющих целостную, динамичную систему. Опираясь на научное осмысление сущности понятия «личностный опыт УИД», следует подчеркнуть нелинейный и неравномерный характер реализации модели. С одной стороны, формирование личностного опыта предполагает не получение какого-то итогового знания, а открытость новому опыту, с другой – во многом зависит от личности обучающегося, включенного в УИД, от его готовности «переживать» приобретаемый опыт. Модель предполагает вероятностный, возможный результат.

Концептуальные положения личностно-деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), герменевтического (А.Ф. Закирова), ценностно-смыслового (Е.Г. Белякова, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, Б.С. Гершунский, О.К. Позднякова, Г.П. Щедровицкий), ситуационного (В.В. Сериков) подходов позволили спроектировать модель формирования личностного опыта УИД

школьников (рис. 1), в которой на категориальном уровне представлены содержание и структура воспитания средствами УИД.

Разработанная в соответствии с положениями рабочей гипотезы исследования педагогическая модель представляет собой совокупность закономерных функциональных блоков (концептуально-целевой, содержательно-технологический, оценочно-результативный) и выступает ориентировочной основой реализации воспитательного потенциала УИД школьников.

Раскроем содержание структурных компонентов модели.

Концептуально-целевой блок отражает цель и научно-теоретические основы формирования личностного опыта УИД обучающихся.

Цель – интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающихся в условиях кадетского училища (например, ответственного отношения к результатам своей деятельности, созидательной активности и др.), которые в дальнейшем будут проецироваться на другие виды деятельности (гражданские и военно-профессиональные).

Принципиально важным является формирование у обучающихся в условиях кадетского училища установок на выполнение сложной деятельности в изменяющихся условиях, на проявление эмоциональной устойчивости и выдержки, волевых качеств (целеустремленности, самодисциплины, самоорганизованности, умений выработать и принимать решения), а также ответственного поведения, патриотических убеждений и готовности поступиться личными интересами во благо других людей.

В связи с этим следует акцентировать внимание на основных положениях Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, определяющей ключевой целью развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, готовой к мирному созиданию и защите Родины [148].

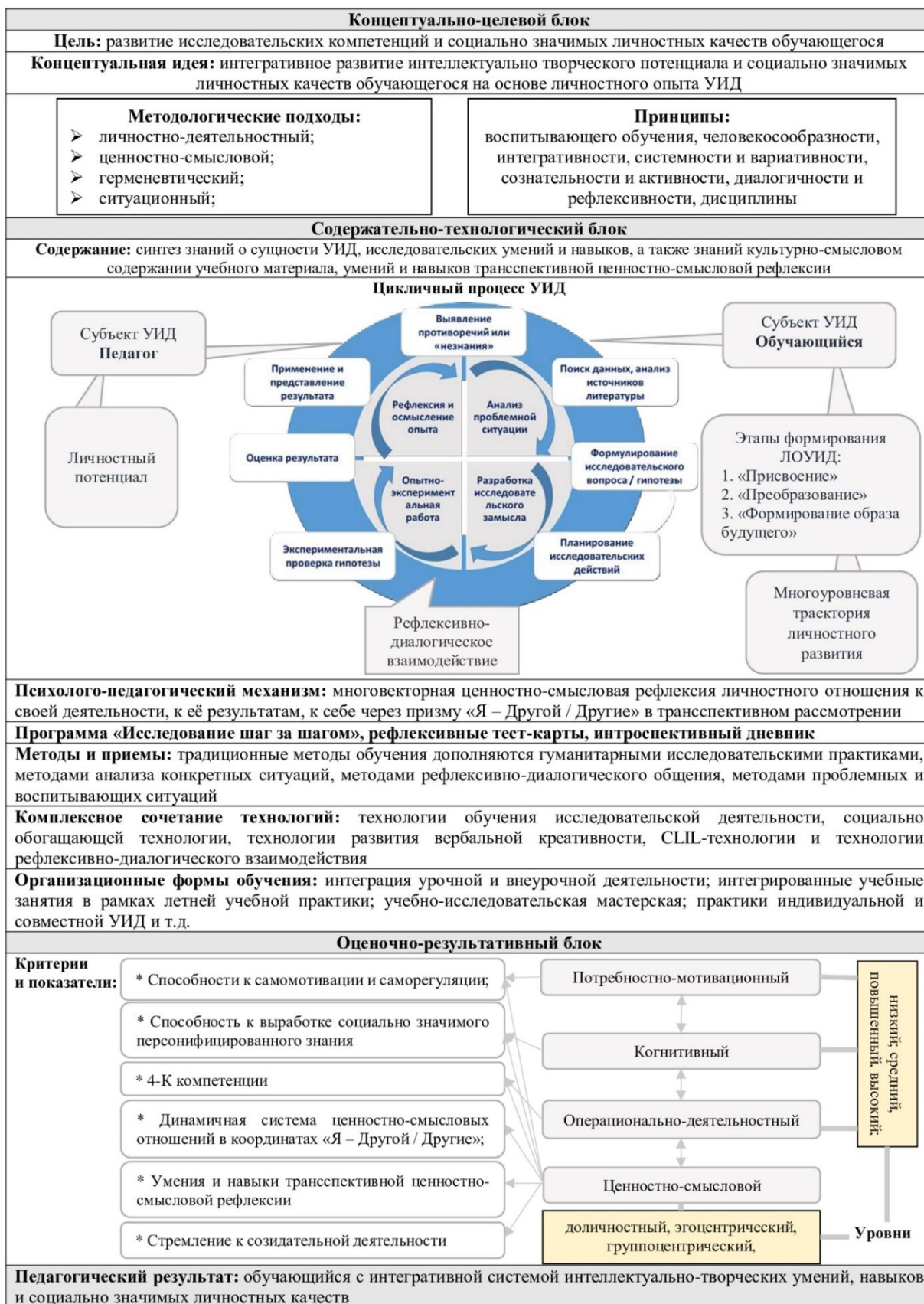


Рисунок 1 – Теоретическая модель реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников

(Условные обозначения: ЛОУИД – личностный опыт УИД)

Важно подчеркнуть, что в теоретической модели заложена концептуальная идея о том, что *основой воспитания и личностного развития обучающегося является личностный опыт УИД, который опосредует интегративное развитие интеллектуально творческого потенциала и социально значимых личностных качеств обучающегося.*

Концепция реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников опирается на основные положения личностно-деятельностного, герменевтического, ценностно-смыслового, ситуационного подходов.

Определяющее значение в формировании личностного опыта УИД обучающихся имеет *личностно-деятельностный подход* (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), который, по словам И.А. Зимней, обеспечивает «...создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [75, с. 89].

В соответствии с идеями развития личности в деятельности строятся представления о структуре и особенностях организации учебно-воспитательного процесса, способствующего развитию личностного опыта УИД. Применение личностно-деятельностного подхода обеспечивает включение обучающегося в активную познавательную деятельность, интегративно соединяющую социально значимую исследовательскую, творческую, ценностно-смысловую деятельность и общение.

Опираясь на положение А.Н. Леонтьева о роли созидательной деятельности в процессе развития личности [106], считаем обязательным условием формирования личностного опыта УИД побуждение обучающегося к изменению позиции с «исследование ради познания и самопознания» на «исследование ради конструктивного творческого созидания», что обеспечит дальнейшее самодвижение личности.

Это требует от обучающегося не только технологического анализа УИД, который является отправной точкой формирования исследовательских умений и навыков, но и «смыслового анализа, затрагивающего личностную сферу человека, его смысловые отношения к миру» [78, с. 46].

Обязательным условием личностно-деятельностного подхода является возможность свободы выбора:

1) *в деятельностном аспекте* (каждый обучающийся самостоятельно выбирает содержание и способы осуществления исследовательского поиска, личностную траекторию УИД);

2) *в личностном аспекте* (обучающийся совершает ценностно-смысловой, морально-этический, нравственный выбор).

Важно подчеркнуть, что личностный опыт УИД развивается только в условиях ситуации свободы выбора, возникшей случайно или специально смоделированной педагогом для обучающихся. При этом право свободы выбора может быть реализовано только *вкуче с осознанной ответственностью за свой выбор*. Переживая ситуацию выбора, обучающийся приходит к осознанию ответственности за свои действия, что актуализирует формирование ответственного поведения. Задача педагога – не только и не столько донести до обучающегося знания в чистом виде, не только дать инструменты для применения полученного знания, но, воздействуя на его чувственную сферу, касаясь граней духовности, привести его к осознанию (к прочувствованию) ценности получаемого знания для себя, для общества, для человечества в целом.

С позиций *ценностно-смыслового подхода* (Е.Г. Белякова, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, Б.С. Гершунский, О.К. Позднякова, Г.П. Щедровицкий) воспитательный потенциал УИД раскрывается посредством обращения к ценностно-смысловой сфере обучающегося. Важным для обучающегося в процессе УИД является не только овладение её предметно-содержательной стороной, но и выявление личностных смыслов собственной деятельности и её результатов, «самоопределение по ценностям».

Именно процесс осмысливания актуализирует порождение персонифицированного знания. Педагог побуждает обучающегося занять вопрошающую позицию и помогает ему возвратно-поступательно перемещать фокус внимания на исследуемый объект, на свои действия и способы деятельности, на самого себя. Выявление личностных смыслов происходит в диалоге с собой: в поиске ответов на вопросы о значимости исследуемой проблемы для себя и для общества, в нравственной оценке собственных действий и результатов УИД, в осмыслении себя в деятельности.

Б.С. Братусь подчеркивает: «Нравственная оценка подразумевает внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, которым становятся для человека смысловые образования, личностные ценности» [30, с. 30-31]. Исключительно важным является не только выявление личностных смыслов, но и соизмерение их со смыслами «Другого», выстраивание динамичной системы ценностных ориентиров «как процесс восхождения личности к ценностям общества» [149].

С опорой на положения ценностно-смыслового подхода выделены уровни развития личностного опыта УИД школьников: доличностный, эгоцентрический, группоцентрический и просоциальный.

Герменевтический подход (А.Ф. Закирова) ориентирует на необходимость осмысления обучающимися собственного опыта УИД, на выявление личностных смыслов исследовательской деятельности и её результатов. Именно путём осмысливания, на личностном уровне происходит овладение любым видом деятельности, в том числе и УИД. Выявление «личностных смыслов» УИД позволяет обучающемуся «увидеть» себя в деятельности, сформировать личностное отношение к предмету исследования, к своим действиям, к себе, к окружающему миру.

А.Ф. Закирова акцентирует внимание на том, что смысл не может быть передан от педагога обучающемуся, его можно обнаружить, раскрыть в процессе творческого понимания и истолкования [73].

Основными механизмами выявления смысла являются понимание и интерпретация (истолкование), которые осуществляются в процессе общения и диалога [115].

С позиций методологии осуществление УИД школьников предполагает интегративное взаимодополнение её (деятельности) логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал. Герменевтический подход позволяет обеспечить синтетичность действий кадета-исследователя:

- не только *видеть цель* исследовательской деятельности, но и *понимать её смысл*;
- оценивать результаты деятельности как на *рациональном*, так и на *интуитивно-чувственном* уровне;
- анализировать исследуемую проблему с позиций *личностной* и *общественной* значимости;
- *рассуждать логически* и применять *интуицию, догадку*;
- действовать *по алгоритму, по шаблону* и проявлять *неординарность мышления, творческий подход*;
- осуществлять *логически последовательные исследовательские действия* и *двигаться нелинейно, «с остановками»*;
- проводить *анализ и синтез*, применяя аналитико-синтетическое мышление;
- осуществлять *интеллектуальный* и *морально-нравственный* выбор;
- видеть грань между *оправданным риском* и *безрассудством, ответственностью* и *безответственностью*;
- использовать *исследовательские* методы и методы *интроспекции, самонаблюдения*;
- осуществлять переход от собственно *исследовательской* к *созидательной* деятельности.

Важно отметить, что на основе идей *педагогической герменевтики* А.Ф. Закировой о том, что личностные смыслы проявляются во внешней речи

путем вербализации и раскрываются через понимание и интерпретацию, разработан содержательный компонент, способствующий организации рефлексивно-диалогического взаимодействия педагога и обучающихся в процессе УИД.

В соответствии с основными идеями *ситуационного подхода* (В.В. Сериков) личностный опыт УИД обучающегося формируется в соответствующей педагогической ситуации. Именно в ситуации происходит «переживание» события, формируются ценностно-смысловые отношения, обнаруживаются личностные смыслы, реализуется эволюция личности. Ситуационный подход позволяет рассматривать процесс УИД обучающихся кадетского училища с позиций «нелинейности», «многонаправленности». В процессе УИД в ситуации «преодоления сложности» формируется опыт УИД, а в ситуации «осмысления» он становится личностным. Задача педагога заключается в проектировании УИД как непрерывной цепочки взаимодополняющих педагогических ситуаций, которые имеют воспитывающий, личностно-развивающий характер.

Ситуационный подход позволяет уточнить основные способы, методы, приемы создания личностно-значимых исследовательских ситуаций, ситуаций открытия смысла, воспитывающих коммуникативных ситуаций.

Изложенные концептуальные положения позволяют выделить принципы реализации воспитательного потенциала УИД школьников применительно к условиям кадетского училища: *воспитывающего обучения, человекообразности, интегративности, системности и вариативности, сознательности и активности, диалогичности и рефлексивности, дисциплины.*

Охарактеризуем названные дидактические принципы. Ведущим является *принцип воспитывающего обучения*, который предполагает, что в процессе овладения УИД происходит формирование социально значимых качеств личности, способной к саморазвитию и самоопределению в быстро меняющихся условиях социальной среды. В соответствии с принципом *человекообразности*

воспитание этих качеств опирается на имеющийся личностный опыт обучающегося (на человеческое в нем).

Принцип интегративности предполагает взаимодополнение:

– *логико-гносеологического и аксиологического начал*: УИД школьников включает множество разнообразных видов деятельности и ориентирована на получение интегративного результата, в котором исследовательские знания, умения и навыки дополняются социально значимыми личностными качествами. Опыт, формирующийся в процессе учебного исследования, также характеризуется сложностью и интегративностью его компонентов. Процесс исследовательского поиска обусловлен необходимостью сопряжения разных уровней мышления:

- 1) наглядно-действенного и наглядно-образного;
- 2) репродуктивного и творческого;
- 3) аналитического и интуитивного;
- 4) конкретно-предметного и абстрактного;
- 5) алгоритмического и альтернативного.

Кроме того, интеграция происходит на уровне содержания, методов и приемов, форм взаимодействия, образовательных технологий, способствующих развитию личностного опыта УИД школьников;

– *гуманитарного и технологического подходов*: необходимо не только обеспечить овладение технологией УИД и формирование исследовательских компетенций обучающихся. Исключительно важно создать условия для освоения обучающимся универсальных культурных ценностей, для выработки личностных смыслов в процессе рефлексивного осмысления своей деятельности и её результатов; сформировать понимание, что технология имеет подчиненное значение;

– *диалогичности и диалектичности познания* (по В.С. Библеру): в УИД процессы познания причинно-следственных связей соединяются с ценностным отношением к предмету познания, рациональное объяснение уравнивается

интуитивным постижением, технологический анализ деятельности дополняется СМЫСЛОВЫМ.

– *исследовательской деятельности*, направленной на уяснение истины, и *смыслостроительства*, связанного с достижением этической и эстетической глубины проникновения в предмет исследования: в процессе УИД обучающихся в условиях кадетского училища важно не только получение ответа на исследовательский вопрос и удовлетворение личного познавательного интереса, но и осмысление своих действий, морально-нравственная оценка результатов УИД и постижение исследовательской деятельности как общечеловеческой ценности. Через осмысление происходит выстраивание системы ценностно-смысловых отношений обучающегося к окружающему миру, формируется чувство причастности и закладываются основы патриотического самосознания;

– *алгоритмичности* процесса УИД и *ситуационной событийности* личностно-развивающего обучения (по В.В. Серикову): обогащение поступательного процесса УИД школьников личностно-развивающими ситуациями актуализирует воспитывающее обучение, формирует благоприятную среду для развития социально значимых личностных качеств обучающихся;

– системности *инструментально-технологической стороны* процесса *исследовательской деятельности* и *вариативности рефлексивной интерпретации* выявленных смыслов;

– *творческой дисциплины* (с переходом к *самодисциплине*) и *свободы сознательной активности*: по утверждению Б.С. Гершунского, идти «к творчеству нужно через порядок».

Принцип системности, с одной стороны, определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы знаний о сущности УИД, механизмах ее осуществления, поступательного развития исследовательских умений. Для этого требуется планомерная, «пошаговая система» обучения. С другой стороны, он предполагает рассмотрение исследуемого предмета

как целостной системы, не сводимой к сумме своих элементов, характеризующейся взаимосвязями и взаимообусловленностями.

Действие *принципа вариативности* обусловлено сущностными характеристиками исследовательской деятельности в целом: динамичной природой гипотезирования, вариативностью способов решения проблемы, нелинейностью мышления исследователя, многообразием форм и способов исследовательского взаимодействия и т.д. Этот принцип предусматривает возможность самостоятельного выбора интересующей темы исследования, методов и средств решения проблемы, форм взаимодействия. В соответствии с этим принципом допускается право обучающегося на ошибку, которая выполняет не «карающую», а обучающую и воспитывающую функции. Ошибки в процессе УИД школьников выступают в качестве проб, необходимых в ситуации реального взаимодействия с изучаемой системой [136]. Они становятся предметом рефлексивного анализа и рассматриваются как варианты решения проблемы.

Принцип диалогичности предполагает духовно-ценностное взаимодействие между педагогом и обучающимся на основе обмена идеями и смыслами, что способствует развитию «человека в человеке» благодаря усвоению им способов взаимодействия с людьми, природой, культурой и обществом, с самим собой. Диалогическое взаимодействие – необходимое условие формирования социально значимых качеств обучающегося в процессе УИД, включая ответственное поведение и ценностное отношение к результатам своей деятельности. Реализация этого принципа при осуществлении языковых исследовательских практик позволяет прийти к «диалогу культур» во всех смыслах этого понятия. Именно в процессе диалогичного сопоставления лингвокультурных явлений родной и иностранной языковых культур происходит развитие «чувствительности и чувственности вербального интеллекта» (по Е.Б. Плотниковой).

Принцип рефлексивности обеспечивает более самостоятельную УИД на основании целенаправленно развиваемой способности к рефлексии,

связанной с самооценкой и саморефлексией. Рефлексивность обеспечивает интеграцию и трансформацию личностных смыслов, взаимообогащение системы ценностных отношений всех субъектов деятельности, обуславливает появление интеллектуальных и личностных новообразований. Рефлексия, рассматриваемая как «ментальный процесс с попыткой структурировать или реструктурировать опыт, проблему, существующие знания» [222, с. 55], является ключевым элементом исследовательской деятельности в целом [218].

Принципы сознательной активности и дисциплины регулируют переход с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради социально значимого творческого созидания». Способность обучающегося осознанно руководствоваться внешними требованиями при проектировании УИД с одной стороны, позволяет организовать творческий процесс решения исследовательских задач и управлять собственными исследовательскими действиями, с другой стороны, способствует развитию волевых качеств личности, включая самодисциплину и саморегуляцию. При этом следует заметить, что без сознательной активности обучающегося немислима реализация задач воспитания в процессе УИД. В основе активности обучающегося – внутренние мотивы, его стремление к исследовательскому поиску. Сознательность основывается на выявлении личностных смыслов деятельности.

Содержательно-технологический блок раскрывает специфические особенности развития личностного опыта обучающихся в цикличном процессе УИД, который объединяет совокупность разнообразных деятельностей и осуществляется поэтапно:

- 1) анализ проблемной ситуации (выявление противоречий и формулирование проблемы, постановка вопросов, изучение источников информации и т.д.);
- 2) разработка исследовательского замысла (выдвижение гипотезы, определение средств и методов УИД, планирование исследования);
- 3) опытно-экспериментальная работа (подготовка и проведение наблюдений, экспериментальная проверка гипотезы);

4) рефлексия и осмысление исследовательского опыта как личностного достижения (оценка и осмысление результата, его представление и обсуждение, определение перспективных направлений исследования и т.д.).

Поэтапное и непрерывное погружение обучающегося в эту совокупность деятельностей посредством рефлексивно-диалогического взаимодействия, запускающего механизмы смыслообразования, способствует формированию личностного опыта УИД.

В теоретической модели отражен *специфический психолого-педагогический механизм формирования личностного опыта УИД школьников*, который представляет собой логически последовательную многовекторную ценностно-смысловую рефлексивную личностную позицию к своей деятельности, к её результатам, к себе через призму диалога «Я – Другой / Другие» в трансспективном рассмотрении личностной позиции с точки зрения «Я – в прошлом» – «Я – сегодня» – «Я – в будущем». Механизм реализуется через мыслительный анализ содержательной стороны УИД, оценку и рефлексивное осмысление социокультурной значимости исследуемой проблемы, выявление личностных смыслов своей деятельности, творческое само моделирование и самоопределение. Отрефлексированный личностный опыт УИД, выступая основой для выстраивания системы нравственных и ценностно-смысловых фильтров, опосредует новообразования в личностной сфере обучающихся, обеспечивающие дальнейшее самодвижение личности. С одной стороны, он обеспечивает протекание процесса учебного исследования, с другой – приводит в действие механизмы развития таких свойств и качеств личности обучающегося кадетского училища, как критичность мышления, творческий подход и умение мыслить «за рамками», самостоятельность в принятии решений, способность к самоорганизации собственной деятельности, тактико-стратегические навыки и готовность к командному взаимодействию, коммуникативные навыки (умение договариваться, убеждать, отстаивать свою точку зрения), готовность к ценностно-смысловому анализу собственных

действий и стремление выстраивать свою деятельность в соответствии с нормами морально-нравственного поведения.

Содержательную основу УИД школьников составляют знания о сущности и культурно-смысловом содержании УИД, алгоритмах её осуществления, специальные умения и навыки смыслообразования; исследовательские умения и навыки рефлексивного поиска личностных смыслов; опыт исследовательской и творческой созидательной деятельности.

Важным компонентом содержания УИД школьников в условиях кадетского училища являются разработанная авторская программа «Исследование шаг за шагом», а также дидактические материалы для обучающихся: рефлексивные тест-карты, интроспективный дневник исследователя, описанные в параграфе 2.2.

Модель предусматривает дополнение традиционных методов обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину: объяснительно-иллюстративных, проблемного изложения, частично-поисковых и исследовательских) гуманитарными исследовательскими и языковыми практиками, методами анализа конкретных ситуаций, методами рефлексивно-диалогического взаимодействия, методами проблемных и воспитывающих ситуаций.

Кроме того, предполагается комплексное использование взаимодополняющих образовательных технологий: технологии обучения исследовательской деятельности, социально обогащающей технологии, технологии развития вербальной креативности, CLIL-технологии и технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия, которые подробно описаны в параграфе 1.2.

Основными формами обучения являются урочная и внеурочная деятельность, интегрированные учебные занятия в рамках летней учебной практики. Помимо традиционных, применяются такие способы организации педагогического взаимодействия, как погружение в практики индивидуальной и совместной УИД; создание личностно-значимых исследовательских ситуаций, ситуаций открытия смысла, воспитывающих личностно-развивающих ситуаций;

установление диалогического ценностно-смыслового взаимодействия между обучающимися и педагогами, стимулирование творческого преобразования открытого субъективно нового знания, рефлексивный анализ осуществляемых исследовательских действий; побуждение к переходу с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания».

Необходимо заметить, что УИД основывается на взаимодействии двух субъектов – педагога и обучающегося. Эффективность реализации задач воспитания в процессе УИД, с одной стороны, обусловлена личностным исследовательским потенциалом педагога, его направленностью на моделирование многоуровневой траектории личностного развития обучающегося. С другой – готовностью педагога и воспитанника к ценностно-смысловому взаимодействию.

При моделировании процесса УИД школьников в условиях кадетского училища важно понимать, что сама по себе УИД не означает автоматическое наполнение её личностными смыслами. Требуется целенаправленная деятельность педагога по рефлексивному осмыслению процесса исследовательского поиска каждым обучающимся.

Можно предположить, что формирование личностного опыта УИД – это сложный, противоречивый и в то же время закономерный, циклично развивающийся процесс, обуславливающий самодвижение личности. Многолетние наблюдения, анализ собственного педагогического опыта и опыта других педагогов позволяют выделить в процессе формирования личностного опыта УИД несколько этапов.

На первом этапе – *«Присвоения»* – через выполнение конкретных исследовательских пробно-практических действий происходит освоение обучающимся необходимых знаний о сущности УИД, о логике исследовательского поиска, его содержании и способах осуществления, формируются мотивы и потребности реализации исследовательской деятельности. На этом этапе обучающимся предпринимаются попытки

осмысления значимости решения исследуемой проблемы для себя и для «Другого/ Других». Теоретической основой для выдвижения этого положения являются концептуальные идеи теории Л.С. Выготского об интериоризации, а также теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

На втором этапе – *«Преобразования»* – на основе полученных «внешних» знаний происходит порождение принципиально новых решений, адекватных изменяющейся реальности, осуществляется творческое переосмысление результатов своей деятельности и УИД становится способом самовыражения. Обучающийся сосредотачивает внимание на своих действиях, на себе, происходит самопознание, самооценка. Теоретической основой для выдвижения этого положения являются концептуальные идеи теории развития личности в деятельности А.Н. Леонтьева об экстериоризации.

На третьем этапе – *«Формирования образа будущего»* – происходит осмысление многомерности результатов исследовательской деятельности (ответ на исследовательский вопрос, развитие исследовательских умений и навыков, формирование системы ценностно-смысловых отношений), оценка применимости их в определенной сфере жизнедеятельности в будущем, приходит понимание возможности преобразовать полученные результаты в соответствии с образом «желаемого будущего». Это создает возможности для осуществления перехода с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания», а также для активации процессов само моделирования, самоопределения личности. Теоретической основой для выдвижения этого положения являются концептуальные идеи теории педагогического прогнозирования Б.С. Гершунского [44].

Подчеркнем, что на всех этапах циклического процесса формирования личностного опыта УИД функционируют взаимодополняющие механизмы: анализ, оценка и рефлексия, конструирование, преобразование, осмысление. Уточним, что под механизмом мы понимаем «совокупность взаимосвязанных

элементов, которые реализуют способность объекта функционировать и развиваться» [170].

При моделировании процесса формирования личностного опыта УИД школьников в условиях кадетского училища учитывается то, что обучающиеся 5 – 8 классов по уровню развития мышления способны строить логические рассуждения, выстраивать иерархические классификации, продуцировать гипотезы, анализировать проблемные ситуации. У обучающихся данной возрастной группы (11 – 14 лет) активно формируется рефлексивное мышление и проявляются способности к интроспекции. Кроме того, по утверждению Д.А. Леонтьева, этот возрастной период обязателен для развития механизмов личностной саморегуляции, являющейся обязательным условием формирования волевых качеств, самодисциплины, самоорганизации личности [109].

В рамках модели учитывается неоднородность обучающихся по степени развития у них опыта УИД в целом и опыта осмысления своих действий. Поэтому запланированы поэтапная работа обучающихся и педагогическое сопровождение, которые направлены на развитие качеств мотивационной и ценностно-смысловой сфер, когнитивных, исследовательских, коммуникативных, рефлексивных умений и навыков, а также способностей командного взаимодействия.

Оценочно-результативный блок отражает критерии сформированности личностного опыта УИД, соответствующие его основным компонентам:

- 1) *потребностно-мотивационный*: готовность к самомотивации и саморегуляции УИД;
- 2) *когнитивный*: готовность применять знания об учебно-исследовательской деятельности в пробно-практических действиях; способность вырабатывать социально значимое персонифицированное знание;
- 3) *операционально-деятельностный* включает 4К-компетенции: способность к критическому мышлению, креативность, коммуникативные умения, способность к командному взаимодействию;

4) *ценностно-смысловой*: понимание социально-культурной значимости УИД; готовность к ценностно-смысловому анализу собственных исследовательских действий; умение обучающихся выявлять нравственные смыслы своей деятельности и её результатов; способность к критической оценке своей деятельности, её результатов и себя в трансспективном рассмотрении.

В модели определены уровни личностного опыта УИД школьников для первого, второго и третьего критериев:

- 1) *низкий*: действия и качественные характеристики проявляются фрагментарно или отсутствуют;
- 2) *средний*: действия и качественные характеристики проявляются слабо, эпизодически;
- 3) *повышенный*: действия и качественные характеристики проявляются явно и постоянно;
- 4) *высокий*: действия и качественные характеристики проявляются явно и постоянно, также в ситуации неопределенности.

Опираясь на классификацию смысловых уровней Б.С. Братуся, мы выделили 4 уровня для ценностно-смыслового критерия. Распределение по уровням регулируется принципом отношения к человеку [29]:

- 1) *доличностный уровень*: понимание общего алгоритма и логики решения исследовательских задач в данных конкретных условиях; логики получения результата УИД; первичные представления о собственных интересах и потребностях, способностях, умениях, качествах без проявления ценностно-смыслового отношения к ним;
- 2) *эгоцентрический уровень*: понимание значимости решения проблемы для себя; понимание значимости УИД и её результатов для удовлетворения внутренней потребности в самоутверждении; знание собственных интересов и потребностей, проявление интереса к своим способностям, умениям, качествам, а также понимание ценности формируемых умений и навыков УИД для себя, для своей дальнейшей жизнедеятельности;

3) *группоцентрический уровень*: осмысление значимости решения проблемы, осуществления УИД, её результатов для группы «других»: для своей школы, города, области, страны и т.д.; соотнесение своих интересов и потребностей с интересами общества, проявление желания быть полезным для других; понимание самооценности и ценности других людей;

4) *просоциальный уровень*: транспективное понимание значимости решения проблемы (с позиций «было» – «есть» – «будет»); ценностное отношение к УИД как культурному достоянию человечества, как возможности самопроявления, саморазвития; проявление потребности в непрерывном самосовершенствовании, готовность к транспективному моделированию образа желаемого с учетом ценностного отношения к себе и другим людям, к окружающему миру в целом; стремление к созидательной активности.

Педагогическим результатом реализации данной модели является обучающийся с интегративной системой интеллектуально-творческих умений, навыков и социально значимых личностных качеств, включая ответственное поведение, целеустремленность, дисциплинированность, патриотическое самосознание, стремление к созидательной активности.

Таким образом, идеи личностно-деятельностного подхода в обучении и развитии личности в деятельности и представления о сущности, структуре, содержательных компонентах личностного опыта (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.); идеи педагогической герменевтики А.Ф. Закировой о возможности раскрытия личностных смыслов в процессе рефлексивно-диалогического взаимодействия; основные положения ценностно-смыслового подхода в обучении о том, что решение исследовательской проблемы включает самоопределение по ценностям (Е.Г. Белякова, Б.С. Братусь, Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий), а также идеи ситуационного подхода (В.В. Сериков) позволили спроектировать модель реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников.

Теоретическая модель носит универсальный характер и может быть применена в общеобразовательных учреждениях разных типов. Данная модель реализована на практике применительно к условиям обучения в кадетском училище.

Выводы по первой главе

1. В соответствии с запросом общества и государства на воспитание социально ориентированной личности, готовой принимать решения и действовать в ситуации выбора во благо своей Родины, УИД школьников необходимо рассматривать как эффективное средство воспитывающего обучения учащихся кадетского училища.

2. Основная цель УИД школьников заключается не только в получении субъективно нового знания и в формировании исследовательских компетенций каждого обучающегося, но прежде всего, в его личностном развитии и в воспитании социально значимых качеств. В процессе УИД следует стремиться не только к овладению обучающимся технологией исследовательского поиска, к развитию тактико-стратегических умений и аналитических способностей, к освоению алгоритмов получения результата. Важно также побуждать обучающегося к осмысливанию своей деятельности и её результатов, к пониманию себя и своих возможностей, к выстраиванию ценностно-смысловых отношений к себе и к окружающему миру, к проявлению патриотического самосознания в созидательной творческой активности.

3. Интегративное взаимодополнение в процессе учебного исследования рационально-логического и художественно-образного, когнитивно-инструментального и аксиологического компонентов деятельности, выстраивание системы ценностных и нравственных фильтров в процессе овладения знаниями, исследовательскими умениями и навыками создают благоприятную воспитывающую среду для развития в процессе УИД социально значимых личностных качеств обучающихся. В соответствии с идеями педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова) процесс учебного исследования сопровождается интерпретацией, истолкованием ситуации

взаимодействия с предметом исследования как с текстом и предполагает вербализацию смыслов во внешней речи.

4. Важную роль в реализации воспитательного потенциала УИД применительно к обучению школьников в условиях кадетского училища играет целенаправленное формирование личностного опыта УИД, на основании которого происходит развитие исследовательских компетенций, духовно-нравственных социально значимых личностных качеств: способности критически оценивать ситуацию (через многоаспектный анализ разноплановой информации); умений продуцировать множество оригинальных вариантов решений (через решение нестандартных, проблемных, творческих задач); ответственного поведения (через рефлексивное осмысление своей деятельности и её результатов); стремления к созидательной деятельности (через понимание открытости научного знания и осознание социально-культурной и гуманитарной ценности исследовательского поиска).

5. Личностный опыт УИД формируется посредством реализации психолого-педагогического механизма, представляющего собой логически последовательную многовекторную ценностно-смысловую рефлексию личностного отношения к своей деятельности, к её результатам. Важно научить обучающегося не только рефлексивно оценивать свою деятельность в соизмерении личных интересов с общественными через призму внутреннего диалога «Я – Другой / Другие», но и осмысливать её транспективно с позиций «было – есть – будет».

6. Характерно, что личностный опыт УИД обучающихся формируется поэтапно и на разных уровнях. Применение методов и приемов реализации личностно-деятельностного, ценностно-смыслового, герменевтического, диалогического, ситуационного подходов позволяет инициировать переход обучающегося с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради общественно значимого творческого созидания».

7. В процессе формирования личностного опыта УИД школьников необходимо: осуществлять педагогически обоснованный отбор содержания обучения (в единстве предметного и процессуального, деятельностного и личностного аспектов); дополнять традиционные методы обучения комплексным сочетанием образовательных технологий (технологии обучения исследовательской деятельности, социально обогащающей технологии, CLIL-технологии, технологии развития вербальной креативности и технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия); применять интерактивные, кооперативные и самостоятельные формы обучения с погружением в культурно-ориентированные языковые и исследовательские практики.

8. Для эффективной реализации воспитательного потенциала УИД обучающихся необходимо учитывать дидактические принципы (воспитывающего обучения, человекообразности, интегративности, системности и вариативности, сознательности и активности, диалогичности и дисциплины) и выполнять ряд педагогических условий. Исключительно важно в процессе УИД, ориентированном на развитие социально значимых личностных качеств каждого обучающегося, создавать личностно-значимые исследовательские ситуации, ситуации открытия смысла, воспитывающие коммуникативные ситуации; устанавливать диалогическое ценностно-смысловое взаимодействие между обучающимися и педагогом с целью «проживания» ситуации преодоления трудности; стимулировать обучающихся к творческому переосмыслению результатов деятельности и выработке личностного знания, обладающего социальной значимостью.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

2.1 Оценка уровня сформированности личностного опыта учебно-исследовательской деятельности обучающихся кадетского училища

Целью опытно-экспериментальной работы (ОЭР) является экспериментальная проверка эффективности теоретической модели реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников в образовательном процессе кадетского училища.

Основные задачи ОЭР:

1. Выявить особенности учебно-воспитательного процесса кадетского училища, направленного на формирование личностного опыта УИД обучающихся.

2. Выявить актуальный уровень сформированности личностного опыта УИД обучающихся.

3. Внедрить в практику и проверить эффективность теоретической модели и результативность программы формирования личностного опыта УИД обучающихся «Исследование шаг за шагом».

4. Определить эффективность воспитывающего обучения на основе УИД; провести анализ и интерпретацию результатов формирующего эксперимента.

ОЭР осуществлялась в три этапа:

- 1) поисково-констатирующий (2019 – 2020 гг.);
- 2) формирующий (2020 – 2022 гг.);
- 3) контрольный (2022 – 2023 гг.).

ОЭР проводилась на опытно-экспериментальной базе Федерального государственного казённого общеобразовательного учреждения «Тюменское президентское кадетское училище» в период с 2019 по 2023 гг.

ОЭР осуществлялась на интегрированных учебных занятиях по предметам гуманитарного и естественно-научного циклов («Иностранный язык», «Русский язык», «Литература», «История», «Основы программирования», «Химия», «Биология», «Основы безопасности жизнедеятельности»), а также в рамках летней учебной практики. ОЭР проводилась с участием 120 обучающихся 5 – 8 классов в возрасте 12-15 лет. Считаем, что этот возраст является сензитивным для формирования личностного опыта УИД, так как именно в подростковом и юношеском возрасте развиваются рефлексия и саморефлексия, самостоятельность решений и ответственность за совершенный выбор, формируется «Я концепция», о чем свидетельствуют работы В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, В.С. Мухиной, К.А. Хвостовой и др.

Контрольная группа (КГ) была сформирована из 60 обучающихся, участвующих в УИД под руководством педагога в традиционном формате. В состав экспериментальной группы (ЭГ) вошли 60 обучающихся, ранее не занимавшихся целенаправленной УИД. В эмпирическом исследовании принимали участие 10 преподавателей-экспертов.

В ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище» обучаются мальчики и юноши среднего школьного (11 – 15 лет) и старшего школьного (15 – 17 лет) возраста. Учебно-воспитательный процесс регламентирован условиями военизированной культурной среды учреждения с круглосуточным пребыванием. Особое внимание уделяется интеллектуальному развитию и физической подготовке воспитанников, формированию патриотического самосознания.

Обучающиеся, проявляющие интерес к исследовательской деятельности, занимаются в научном обществе кадет (НОК), которое действует в училище с 2014 года. Результаты своих исследований воспитанники обсуждают в училище на традиционном «Празднике наук», на ежегодной конференции

«Учись, твори, исследуй». Кроме того, наиболее выдающиеся результаты исследований кадеты представляют на форумах и конкурсах исследовательских работ регионального, всероссийского и международного уровней. Тематика исследовательских работ обучающихся во многом обусловлена спецификой учебного заведения и, как правило, включает военный компонент.

Предварительное педагогическое наблюдение учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование личностного опыта УИД, беседы с обучающимися и преподавателями, изучение продуктов творческой деятельности, наблюдения за выступлениями воспитанников Тюменского ПКУ и обучающихся других кадетских училищ на конференциях показали, что:

- 1) личностный опыт УИД формируется через интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся, однако участие школьников в УИД в массовой практике носит, к сожалению, несистемный характер и осуществляется в основном через деятельность малых НОК;
- 2) участвуют в УИД, как правило, обучающиеся, имеющие качественно высокие показатели общей успеваемости и высокий познавательный интерес;
- 3) далеко не все педагоги готовы заниматься вопросами организации УИД обучающихся кадетского училища, среди причин называются следующие: недостаточно высокий уровень методической подготовки в этом вопросе, отсутствие личной заинтересованности, непонимание специфики УИД, большая загруженность и др.;
- 4) иногда можно наблюдать искаженное представление педагогов о сущности УИД и её целях: реализации воспитательных задач уделяется недостаточно внимания;
- 5) степень участия педагога в процессе УИД нередко значительно превышает активность обучающегося, например, тема, цель, задачи задаются без учета познавательных потребностей воспитанника, тщательно контролируется каждое исследовательское действие кадета, навязывается стратегия осуществления исследовательского поиска, – в итоге обучающийся занимает позицию

пассивного наблюдателя и исполнителя, происходит «исследование ради исследования».

Кафедра «Иностранные языки», на базе которой проведена ОЭР, объединяет творческий преподавательский состав. Одним из важных направлений работы кафедры является приобщение обучающихся к УИД, в рамках которого осуществляется деятельность малого научного общества кадет «Я исследователь» (рисунок 2).

Цель – формирование начального опыта УИД обучающихся через интеграцию урочной и внеурочной деятельности в процессе изучения языковых дисциплин; овладение навыками самостоятельной УИД и основами методов научного познания		
Начальный этап (5 – 7 классы)	Закрепляющий этап (8 – 9 классы)	Совершенствующий этап (10 – 11 классы)
Урочная деятельность	Уроки «с исследованием здесь и сейчас» и «с предварительным исследованием»	
	Исследовательские методы обучения	
	Технология проблемного обучения	
	Творческие задания и языковые игры	
	Формы уроков: урок-конференция, урок-представление результатов индивидуального исследования, уроки внеклассного чтения «читательский дневник», урок-экскурсия и др.	
	Предмет «Индивидуальный проект» (10 – 11 классы)	
Внеурочная деятельность	Подготовка и участие в лингвистических олимпиадах и конкурсах	
	Практико-ориентированный проект «Я дублер»	
	Работа в составе большого НОК Тюменского ПКУ	
	Работа в рамках общеучилищного проекта «Лингва-FM»	
	Реализация индивидуальных и групповых исследовательских проектов в рамках летней учебной практики	
	Выступления на научно-практических конференциях и конкурсах исследовательских работ разного уровня	

Рисунок 2 – Схема структуры малого научного общества кадет «Я исследователь» (лингвистическое направление)

В соответствии со спецификой преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в Тюменском ПКУ условно выделяется три этапа формирования личностного опыта УИД обучающихся: начальный (5 – 7 классы), закрепляющий (8 – 9 классы) и совершенствующий (10 – 11 классы).

На поисково-констатирующем этапе ОЭР предполагалось выявить актуальный уровень сформированности личностного опыта УИД обучающихся ЭГ и КГ для фиксации начальных показателей, а также для дальнейшего наблюдения.

Для выявления актуального уровня сформированности личностного опыта УИД обучающихся ЭГ и КГ в качестве диагностического инструментария были выбраны: методика «Тест-опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана (адаптированная М.Ш. Магомед-Эминовым), методика по изучению вербальной креативности Е. Торренса, качественный анализ продуктов рефлексивно-диалогического взаимодействия и продуктов творческой деятельности обучающихся, экспертная оценка, методика «Самоисследование».

Для оценки сформированности личностного опыта УИД были выделены четыре уровня, выражающиеся в характеристиках: «низкий», «средний», «повышенный», «высокий» для потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов и «доличностный», «эгоцентрический», «группоцентрический», «просоциальный» для ценностно-смыслового компонента.

С опорой на основополагающие принципы личностно-деятельностного, герменевтического и ценностно-смыслового подходов разработаны критериальная база и диагностический инструментарий. Личностный опыт УИД обучающихся диагностируется в совокупности четырех компонентов: потребностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и ценностно-смыслового. Критериями и показателями сформированности личностного опыта УИД обучающихся являются проявляющиеся путем вербализации во внешней речи ценностно-смысловые отношения обучающегося

к конкретным действиям и качественным характеристикам, приобретаемым им в процессе осмысления своей деятельности. В соответствии с их содержанием определены способы диагностики (Таблица 2).

Таблица 2 – Критерии, показатели, способы диагностики личностного опыта УИД

№ п/п	Критерии	Показатели	Способы диагностики
1.	Потребностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – Проявление способности к самомотивации; – проявление преодолевать трудности; – самостоятельность действий и способность к саморегуляции; – эмоционально-позитивное отношение к процессу УИД; – <i>проявление волевых качеств</i> 	1) педагогическое наблюдение; 2) анкетирование; 3) метод рефлексивных тест-карт (авторский вариант); 4) изучение продуктов творческой деятельности (интроспективные дневники); 5) «Тест-опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана; 6) методика «Экспертная оценка»; 7) методика «Самоисследование»;
2.	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – Понимание сущности УИД; – проявление способности к выработке социально значимого персонифицированного знания; – <i>проявление интеллектуальной интуиции</i> 	1) педагогическое наблюдение; 2) изучение продуктов творческой деятельности (текстов учебно-исследовательских работ, транскриптов интроспективных дневников, рефлексивных тест-карт); 3) анкетирование; 4) методика «Экспертная оценка»; 5) методика «Самоисследование»
3.	Операционально-деятельностный (4К-способности: К1 – критическое мышление, К2 – креативность; К3 – коммуникативные способности, К4 готовность к командному и кооперативному взаимодействию)	К1: <ul style="list-style-type: none"> – Проявление критичности мышления; – тактико-стратегические навыки К2: <ul style="list-style-type: none"> – Проявление вербальной креативности; – когнитивная гибкость; – адаптивность к изменяющимся условиям К3: <ul style="list-style-type: none"> – Коммуникативные умения и навыки; 	1) педагогическое наблюдение; 2) изучение продуктов творческой деятельности (текстов учебно-исследовательских работ, транскриптов интроспективных дневников, рефлексивных тест-карт); 3) качественный анализ продуктов рефлексивно-диалогического взаимодействия и продуктов творческой деятельности; 4) методика «Экспертная оценка»; 5) методика «Самоисследование»; 6) методика по изучению вербальной креативности Дж.

Продолжение таблицы 2

		<ul style="list-style-type: none"> – готовность к диалогическому взаимодействию в направлениях «Я», «Я – Другой», «Я – предмет исследования» 	Гилфорда и Е. Торренса в модификации Е.Е. Туник
		<p>К4:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Проявление умений командного взаимодействия; – <i>проявление избирательности (способности действовать на основе свободы выбора);</i> – <i>проявление самостоятельности</i> 	
4.	Ценностно-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> – Стремление к самоанализу, к оценке самого себя; – навыки самоконтроля; – проявление способности к транспективной ценностно-смысловой рефлексии; – <i>проявление патриотических установок и убеждений;</i> – <i>готовность к созидательной активности</i> 	<p>1) педагогическое наблюдение в процессе рефлексивно-диалогического взаимодействия с обучающимися;</p> <p>2) метод рефлексивных тест-карт (авторский вариант);</p> <p>3) «Экспертная оценка уровня сформированности ценностно-смысловых отношений обучающихся»;</p> <p>4) методика «Самоисследование»</p>

Критерии и показатели взаимосвязаны и обеспечивают комплексное и объективное изучение сформированности личностного опыта УИД обучающихся.

Представим способы диагностики личностного опыта УИД обучающихся и обоснуем их в соответствии с определёнными методологическими подходами.

1) Методика «Тест-опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана, адаптированная М.Ш. Магомед-Эминовым [124], предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Данный способ соответствует ценностно-смысловому подходу в исследовании и позволяет выявить

количество обучающихся с доминирующим мотивом достижения успеха, отслеживать динамику потребностно-мотивационного компонента личностного опыта каждого воспитанника (трансформацию мотива избегания неудач в мотив достижения успеха) и анализировать процесс изменения мотива у общего количества обучающихся. Кроме того, выявление мотива достижения успеха свидетельствует о проявлении волевых качеств, готовности преодолевать трудности. Выбор этого способа диагностики обусловлен тем, что содержание теста-опросника соответствует возрастным особенностям обучающихся и согласуется со многими аспектами УИД (например, выбор в пользу решения трудной задачи, выбор цели, выбор самостоятельной или командной работы и т.д.).

2) Методика по изучению вербальной креативности Е. Торренса в модификации Е.Е. Туник в соответствии с личностно-деятельностным подходом направлена на выявление особенностей творческого мышления и оценку уровня выраженности его отдельных показателей, таких как «Беглость», «Гибкость», «Оригинальность». В исследовании использованы субтесты методики, ориентированные на диагностику вербальной креативности [183]: «Субтесты 1–3. Вопросы. Причины. Следствия», «Субтест 4. Улучшение предмета», «Субтест 5. Необычное использование», «Субтест 6. Необычные вопросы», «Субтест 7. Необычная ситуация». По утверждению Е. Торренса, именно «показатель вербальной креативности более стабильно и надежно отражает общую креативную энергию личности» [там же, с. 234]. Вербальная беглость отражает способность обучающегося предлагать большое количество идей в вербальной форме, вербальная гибкость – генерировать разнообразные идеи, находить различные стратегии решения проблемы, вербальная оригинальность – предлагать идеи, отличные от очевидных, общепринятых и банальных.

Обработка данных осуществляется путем перевода первичных баллов в Т-баллы по каждому показателю по формуле, затем производится расчет обобщенного показателя «Вербальная креативность» [там же, с. 232].

Для качественной характеристики количественных значений (в Т-баллах) мы придерживаемся рекомендаций Е. Торренса, учитывая также тот факт, что природа творческого мышления еще до конца не изучена и необходимо очень осторожно подходить к понятию нормы (Таблица 3):

Таблица 3 – Соотношение количественной и качественной характеристики

Т-баллы	Характеристика
> 70	Очень высоко (превосходно)
66–70	Выше нормы
61–65	Несколько выше нормы
40–60	Норма
35–39	Несколько ниже нормы
30–34	Ниже нормы
< 30	Очень низко

Подчеркнем, что мы отдаем себе отчет в том, что такая процедура не является точной и корректной, поэтому полученные данные рассматриваются как приблизительные и оценочные.

Выбор методики обусловлен необходимостью диагностики вербальной креативности как одной из составляющих операционально-деятельностного компонента личностного опыта УИД школьников, а также тем, что она применима как в индивидуальной, так и в групповой формах и подходит для возрастной группы от 5 до 18 лет и старше.

3) Качественный анализ продуктов рефлексивно-диалогического взаимодействия и продуктов творческой деятельности в соответствии с ценностно-смысловым и герменевтическим подходами направлен на выявление динамики выработки личностных смыслов посредством педагогического герменевтического анализа вербальных проявлений обучающихся. Выбор метода педагогического наблюдения обусловлен необходимостью индивидуальной диагностики сформированности личностного опыта УИД обучающихся, а также изучения таких важных показателей, как *проявление волевых качеств, интеллектуальной интуиции, избирательности и самостоятельности, патриотических установок и убеждений, готовности к созидательной активности*. Эмпирической основой для проведения

качественного анализа являются транскрипты рефлексивных тест-карт, интроспективных дневников, тексты учебно-исследовательских работ обучающихся. Под транскриптом мы понимаем текстовый документ, полученный в ходе исследования и подлежащий дальнейшему анализу.

Техники изучения продуктов творческой деятельности обучающихся позволяют определить *сформированность способности к трансспективной ценностно-смысловой рефлексии*.

4) Экспертная оценка №1 осуществляется на основе педагогического наблюдения за действиями обучающихся и их вербальным поведением при решении проблемных и исследовательских задач, при выполнении пробно-практических исследовательских действий и непосредственно в процессе УИД. Оценивание производится по разработанному листу экспертной оценки 1 (Приложение Б). Показатели для оценивания сформулированы как действия и качественные характеристики, которые можно наблюдать и объективно оценивать. Лист экспертной оценки 1 включает 3 блока: «Потребностно-мотивационный», «Когнитивный» и «Операционально-деятельностный», позволяющих оценивать уровень сформированности соответствующих компонентов личностного опыта УИД обучающихся. Первый и второй блоки содержат по 4 показателя для оценивания, третий блок – 12 показателей (по 3 на каждый из четырёх «К»: критическое мышление; креативность; коммуникативные способности; командное взаимодействие). Все показатели представляют собой полярные шкалы с градацией выраженности признака от 1 до 5. Максимальное количество баллов по листу экспертной оценки №1 – 100, минимальное – 20. В соответствии с предложенными нами уровнями сформированности личностного опыта УИД школьников используется принятая нами градация: низкий 20 – 40 баллов, средний 41 – 60 баллов, повышенный 61 – 80 баллов, высокий уровень 81 – 100 баллов.

5) Экспертная оценка №2 осуществляется по итогам педагогического наблюдения за исследовательскими действиями обучающихся и их вербальным поведением. Оценивание производится по разработанному листу экспертной

оценки 2 (Приложение В), который содержит блок «Ценностно-смысловой». Основная цель этого способа диагностики – выявление и оценка динамики ценностно-смысловых отношений обучающихся к проблеме исследования, к УИД и её результатам, к самому себе по четырём показателям, отражающим уровень сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД: доличностный уровень – 1 балл, эгоцентрический уровень – 2 балла, группоцентрический уровень – 3 балла, просоциальный уровень – 4 балла. Максимальное количество баллов по листу экспертной оценки №2 – 16, минимальное – 4. В соответствии с предложенными уровнями сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД используется принятая нами градация: доличностный 4 – 6 баллов, эгоцентрический 7 – 9 баллов, группоцентрический 10 – 13 баллов, просоциальный уровень 14 – 16 баллов.

б) Методика «Самоисследование» (Приложение Г) применяется для выявления уровня сформированности компонентов личностного опыта УИД на основе самооценки обучающимися собственных действий, а также путем выявления степени личностной значимости исследуемой проблемы, УИД и её результатов, собственных качеств. Первый раздел опросника позволяет провести диагностику потребностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов в отдельности, а также получить общий результат. По первому разделу (Лист самоисследования 1) максимальное количество баллов – 100, минимальное – 20. В соответствии с предложенными нами уровнями развития личностного опыта УИД используется принятая нами градация: низкий 20 – 40 баллов, средний 41 – 60 баллов, повышенный 61 – 80 баллов, высокий уровень 81 – 100 баллов. Второй раздел опросника позволяет выявить на основе проведенной обучающимися самооценки уровень сформированности ценностно-смыслового компонента: доличностный, эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный. Максимальное количество баллов – 120, минимальное – 6. Уровень ценностно-смысловых отношений определяется по максимальному количеству баллов.

Опишем результаты диагностики уровня сформированности личностного опыта УИД обучающихся на поисково-констатирующем этапе.

Важную роль в изучении *потребностно-мотивационного компонента* личностного опыта УИД школьников играет определение ведущего мотива деятельности. С этой целью применяется методика «Тест-опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана, адаптированная М.Ш. Магомед-Эминовым. Результаты выявления мотивов стремления к успеху и избегания неудачи представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики ведущего обобщенного устойчивого мотива УИД

Компонент ЛОУИД	Устойчивый мотив деятельности	ЭГ (n=60)		КГ (n=60)	
		n	%	n	%
Потребностно-мотивационный	Мотив стремления к успеху	29	48,3	31	51,7
	Мотив избегания неудачи	25	41,7	22	36,7
	Ведущий мотив не выявлен	6	10	7	11,6

Анализ полученных данных позволяет установить, что менее половины респондентов ЭГ 48,3% (29 чел.) и чуть больше половины КГ 51,7% (31 чел.) имеют ведущий мотив достижения успеха. Это те обучающиеся, кто демонстрирует высокий уровень мотивации в обучении, они готовы принять ответственность в ситуации неопределенности и получают удовольствие от решения сложных задач, способны проявлять упорство в достижении цели, отказываясь от неудачных гипотез и выдвигая новые. Число тех респондентов, у кого доминирует мотив избегания неудачи, достаточно большое – 41,7% (25 чел.) в ЭГ и 36,7% (22 чел.) в КГ. Основной мотив этих обучающихся – не достижение цели, а избегание неудачи, они, как правило, проявляют неуверенность в себе, страх перед трудностями, неготовность действовать в непривычных обстоятельствах. Количество респондентов, у которых не был выявлен доминирующий мотив на данном этапе исследования, составило 10% (6 чел.) в ЭГ и 11,6% (7 чел.) в КГ.

Следующим этапом диагностики является оценка вербальной креативности обучающихся по методике Е. Торренса. Именно вербальная

креативность, по словам Е.Е. Туник, «в значительной степени чувствительна к соответствующим развивающим воздействиям» [183, с. 235]. Тестирование обучающихся осуществляется в игровой, творческой атмосфере в небольших группах по 10 человек. Результаты оценки вербальной креативности экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 3.

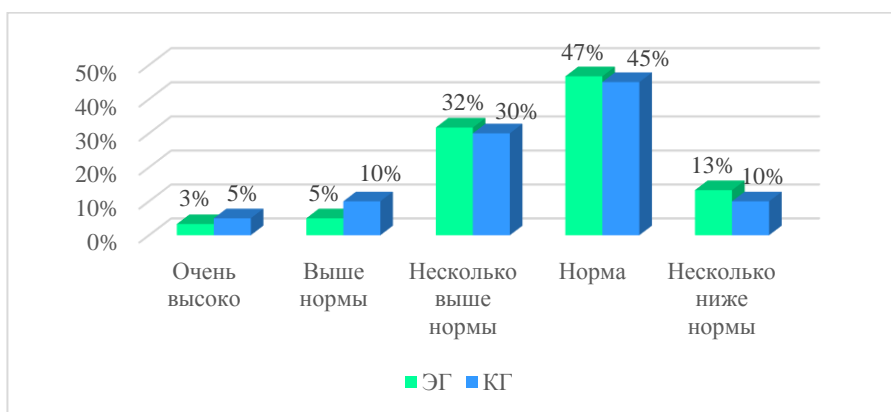


Рисунок 3 – Результаты оценки вербальной креативности

Анализ полученных данных показывает, что уровень вербальной креативности большинства обучающихся соответствует норме: в ЭГ 47% (28 чел.) и в КГ 45% (27 чел.); несколько выше нормы в ЭГ – 32% (19 чел.) и в КГ – 30% (18 чел.); уровень несколько ниже нормы составляет в ЭГ 13% (8 чел.), в КГ 10% (6 чел.); выше нормы – в ЭГ 5% (3 чел.), в КГ 10% (6 чел.); очень высокий уровень – в ЭГ 3% (2 чел.), в КГ 5% (3 чел.). Отметим также, что при одинаковом уровне вербальной креативности у разных обучающихся наблюдаются разные пики по отдельным её показателям. Высокий уровень по показателю «Беглость» отмечается в ЭГ у 37% (22 чел.) и в КГ у 28% (17 чел.) обучающихся, что может свидетельствовать о способности генерировать большое количество идей. Однако при рассмотрении этого показателя в соотношении с другими, внимание привлекает тот факт, что баллы по показателям «Оригинальность» и «Гибкость» у этих обучающихся недостаточно высокие: множество идей не отличается разнообразием и оригинальностью. Это может свидетельствовать о ригидности мышления, недостаточности опыта или низкой мотивации. Большое количество баллов

по показателю «Гибкость», который указывает на способность применять разные стратегии при решении сложных задач, набрали в ЭГ 22% (13 чел.) обучающихся и в КГ 27% (16 чел.). Кроме того, в ЭГ у 12% (7 чел.) и в КГ у 17% (10 чел.) наблюдается высокий балл по показателю «Оригинальность», что может указывать на большой запас интеллектуальной энергии и способности к исследовательскому поиску.

На поисково-констатирующем этапе с целью комплексного диагностирования уровней сформированности личностного опыта УИД применяется методика «Экспертная оценка». Диагностика операционально-деятельностного компонента основывается на педагогическом наблюдении процесса решения обучающимися проблемных задач.

Основанием для оценки потребностно-мотивационного, когнитивного и ценностно-смыслового компонентов личностного опыта УИД служит качественный анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты. Текст анкеты включает 12 вопросов, направленных на выявление не только знаний об УИД, но и ценностно-смыслового отношения к ней, понимания значимости исследовательских навыков в жизнедеятельности людей. Преподаватель-эксперт выполняет качественный анализ ответов обучающихся, опираясь на характеристики, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Схема для проведения качественного анализа ответов на вопросы анкеты

Блоки вопросов анкеты	Характеристики для качественного анализа
Когнитивный компонент	
1. Как ты понимаешь, что такое исследовательская деятельность? 2. С чего начинается исследование и какие основные этапы оно включает? 3. Что является главным результатом исследовательской деятельности? 4. С какими трудностями приходится сталкиваться исследователю? 5. Приходилось ли тебе раньше решать исследовательские задачи? Когда и в какой форме?	- обучающийся сообщает о наличии основных знаний об УИД, приводит примеры из личного или чужого опыта / затрудняется ответить / отрицает наличие знаний; - называет результаты УИД, выделяя личностно-значимый (ответ на исследовательский вопрос; развитие исследовательских умений и навыков; развитие опыта УИД и т.д.) / затрудняется ответить / отрицает наличие знаний; - сообщает о личном опыте решения исследовательских задач, приводит примеры / затрудняется / отрицает наличие опыта;

Ценностно-смысловой компонент	
<p>6. Какое значение УИД имеет лично для тебя, для близких людей, для человечества в целом?</p> <p>7. Нужны ли навыки исследовательской деятельности в повседневной жизни? В деятельности военного? Почему? Приведи пример.</p> <p>8. Какие области науки вызывают твой исследовательский интерес? Почему?</p> <p>9. Какими качествами должен обладать исследователь? Какие есть у тебя?</p> <p>10. Что у тебя получается лучше всего? Подчеркни или напиши свой вариант ответа.</p>	<p>- обучающийся уверенно выражает мысли о личной и общественной значимости УИД / затрудняется ответить/ выражает безразличие;</p> <p>- уверенно называет область своих интересов / затрудняется / выражает безразличие;</p> <p>- уверенно называет качества исследователя и свои / затрудняется / выражает безразличие;</p> <p>- не только выбирает характеристики из списка, но и дополняет его / затрудняется / выражает безразличие;</p>
Потребностно-мотивационный компонент	
<p>11. Какие эмоции у тебя вызывает необходимость решать исследовательские задачи?</p> <p>12. Хотел бы ты заниматься исследованием интересующего вопроса сейчас? Почему?</p>	<p>- обучающийся говорит о положительных или отрицательных эмоциях, которые вызывает необходимость решать исследовательские задачи / проявляет безразличие;</p> <p>- проявляет активный интерес к УИД (то есть, понимает, зачем это надо, отвечает на вопрос «Почему?»), желает провести свое исследование / интересуется и хотел бы провести исследование / выражает безразличие</p>

Анализ результатов анкетирования показывает, что все респонденты знают или слышали об УИД: приводят примеры из личного опыта 48% (57 чел.) («занимаюсь УИД под руководством преподавателя», «решаю исследовательские задачи на уроках», «принимал участие в конференции», «участвую в работе лингвистического НОК» и т.д.); могут назвать основные этапы УИД 39% (47 чел.) опрошенных. Вопрос о результатах УИД выявил прагматические интересы у 84% (101 чел.) – в ЭГ 82% (49 чел.) и в КГ 86% (52 чел.): «победить на конференции», «получить уважение окружающих», «накопить баллы для путевки в Артек», «поехать в Москву на конференцию» и т.д.). 9% (11 чел.) опрошенных желают получить ответ на интересующий вопрос и удовлетворить личный познавательный интерес. 7% (8 чел.) считают главным результатом УИД «благополучие окружающих», «помощь своей

Родине», «открытие нового знания, которое сделает жизнь людей лучше», «саморазвитие для пользы Отечеству», «решение глобальной проблемы».

Опрос выявил также проблему понимания обучающимися культурно-смысловой значимости УИД, осознания её как общечеловеческой ценности. На вопрос «Нужны ли навыки исследовательской деятельности в повседневной жизни?» утвердительно ответили все обучающиеся, но аргументировать свой ответ смогли только 44% (50 чел.) опрошенных. Всего 32% (38 чел.) предположили, что исследовательские навыки могут пригодиться в военно-профессиональной деятельности.

Результаты опроса свидетельствуют, что эмоциональное отношение к УИД у большинства обучающихся положительное – 80% (96 чел.). В то же время желание заниматься исследованием интересующего вопроса озвучивают только 22% респондентов (26 чел.): в ЭГ 17% (10 чел.) и в КГ 27% (16 чел.), остальные объясняют своё нежелание тем, что «нет свободного времени для УИД», «сложные исследовательские задачи утомляют», «УИД отнимает много сил и времени», «не знаю, потому что не пробовал».

На основании анализа данных анкетирования сформулировано рабочее гипотетическое предположение о том, что, если вовлечь обучающихся в практики индивидуальной и совместной УИД, реализуя механизмы анализа содержательной стороны УИД, оценки и рефлексивного осмысления социальной значимости исследуемой проблемы, осознания важности выработки исследовательских навыков для применения их в разных видах деятельности (гражданской и военно-профессиональной), то это сформирует ценностно-смысловое отношение обучающихся к УИД, пробудит понимание самооценности и ценности другого человека, позволит проявить волевые качества и чувство долга, актуализирует потребность в созидательной активности.

Таким образом, с учетом данных анкетирования преподавателями проведена экспертная оценка и определён уровень сформированности компонентов личностного опыта УИД каждого обучающегося: потребностно-

мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного. Обобщённые результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровни сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№1)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	ЭГ (n=60)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Потребностно-мотивационный	Мотивация, познават. интерес, саморегуляция, эмоц. отношение	высокий	2	3,3	6	10
		повышенный	8	13,3	10	16,7
		средний	37	61,7	35	58,3
		низкий	13	21,7	9	15
Когнитивный	Знания и применение знаний в деятельности	высокий	3	5	11	18,3
		повышенный	5	8,3	15	25
		средний	25	41,7	28	46,7
		низкий	27	45	6	10
Операционально-деятельностный	Проявление 4К-умений	высокий	4	6,7	6	10
		повышенный	5	8,3	8	13,3
		средний	28	46,7	29	48,3
		низкий	23	38,3	17	28,3

По критерию *Потребностно-мотивационный* в ЭГ *высокий уровень* продемонстрировали 3,3% (2 чел.), *повышенный* – 13,3% (8 чел.), *средний* – 61,7% (37 чел.), *низкий* – 21,7% (13 чел.); в КГ – *высокий* – 10% (6 чел.), *повышенный* – 16,7% (10 чел.), *средний* – 58,3% (35 чел.), *низкий* – 15% (9 чел.).

В целом, у обучающихся ЭГ (61,7%) и КГ (58,3%) преобладает *средний уровень* сформированности потребностно-мотивационного компонента. На фоне высоких показателей позитивно-эмоционального отношения к УИД и готовности преодолевать трудности исследовательского поиска, у большинства обучающихся отмечается *низкий уровень* саморегуляции, *поверхностный интерес* и *неустойчивое желание* решать сложные задачи.

По критерию *Когнитивный* в ЭГ *высокий уровень* выявлен у 5% (3 чел.) обучающихся, *повышенный* – у 8,3% (5 чел.), *средний* – у 41,7% (25 чел.), *низкий* – у 45% (27 чел.); в КГ – *высокий* – у 18,3% (11 чел.), *повышенный* – у 25% (15 чел.), *средний* – у 46,7% (28 чел.), *низкий* – у 10% (6 чел.).

Данные свидетельствуют, что у бóльшей части обучающихся отмечается *низкий* в ЭГ (45%) и *средний* в КГ (46,7%) уровень знаний об организации исследовательского поиска и готовности применять их на практике. Большинство обучающихся ЭГ показывают недостаточность знаний об основных методах научного познания, неполное представление об общем алгоритме осуществления УИД, и, соответственно, низкую степень готовности применять имеющиеся знания в процессе выполнения исследовательских действий. В то же время выявленный низкий уровень у 10% (6 чел.) в КГ (напомним, они занимаются УИД под руководством педагога в традиционном формате!) может свидетельствовать о недостаточной самостоятельности и включенности обучающегося в исследовательский процесс.

По критерию *Операционально-деятельностный* получены следующие результаты: в ЭГ *высокий уровень* – у 6,7% (4 чел.) обучающихся, *повышенный* – у 8,3% (5 чел.), *средний* – у 46,7% (28 чел.), *низкий* – у 38,3% (23 чел.); в КГ – *высокий* – у 10% (6 чел.), *повышенный* – у 13,3% (8 чел.), *средний* – у 48,3% (29 чел.), *низкий* – у 28,3% (17 чел.).

Установлено, что преобладающий уровень сформированности операционально-деятельностного компонента *средний* в обеих группах: в ЭГ (46,7%) и в КГ (48,3%). Наибольшие затруднения многие обучающиеся испытывают в командном взаимодействии, что выражается в неумении совместно определять цель, разрабатывать план по её достижению, распределять обязанности в команде (умения К4). У многих вызывает затруднение необходимость излагать свои мысли в устной и письменной формах, публично представлять результаты своей работы (умения К3), а также решать проблемные и исследовательские задачи (умения К1).

По формуле вычисления среднего арифметического значения определён средний показатель уровня сформированности личностного опыта УИД школьников:

$$\bar{X}_{\text{ар}} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n}$$

где X_1, X_2, X_3, X_n – процент каждого критерия или количество обучающихся одного уровня; n –число критериев; $\bar{x}_{ар}$ –среднее арифметическое. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Средний показатель уровня сформированности личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№1)

Средний показатель уровня развития ЛОУИД школьников	Уровни развития ЛОУИД обучающихся							
	Высокий		Повышенный		Средний		Низкий	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Средний показатель ЭГ (n=60)	3	5	6	10	30	50	21	35
Средний показатель КГ (n=60)	8	13	11	18	30	50	11	18

Анализ полученных данных показывает, что у обучающихся ЭГ (50%) и КГ (50%) преобладает средний уровень сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов личностного опыта УИД.

По методике Экспертная оценка №2 оцениваются уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД у каждого обучающегося. Основой для определения сформированности уровней служит классификация смысловых уровней Б.С. Братуся: 1) *доличностный уровень* (характеризуется как «нулевой» уровень с преобладающими операциональными смыслами); 2) *эгоцентрический уровень* (отображает стремление к личной выгоде, потребительское отношение); 3) *группоцентрический уровень* (отличительная особенность – доминирующие смыслы «группоценности»; например, желание блага для семьи, для представителей кадетского братства, для своего народа и т.д.); 4) *просоциальный уровень* (предполагает наличие понимания не только самооценности и ценности «ближнего Другого», но и «дальнего Другого»). Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№2)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	ЭГ (n=60)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Ценностно-смысловой	Ценностно-смысловое отношение	просоциальный	3	5	5	8
		группоцентрический	3	5	6	10
		эгоцентрический	33	55	30	50
		доличностный	21	35	19	32

По критерию *Ценностно-смысловой* в ЭГ определен *просоциальный* уровень у 5% (3 чел.) кадет, *группоцентрический* – у 5% (3 чел.), *эгоцентрический* – у 55% (33 чел.), *доличностный* – у 35% (21 чел.); в КГ – *просоциальный* – у 8% (5 чел.), *группоцентрический* – у 10% (6 чел.), *эгоцентрический* – у 50% (30 чел.), *доличностный* – у 32% (19 чел.).

Итак, доминирующий уровень развития ценностно-смысловых отношений в ЭГ (55%) и в КГ (50%) – *эгоцентрический*. Большинство обучающихся говорят о личностной значимости решения проблемы исследования и получения результата, выражают непонимание важности осуществления УИД для других людей. Кроме того, у многих обучающихся наблюдается *доличностный* уровень сформированности ценностно-смысловых отношений (35% в ЭГ и 32% в КГ), это значит, что им понятна логика выполнения задач, доступны прагматические или «операциональные» (по О.К. Тихомирову) смыслы УИД, не связанные с ценностно-смысловым отношением к другим людям.

Таким образом, на поисково-констатирующем этапе ЭОР по результатам экспертной оценки уровень сформированности личностного опыта УИД соответствует *среднему, эгоцентрическому* в обеих группах. Обучающиеся проявляют недостаточную сформированность мотивации и готовности к саморегуляции, имеют фрагментарные знания об УИД и научных методах познания. Многие не готовы действовать в условиях неопределенности и не проявляют желания решать сложные задачи, их познавательный интерес направлен на удовлетворение личных потребностей. *Высокий, просоциальный* уровень сформированности личностного опыта УИД отмечается у небольшого

числа обучающихся: в ЭГ – 5% (3 чел.); в КГ – 13% (8 чел.) и 8% (5 чел.). Отметим, что у нескольких обучающихся, имеющих высокий показатель по всем критериям опыта УИД, выявлен доличностный уровень ценностно-смысловых отношений. Этот факт подтверждает мысль о том, что ценностное отношение само по себе не рождается в процессе деятельности, для этого требуются определенные усилия, идущие извне и изнутри, заставляющие человека остановиться и начать «движение по вертикали» (А.Н. Леонтьев).

Распределение обучающихся ЭГ и КГ на поисково-констатирующем этапе ОЭР по уровням сформированности личностного опыта УИД в соответствии со средним показателем представлено на рисунках 4 и 5.

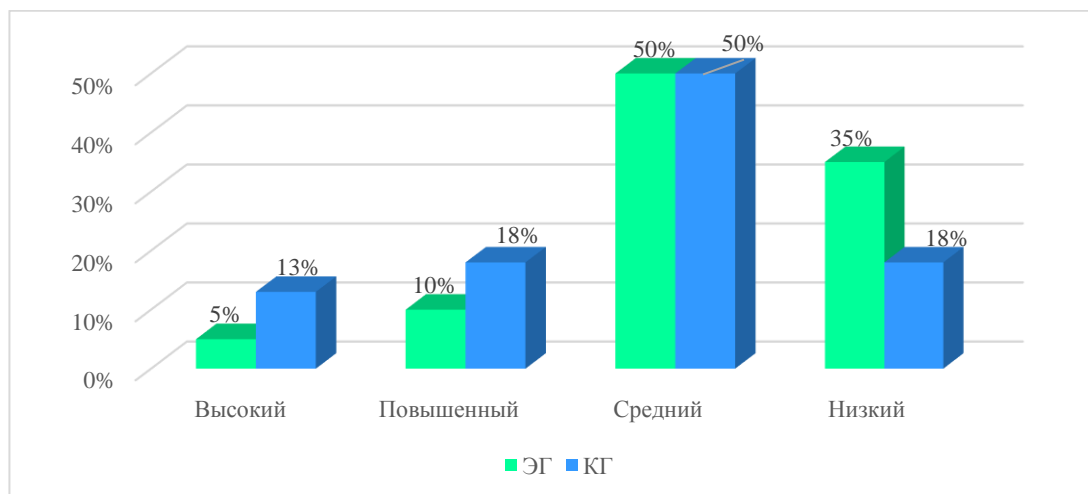


Рисунок 4 – Уровни сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов личностного опыта УИД

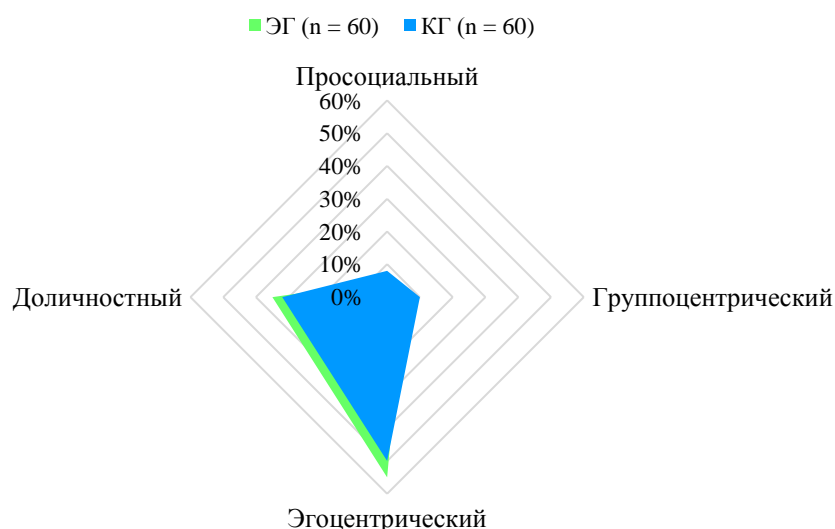


Рисунок 5 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД

Независимо от экспертной оценки проведена диагностика по методике «Самоисследование», которая основывается на самооценке обучающимися собственных действий и качественных характеристик. Методика «Самоисследование» также состоит из двух разделов и позволяет выявить уровни сформированности компонентов личностного опыта УИД. Обобщённые данные представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровни сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов личностного опыта УИД. «Самоисследование» (№1)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	ЭГ (n=60)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Потребностно-мотивационный	Мотивация, познават. интерес, саморегуляция, эмоц. отношение	высокий	15	25	14	23,3
		повышенный	16	26,7	19	31,7
		средний	20	33,3	22	36,7
		низкий	9	15	5	8,3
Когнитивный	Знания и применение знаний в деятельности	высокий	6	10	18	30
		повышенный	11	18,3	21	35
		средний	30	50	17	28,3
		низкий	13	21,7	4	6,7
Операционально-деятельностный	Проявление 4К-умений	высокий	12	20	15	25
		повышенный	14	23,3	18	30
		средний	22	36,7	20	33,3
		низкий	12	20	7	11,7

По критерию *Потребностно-мотивационный* в ЭГ *высокий уровень* отмечают у себя 25% (15 чел.) обучающихся, *повышенный* – 26,7% (16 чел.), *средний* – 33,3% (20 чел.), *низкий* – 15% (9 чел.); в КГ – *высокий* – 23,3% (14 чел.), *повышенный* – 31,7% (19 чел.), *средний* – 36,7% (22 чел.), *низкий* – 8,3% (5 чел.).

При сравнении с результатами экспертной оценки, с одной стороны, наблюдается совпадение по доминирующему уровню – *средний* в обеих группах. С другой стороны, гораздо большее количество обучающихся фиксирует у себя *повышенный* и *высокий* уровни.

По критерию *Когнитивный* в ЭГ *высокий уровень* диагностируют у себя 10% (6 чел.) обучающихся, *повышенный* – 18,3% (11 чел.), *средний* – 50% (30 чел.), *низкий* – 21,7% (13 чел.); в КГ – *высокий* – 30% (18 чел.), *повышенный* – 35% (21 чел.), *средний* – 28,3% (17 чел.), *низкий* – 6,7% (4 чел.).

Сопоставление с результатами экспертной оценки позволяет выявить несколько иное процентное распределение по уровням при общем совпадении преобладающего уровня. Некоторые обучающиеся оценивают свой уровень когнитивного компонента как *высокий*, в то время как эксперт фиксирует *низкий* 7,5% (9 чел.) и *средний* 4% (5 чел.). Это может свидетельствовать о недостаточной самокритичности обучающихся.

По критерию *Операционально-деятельностный* обучающиеся определяют у себя – в ЭГ *высокий уровень* – 20% (12 чел.), *повышенный* – 23,3% (14 чел.), *средний* – 36,7% (22 чел.), *низкий* – 20% (12 чел.); в КГ – *высокий* – 25% (15 чел.), *повышенный* – 30% (18 чел.), *средний* – 33,3% (20 чел.), *низкий* – 11,7% (7 чел.).

Сравнительный анализ результатов самоисследования и экспертной оценки показывает, что многие обучающиеся в обеих группах завышают оценку своих способностей, стараются выдать желаемое за действительное. Например, Андрей В. в пункте «Я умею публично представлять результаты своей работы и аргументированно отвечать на вопросы» ставит себе *высокий* балл. Однако это не совпадает с экспертной оценкой, так как в ситуации подготовленного устного выступления на уроке перед одноклассниками или перед группой кадет из другого класса он очень смущается, начинает говорить сбивчиво и невнятно.

Богдан М. высоко оценивает свои умения работать в команде и качественно выполнять свою часть работы, но в реальной ситуации командного взаимодействия, по наблюдениям эксперта, он пассивен и выполняет порученное только при усиленной посторонней помощи. С одной стороны, это свидетельствует о недостаточной объективности в оценке обучающимися своих способностей. С другой стороны, этот факт должен обсуждаться индивидуально с каждым обучающимся в ситуации педагогического рефлексивно-диалогического взаимодействия для определения целей и направлений его личностного развития.

Расчет среднего показателя позволяет фиксировать доминирующий *средний уровень* сформированности личностного опыта УИД, результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Средний показатель уровня сформированности личностного опыта УИД. «Самоисследование» (№1)

Средний показатель уровня развития ЛОУИД школьников	Уровни развития ЛОУИД обучающихся							
	Высокий		Повышенный		Средний		Низкий	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Средний показатель ЭГ (n=60)	11	18	14	23	24	40	11	18
Средний показатель КГ (n=60)	16	27	19	32	20	33	5	8

Второй раздел методики «Самоисследование» (№2) направлен на выявление уровня сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД у каждого кадета. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД. «Самоисследование» (№2)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	ЭГ (n=60)		КГ (n=60)	
			n	%	n	%
Ценностно-смысловой	Ценностно-смысловое отношение	просоциальный	4	6,7	6	10
		группоцентрический	6	10	7	11,7
		эгоцентрический	32	53,3	29	48,3
		доличностный	18	30	18	30

По критерию *Ценностно-смысловой* обучающиеся отмечают у себя – в ЭГ *просоциальный уровень* – 6,7% (4 чел.), *группоцентрический* – 10% (6 чел.), *эгоцентрический* – 53,3% (32 чел.), *доличностный* – 30% (18 чел.); в КГ – *просоциальный* – 10% (6 чел.), *группоцентрический* – 11,7% (7 чел.), *эгоцентрический* – 48,3% (29 чел.), *доличностный* – 30% (18 чел.).

Следует заметить, что результаты Самоисследования по этому критерию очень близки показателям экспертной оценки, выявлен доминирующий уровень – *эгоцентрический* (53,3% в ЭГ и 48,3% в КГ).

Таким образом, на поисково-констатирующем этапе ОЭР результаты самоисследования совпадают с данными экспертной оценки: уровень сформированности личностного опыта УИД соответствует *среднему, эгоцентрическому* в обеих группах. Заметим, что, по сравнению с данными экспертной оценки, большее количество обучающихся отмечает у себя *высокий* уровень сформированности личностного опыта УИД: в ЭГ 18% (11 чел.) и в КГ 27% (16 чел.), однако доминирующим уровнем ценностно-смысловых отношений является *эгоцентрический*, а также ярко выражен *доличностный*. Низкие показатели по просоциальному и группоцентрическому уровням незначительно отличаются от результатов экспертной оценки.

Подчеркнем, что полученные в ходе самоисследования результаты представляют интерес не с точки зрения их объективности. Они важны для дальнейшего наблюдения динамики развития ценностно-смысловых отношений и сравнительной оценки с данными на контрольном этапе ОЭР.

Эмпирический материал, накопленный в ходе поисково-констатирующего этапа, позволяет сделать ряд выводов.

Выявление ведущего мотива достижения успеха только лишь у половины обучающихся (48% ЭГ и 52% КГ), с одной стороны, свидетельствует о недостаточной мотивационной готовности многих обучающихся на данном этапе исследования активно включаться в УИД и решать сложные задачи в ситуации неопределенности, с другой – говорит о необходимости развития

у них смыслообразующих мотивов посредством «переживания» ситуации преодоления трудностей.

Показатели, выявленные в результате диагностирования вербальной креативности обучающихся, соответствуют норме (45% ЭГ и 47%КГ) и выше нормы (32% ЭГ и 30% КГ). Это можно рассматривать как благоприятную основу для формирования личностного опыта УИД школьников, включая такие составляющие операционально-деятельностного компонента, как критическое мышление, творческие способности, коммуникативные умения и навыки, готовность к командному взаимодействию. Кроме того, наблюдение за вербальным поведением обучающихся позволит выявить динамику их ценностно-смыслового отношения к исследуемой проблеме, к УИД и её результатам, к себе через призму рефлексивного диалога «Я – Другой / Другие» в транспективном рассмотрении.

Актуальный уровень сформированности личностного опыта УИД обучающихся по результатам экспертной оценки соответствует *среднему* (50 % ЭГ, 50 % КГ) и *эгоцентрическому* (55 % ЭГ, 50 % КГ). Неоднородность уровней отдельных компонентов личностного опыта УИД свидетельствует о необходимости и возможности его целенаправленного формирования.

Данные, полученные в ходе самоисследования обучающимися собственного уровня сформированности личностного опыта УИД, несколько отличаются от данных экспертной оценки, что свидетельствует о недостаточной критичности и объективности обучающихся в самооценке. Однако эти показатели важны для дальнейшего наблюдения динамики развития ценностно-смысловых отношений и сравнительной оценки с результатами на контрольном этапе ОЭР.

Высокий уровень сформированности опыта УИД обучающихся не всегда соответствует просоциальному или группоцентрическому уровню ценностно-смыслового компонента, что говорит о недостаточном осмыслении воспитанниками значимости приобретаемого исследовательского опыта. Безусловно доличностный уровень, который свидетельствует о понимании

инструментальной логики выполнения исследовательских действий в конкретных условиях, также важен, как другие уровни ценностно-смысловых отношений. Но если целью УИД считать воспитание, развитие социально значимых личностных качеств обучающегося, то решающим является именно переход на личностные уровни ценностно-смысловых отношений. Для этого требуются целенаправленные действия по рефлексивному осмыслению процесса УИД, оценке её результатов и самого себя с позиций «Я – Другие», выявление индивидуального нравственного начала.

Подчеркнем, что для воспитания и личностного развития обучающегося важно не само по себе открытие нового знания или овладение исследовательскими умениями и навыками, а транспективное понимание значимости приобретаемого опыта УИД, гармоничное уравнивание личностных интересов с общественными, осознание самооценности и ценности другого человека, готовность к созидательной активности.

2.2 Проверка результативности модели реализации воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности посредством формирования личностного опыта школьников в образовательном процессе кадетского училища

На формирующем этапе в соответствии с гипотезой и разработанной теоретической моделью организован процесс формирования личностного опыта УИД, опосредующего, с одной стороны, интегративное развитие исследовательских компетенций, с другой стороны, социально значимых личностных качеств обучающихся (рис. 6).

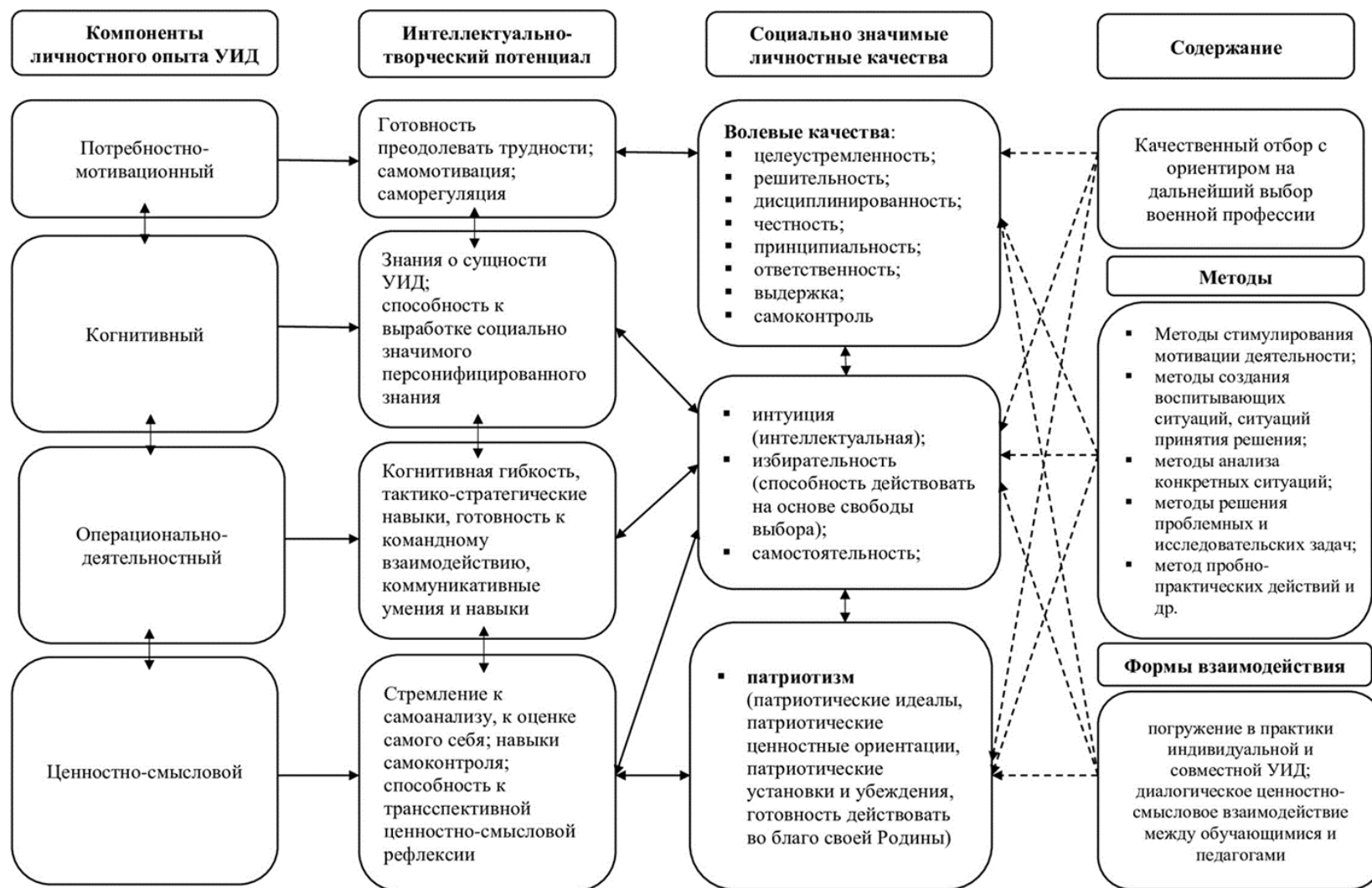


Рисунок 6 – Интегративное развитие интеллектуально-творческого потенциала и социально значимых личностных качеств обучающегося кадетского училища в процессе формирования опыта УИД

Обучение ориентируется на реализацию дидактических принципов: воспитывающего обучения, человекообразности, интегративности, системности и вариативности, сознательности и активности, диалогичности и рефлексивности, дисциплины.

Содержание УИД школьников включает не только знания о сущности, средствах и методах исследования, но и специальные умения и навыки смыслообразования, необходимые для выявления социальной и культурно-нравственной значимости УИД, рефлексивного поиска личностных смыслов, необходимых для творческого самоопределения.

Процедура формирования личностного опыта УИД школьников предполагает педагогически обоснованный отбор содержания обучения с учётом двойственной природы исследовательской деятельности. Внимание акцентируется на возможности взаимодополнения: технологического анализа дидактического материала – смысловым; аналитических суждений об исследуемых явлениях – их интуитивным постижением; рационально-логических размышлений – эмоционально-чувственным переживанием; строгой алгоритмичности действий по решению исследовательских задач – свободным выдвижением нешаблонных версий.

Основными средствами реализации процедуры формирования личностного опыта УИД школьников являются содержание авторской модульной программы «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)» (Приложение Д), содержание дидактических материалов для обучающихся (рефлексивные тест-карты, интроспективные дневники) (Приложения Е, Ж) и соответствующая данному содержанию урочная и внеурочная деятельность обучающихся.

Важной задачей реализации программы «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)» является *создание условий для формирования у обучающихся ценностного отношения к УИД и ее результатам, потребности решать исследовательские задачи для личного и общественного блага, развитие учебно-исследовательской культуры и «выращивание» на её основе понимания самооценности и ценности других людей.*

Обогащенное содержание обучения предполагает применение в качестве дидактических материалов:

- словарных статей о терминологии УИД;
- научных текстов, привлекающих внимание к актуальным проблемам современности (социально-политическим, экологическим, экономическим, и др.);
- научно-популярных и библиографических текстов о жизни великих ученых и их открытиях; о выдающихся полководцах, о героях СССР и России, об их профессиональных и личностных качествах, о подвигах и ярких примерах бескорыстного служения Отечеству (тексты из серии «Жизнь замечательных людей»);
- военных мемуаров, художественных и научно-популярных текстов, материалов СМИ, в том числе актуальных, содержащих примеры нравственного выбора людей, образцы истинно патриотического поведения;
- комплексов проблемных, логических, исследовательских, творческих задач, усложняющихся головоломок (загадок, ребусов, шарад, анаграмм, тавтограмм, палиндромов, кроссвордов, головоломок, лабиринтов и т.д.);
- схемно-знаковых моделей представления учебной информации (моделей, схем, таблиц, диаграмм, опорных конспектов, метаплана, инфографики, ментальных карт);
- рефлексивных тест-карт, интроспективных дневников.

Важно отметить, что формирование личностного опыта УИД обучающихся на всех этапах осуществляется посредством погружения их в практики индивидуальной и совместной УИД, а также с помощью создания личностно-значимых исследовательских ситуаций, ситуаций открытия смысла, воспитывающих ситуаций. Обязательным условием является актуализация механизмов смыслообразования через установление диалогического ценностно-смыслового взаимодействия между обучающимися и педагогами; стимулирование

творческого переосмысления результатов деятельности и выработка социально значимого персонифицированного знания.

Процедура формирования личностного опыта УИД школьников предусматривает дополнение традиционных методов обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину: объяснительно-иллюстративных, проблемного изложения, частично-поисковых и исследовательских) гуманитарными исследовательскими и языковыми практиками, методами анализа конкретных ситуаций, методами рефлексивно-диалогического общения, методами проблемных и воспитывающих ситуаций, а также комплексным использованием взаимодополняющих образовательных технологий (технологии обучения исследовательской деятельности, социально обогащающей технологии, технологии развития вербальной креативности, CLIL-технологии и технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия).

Основными формами обучения являются урочная и внеурочная деятельность, интегрированные учебные занятия в рамках летней учебной практики. Программа предусматривает проведение межпредметных интегрированных занятий в формате учебно-исследовательской мастерской, а также нестандартных уроков: урок «Посвящение в исследователи», урок «Когнитивная визуализация проблемы» (разработка метаплана, инфографика, ментальной карты и т.д.), урок «Форсайт-лаборатория», урок «Диалог через предмет исследования», урок «Научный слэм», урок-конференция и т.д. Структура учебного занятия включает обязательные элементы:

1) мотивационно-установочный компонент («Разминка для ума»: решение учащимися усложняющихся головоломок; тексты заданий подготавливаются заранее педагогом или обучающимися на русском и на иностранном языке, часто с использованием электронных ресурсов, например, <https://learningapps.org/> или <https://quizlet.com/>);

2) интерактивные беседы о фактах из жизни выдающихся ученых, о значительных открытиях и т.д. («Удивительное рядом»: созданию особого ментального настроения способствуют беседы об интересных эпизодах из жизни

великих ученых: Аристотеля, Архимеда, Пифагора, Леонардо да Винчи, Галилео Галилея, Исаака Ньютона, Чарльза Дарвина, Луи Пастера, Марии Кюри, Альберта Эйнштейна, Дмитрия Ивановича Менделеева, Константина Эдуардовича Циолковского и др., тексты из серии книг «Жизнь замечательных людей»);

3) пробные практические действия, самостоятельная творческая деятельность обучающихся («Самостоятельный поиск»);

4) рефлексия и саморефлексия («Диалог с собой»: заполнение рефлексивных тест-карт, ведение записей в интроспективном дневнике, оформление портфолио исследователя).

Наш подход предусматривает реализацию программы «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)» на модульно-вариативной основе в рамках летней учебной практики на интегрированных занятиях. Это позволяет расширять и обогащать содержание программы с учетом познавательных потребностей обучающихся. Освоение инвариантного (обязательного) модуля в программе, обеспечивает последовательное и систематическое овладение тематическим содержанием, которое распределено на 10 «шагов», соответствующих общему примерному алгоритму осуществления УИД, и представлено в 3 разделах, соотносимых с этапами формирования личностного опыта («Присвоение», «Преобразование», «Формирование образа будущего»).

Воспитывающее обучение школьников в условиях кадетского училища осуществляется по предложенному алгоритму организации УИД на основе трансспективного рефлексивного осмысления приобретаемого опыта, который предусматривает поэтапное овладение навыками УИД с осмыслением собственных исследовательских действий, включающих оценку, рефлекссию и проявление ценностно-смысловых отношений в устной и письменной речи. Все этапы УИД школьников представлены в виде последовательности взаимосвязанных и взаимодополняющих ситуаций «преодоления трудностей» и «осмысления приобретаемого опыта».

Первый этап «Присвоение» ориентирован преимущественно на развитие потребностно-мотивационного и когнитивного компонентов личностного опыта

УИД. На этом этапе особое внимание уделяется мотивационной основе УИД, которая, по утверждению М.И. Махмутова, является источником познавательной активности обучающегося [122]. С этой целью целенаправленно создаются личностно-развивающие ситуации «приглашение к исследованию», позволяющие, с одной стороны, воздействовать на эмоции и чувства обучающегося, с другой – раскрыть жизненную (практическую) значимость учебного исследования (Приложение 3). Пример представлен в таблице 12.

Таблица 12 – Пример личностно-развивающей ситуации «приглашение к исследованию»

Ситуационно-событийный ряд	Этапы «проживания» события		
	«Присвоение»	«Преобразование»	«Формирование образа будущего»
Вы участвуете в научно-практической конференции «Жизнь слова. Мои первые исследования в иностранном языке» в роли зрителя.	<p>Задайте вопросы выступающему.</p> <p>Оцените выступление с позиции «понравилось» / «не понравилось».</p> <p>Какие эмоции и чувства вызвало выступление?</p>	<p>Что бы Вы изменили в представленном решении вопроса?</p> <p>Предложите способы улучшения полученного результата.</p>	<p>Хотели бы Вы заниматься исследовательской деятельностью?</p> <p>Почему?</p> <p>Какими качествами должен обладать исследователь?</p> <p>Какими обладаете Вы? Как эти качества пригодятся в жизни?</p>

Отметим, что в нашем понимании личностно-развивающая педагогически управляемая ситуация носит коммуникативный характер и осуществляется в процессе рефлексивно-диалогического ценностно-смыслового взаимодействия педагога и обучающегося.

Эффективность применения личностно-развивающих ситуаций «приглашение к исследованию» в развитии познавательного интереса подтверждается нашими наблюдениями за вербальным поведением обучающихся ЭГ, проявляющих заинтересованность, желание и мотивационную готовность осуществлять УИД.

На этом этапе активно применяется метод анализа конкретных ситуаций, который позволяет, с одной стороны, привлечь внимание обучающихся

к рассмотрению примеров достойного поведения и героических поступков людей в ситуации ответственного выбора, обеспечить возможность усвоения алгоритмов принятия решения, с другой – смоделировать воспитывающие ситуации. Например, на вводных учебных занятиях анализировались такие проблемные ситуации, как «Трагедия Аральского моря», «Роботизация: благо или угроза для человечества?», «Социальные сети VS реальное человеческое общение», «Развитие военных технологий и мирное будущее» и др.

Анализ конкретных проблемных ситуаций, с одной стороны, способствует формированию транспективного видения проблемы с позиций «было» (В чём причина появления проблемы? Как повлияла проблема на жизнь людей, животных, на окружающую среду? Что было предпринято для её решения? Какие риски не были учтены и к чему это привело?), «есть» (современное состояние проблемы), «будет» (Что будет, если не заниматься решением проблемы? Что нужно предпринять для её решения в будущем?); развивает навыки «предвидения», прогнозирования. С другой стороны, приводит к пониманию необходимости учитывать множество факторов в ситуации осознанного выбора, формирует ответственное отношение к принятию решения.

Как показывает ОЭР, особую воспитательную ценность представляет обсуждение ситуаций морально-нравственного выбора, например, таких: «Русские не сдаются!» (подвиг Хусена Андрухаева), «Нет большей победы, чем победа над собой! Главное – не пасть перед врагом на колени» (подвиг генерала Д.М. Карбышева), «Подвиг науки. Подвиг человека» (полет Ю.А. Гагарина в космос), «Посадка на кукурузном поле» (подвиг пилота-Героя России Дамира Юсупова), «Работайте, братья!» (подвиг лейтенанта полиции Магомед Нурбагандова), «Вызываю огонь на себя!» (подвиг старшего лейтенанта Александра Прохоренко) и др. (Приложение И)

Анализ ситуаций морально-нравственного выбора также выполняет двойную функцию: во-первых, создает условия для осмысления обучающимися разных моделей принятия решения (рациональной, интуитивно-рациональной, интуитивной, модели принятия решения случайным способом / «флипизм»,

модели принятия решения на основе скептического восприятия и др.) и способствует «визуализации неопределенности»; во-вторых, обогащая представления о норме достойного поведения и совокупности личностных качеств защитника Отечества, закрепляет в сознании обучающихся морально-нравственные ориентиры и образцы героических поступков.

Так, серия уроков немецкого языка в 7-8 классах посвящена теме подвига русского солдата на войне. В рамках урока в 7 классе по теме «Ist Dienst an der Waffe dein Beruf, Soldat?» («Служить с оружием в руках – твоя профессия, солдат?») обучающиеся представляют в группе заранее самостоятельно подготовленные и отредактированные под руководством преподавателя материалы о Героях Великой Отечественной войны. В ходе совместного обсуждения кадеты акцентируют внимание на том, что далеко не все, кто отважился на подвиг, были профессиональными военными, как, например, Зиновий Григорьевич Колобанов, советский командир, уничтоживший рекордное количество вражеских танков. Обучающиеся отмечают, что до войны многие герои-фронтовики имели мирные профессии: Иван Середа был поваром, Людмила Павличенко – студенткой исторического факультета, Хусен Андрухаев – журналистом и поэтом, Семён Номоконов – охотником. В мирной жизни это были обычные люди, но в непростых условиях военного времени они проявили не только свои незаурядные умения и навыки, смекалку и находчивость, но и решительность, волю к победе, твердость характера. Обучающиеся приходят к выводу, что не всегда человек выбирает профессию, иногда профессия выбирает человека, побуждая его проявить свои лучшие качества, в первую очередь, готовность самоотверженного служения Родине.

Урок немецкого языка в 8 классе по теме «Helden unserer Zeit» («Герои нашего времени») позволяет моделировать транспективное представление обучающихся о личностных качествах истинного патриота. В рамках этого урока обучающиеся оживлённо обсуждают подвиги военнослужащих-современников, в частности подвиг экипажа танка «Алеша», отразившего атаку превосходящих сил противника в июне 2023 года.

Оценивая действия танкистов Расима Баксикова, Александра Левакова и Алексея Неустроева, получивших заслуженные звания Героев России, обучающиеся приходят к выводу, что определяющее значение в исходе этого сражения имели слаженность действий членов команды, умелая тактика ведения боя, готовность быстро принимать верные решения, морально-психологические качества экипажа, воля, героизм, мужество. Побуждение ответить на такие вопросы, как «Какие чувства и эмоции вызывает у тебя анализируемая ситуация?», «Мог ли экипаж танка поступить иначе?», «Какими качествами нужно обладать, чтобы совершить такой подвиг?», «Как бы ты поступил в этой ситуации?», с одной стороны, фиксируют в сознании обучающихся образ современного российского офицера, с другой – задают импульс для его проецирования на представления о себе как о будущем военнослужащем.

Следует отметить, что особую воспитательную ценность при анализе ситуаций морально-нравственного выбора представляет обращение к пословицам и поговоркам, отражающим противоположные ценностно-смысловые позиции, например, «Не тот человек, кто для себя живёт, а тот, кто за Родину в бой идет», «Смертью героя пал, а Родину не продал», «С родной земли – умри, не сходи» или «Не герой, зато живой». Пословицы о личностных качествах бойца благодаря своей образности и смысловой насыщенности также выполняют анкерную функцию и становятся предметом не только рефлексивно-диалогического обсуждения на уроке, но и дальнейшей самостоятельной исследовательской деятельности, например, «И один в поле воин, если он по-русски скроен», «Кто храбр да стоек, тот десятерых стоит», «У сметливого солдата и рукавица – граната», «Умелый боец везде молодец» и др.

ОЭР подтверждает обоснованность идеи о том, что текст как предмет объяснения и понимания стимулирует развитие специальных навыков смыслообразования, необходимых для выявления социальной и культурно-нравственной значимости исследовательской деятельности.

В соответствии с моделью, в ходе занятий по темам «Роль исследовательской деятельности в жизни человека», «С чего начинается исследование?»,

«Тема и проблема исследования. Что такое проблема и как ее обнаружить?», «Анализ исходной ситуации. Как собрать информацию и статистические данные?» и др. обучающиеся формируют представления о социокультурной значимости исследовательской деятельности, осуществляют интериоризацию основных понятий (исследовательская деятельность, проблема, цель, задача, метод и др.), в пробно-практических действиях осваивают основные элементы учебного исследования: учатся определять область исследовательского интереса, формулировать тему, выявлять проблему (при помощи приемов «Посмотри на мир чужими глазами», «Воронка понятий», «Карта смыслов», «Ассоциативный ряд», «Ключевой вопрос», «Блок противоречий» и др.), выделять объект и предмет исследования, выдвигать гипотезу и т.д. (Приложение К).

На этапе «Присвоение» особое внимание уделяется освоению терминологии, в результате чего происходит осмысление сущности УИД как общечеловеческой ценности. С этой целью выделен ряд понятий для интериоризации обучающимися: исследование, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, исследовательская задача, анализ проблемной ситуации, тема, проблема, актуальность проблемы, предмет, объект, гипотеза, исследовательский вопрос, цель, задача, методы исследования, план исследования, этапы исследования, учебный эксперимент, проверка гипотезы, результаты исследования, документация УИД, научная статья, текст учебно-исследовательской работы, защита результатов исследования, научная дискуссия, рефлексия.

Работа над понятиями осуществляется следующим образом: обучающиеся самостоятельно анализируют тексты словарных статей, предложенные преподавателем научные тексты, в том числе на иностранном языке, выделяют характеристики понятия и записывают определение в виде интеллект-карты.

При работе над понятиями целесообразно применять метод «Широкая воронка понятий», который позволяет наблюдать процесс интериоризации и расширения понимания за счет многократного обращения к значению слова через множество разнообразных контекстов и дополнение смысловых

характеристик. Алгоритм самостоятельной работы обучающихся над понятием по данному методу включает последовательные этапы: записать своё определение рассматриваемому понятию и представить его для обсуждения в группе; найти определения в толковом и этимологическом словарях на русском и на иностранном языках, в научных статьях разных авторов; подобрать афоризмы, цитаты из художественных произведений, из стихотворений; проанализировать собранные тексты, выделить в них ключевые характеристики понятия; дополнить интеллект-карту «обновленными» характеристиками, повторно обсудить результаты в группе; записать «дополненное» определение.

Творческое исследование текстов, содержащих разнообразные характеристики исследуемого понятия, с позиций герменевтического подхода значительно расширяет рамки учебного познания, дополняя его новыми фактами и смыслами. Подчеркнем, что интериоризация понятия осуществляется в процессе выполнения пробно-практических исследовательских действий, которые эмоционально-чувственно «переживаются» каждым обучающимся, что находит отражение в личностном ценностно-смысловом отношении к этому виду деятельности. Например, при работе над понятием «исследование» на первом занятии обучающиеся фиксируют в интеллект-картах такие ответы: *«поиск, выяснение, разыскивание ответа на вопрос», «изучение сложного вопроса, объекта или явления», «открытие чего-то нового», «важный вид деятельности человека», «тяжелый труд», «решение научной проблемы и представление результатов на конференции», «работа ученого».* На последнем занятии модуля обучающиеся записывают «дополненное» определение. В качестве примера приведем несколько высказываний:

Феликс М., кадет 7 класса пишет: *«Исследование – это как прогулка по лабиринту: тропинок много, но дорога к истине одна!»*

Игорь У., кадет 8 класса, рассуждает: *«Исследование – это творческий процесс, в результате которого появляется новое знание или эффективное решение какой-то проблемы. Исследовательская деятельность интересна и приносит пользу не только исследователю, но и окружающим».*

Глеб М., кадет 7 класса, высказывает мнение: *«Заниматься исследованием – значит, пройти дорогой, по которой до тебя никто не проходил... Иногда может показаться, что в современном мире всё уже исследовано и открыто. Тогда нужно просто посмотреть на привычные вещи с другой стороны, поменять угол зрения».*

Дмитрий В., кадет 7 класса, считает, что *«исследование – это как увлекательное путешествие, как шаг в неизвестность. Ты не можешь заранее предугадать, какой будет результат, удастся ли тебе найти ответ на свой вопрос и каким будет сам путь: пойдешь ли ты долиной слез или проложишь дорогу открытий».*

Савелий Б., кадет 7 класса: *«В моём понимании исследование – это про умение видеть не только глазами, но и каким-то внутренним зрением то, что другие даже не замечают».*

Егор К., кадет 8 класса, убежден: *«Если мы говорим про исследование, то нужно помнить про его корень – «след». Важно не только уметь обнаружить этот след, ведущий к правильному решению проблемы, но и понимать, что, предлагая своё решение людям, мы тоже оставляем свой «след» и отвечаем за его поСЛЕДствия».*

Анализ высказываний обучающихся позволяет сделать вывод о значительном расширении смыслового наполнения понятия «исследование», об обогащении его символическими образами: «дорога», «лабиринт», «путешествие», «внутреннее зрение» и т.д. Давая определение понятию, обучающиеся дополняют его новыми смысловыми характеристиками, содержащими не только ответы на вопросы «Что это?», «Какое?», «Как осуществлять?», «Для чего?», но и отражающими понимание личной ответственности за результаты своей деятельности через призму «Я – Другой».

Особое внимание акцентируется на формировании у обучающихся открытости множеству точек зрения, на развитии умений осуществлять поиск информации в разных источниках и проявлять критичность в оценке любого знания, в том числе собственного, на осознании относительности

и незавершенности знаний. В процессе формирования личностного опыта УИД это обеспечивается такими заданиями, как:

– «Проанализируйте исследуемую проблему по алгоритму: 1) представьте структуру проблемы, выделите ее существенные и второстепенные элементы; 2) выделите элементы, которые уже изучены (информационная база для исследования); 3) выделите и зафиксируйте противоречия». Анализ проблемной ситуации позволяет сфокусировать внимание обучающихся на том, что необходимо изучить (процесс, идея, метод, формы деятельности и т.д.), и в каком аспекте, то есть выделить объект и предмет исследования.

Так, на интегрированных учебных занятиях по химии, биологии и иностранному языку по теме «Выживание в различных условиях» обучающиеся анализируют потенциальную опасность укуса клеща во время учебных экскурсий в экопарк «Затюменский» и военно-полевых сборов на озере Андреевском, обсуждают вопросы профилактики клещевых инфекций. Разделившись на группы, кадеты изучают проблему в аспектах: «Кто такие клещи и где они обитают?», «Какую опасность представляют клещи для человека и домашних животных?», «Какие существуют меры профилактики клещевых инфекций?», «Химические средства защиты от клещей: возможности и риски». В ходе совместного обсуждения актуальной проблемы обучающиеся выделяют ряд противоречий, формулируют гипотезу и разрабатывают план её экспериментальной проверки, включающий сбор биологического материала, работу в химической лаборатории училища, обработку и интерпретацию полученных результатов на русском и иностранном языках. Данный план исследования был успешно реализован в практиках совместной исследовательской деятельности обучающихся 7Е и 8Е классов в 2020-2022 гг.

– «Составьте картотеку, включающую не менее пяти информационных источников, среди которых должны быть научные тексты на русском и иностранном языках, печатные издания (словарь, энциклопедия, справочник и т.д.». Особое внимание при выполнении этого задания уделяется правилам цитирования, обсуждается проблема плагиата.

Например, в процессе исследования особенностей наименования военной техники воспитанники последовательно анализируют каждое название:

- 1) история присвоения имени;
- 2) тактико-технические характеристики машины;
- 3) этимологический, лексический, семантический анализ слова;
- 4) фоносемантический анализ слова с применением электронной программы VaalMini;
- 5) факты, описывающие отношение к военной технике наших бойцов, а также мнение противника (мемуарная литература). Такой подход обеспечивает разностороннее рассмотрение исследуемого явления через обращение к разным источникам (рис. 7).



<p>«Катюша» – собирательное название для боевых машин реактивной артиллерии БМ-13, годы выпуска – 1941 - 1945. Реактивные снаряды для «Катюш» разработал В. А. Артемьев</p> 	<p>Тактико-технические характеристики: Калибр – 132 мм. Масса в боевом положении - 6800 кг Расчет - 4 человека. Скорость движения - до 40 км/ч. Скорострельность - 16 выстрелов в 7 – 10 секунд. Наибольшая дальность стрельбы – 8740 м. Дальность прямого выстрела – 850 м.</p> <p>«Катюша» стала оружием Победы</p>	<p>История имени: 1. По индексу «К» (воронежского завода «Коминтерн»). 2. По названию одноименной песни Матвея Блантера на слова Михаила Исаковского</p> <p>По версии противника: «Stalinorgel» – «Орган Сталина» Источник: <i>Ledig G. Die Stalinorgel. Suhrkampaschenbuch 2003. 230 Seiten. Gert Ledig, G. Sожженные дома. Смерть приходит с небес. Яуза-Пресс, 2010. – 256с.</i> «Пушки смерти» Источник: <i>Правда о «Катюше». URL: politrussia.com › Вооруженные силы. 21.10.2021</i></p>
<p>Катюша – ласкательное женское имя.</p> <p>«Катюши» обладали огромной огневой мощностью, при пуске ракет был сильный грохот, наводивший ужас.</p> <p>Источник: <i>Гатауллин, Р. Г. Эпонимическая номинация оружия в русском и немецком языках / Р. Г. Гатауллин, Л. А. Фатыхова // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 113-121.</i></p>		<p>Большое психологическое воздействие на врага: «Der Chef des Generalstabes der Wehrmacht, Franz Halder, notierte in seinem Tagebuch: «Die Russen setzten eine bisher unbekannte Waffe ein. Ein Feuersturm von Geschossen brannte den Bahnhof von Orscha, alle Streitkräfte und militärisches Gerät nieder. Metall schmolz und die Erde brannte.» Da die Raketen etwas langsamer als der Schall flogen, konnten die Deutschen eine ankommende Salve kurz vor dem Einschlag heulen hören. Daher auch der Name «Stalinorgel».</p>

Рисунок 7 – Пример анализа наименования «Катюша»

– «Опираясь на результаты анализа исследуемой проблемы, продумайте содержание опроса и проведите его среди одноклассников, преподавателей, офицеров-воспитателей либо подготовьте интервью для беседы со специалистом» и др.

Использование подобных заданий позволяет преодолеть ряд проблем и затруднений, выявленных на формирующем этапе ОЭР:

1) информационная неразборчивость и абсолютное доверие интернет-источникам: многие обучающиеся используют преимущественно ресурсы интернета и, как показывают наблюдения, ссылаются на первые предлагаемые в поисковой системе источники, не пытаясь изменить формулировку запроса;

2) некритичное отношение к найденной информации, готовность принимать на веру всё, что написано в источнике: к сожалению, часто обучающийся, прочитав всего одну научную статью по теме своего исследования, утверждает, что нашёл ответ на поставленный вопрос и исследование на этом окончено;

3) желание осуществлять «быстрый» поиск информации, работая непродолжительное время: большинство обучающихся стремятся остановить свой выбор только на электронных ресурсах, позволяющих найти необходимое «в один клик», не проявляя при этом интереса к «трудоемким» печатным источникам.

Подчеркнем, что согласно разработанной методике при освоении инвариантного модуля программы каждый обучающийся, работая в группе, разрабатывает замысел индивидуального исследования в соответствии с самостоятельно выбранной темой. Поэтому крайне важно помочь обучающемуся «пережить», прочувствовать «встречу с чужим знанием», чтобы создать условия для продуцирования нового знания.

В пробно-практических действиях обучающиеся осваивают исследовательские методы и методы самонаблюдения: интерпретативные, интроспективные, педагогического герменевтического анализа, компаративный метод, контент-анализа, биографический метод, моделирования, проектирования, вероятностного прогнозирования и др.

Особенно эффективны в развитии *тактико-стратегических навыков, вербальной креативности, когнитивной гибкости, интеллектуальной интуиции* педагогически адаптированные методы научного творчества. Именно через творческое преобразование усвоенных («присвоенных») знаний возникает идея, мысль о путях и способах преобразования исходной ситуации в желаемую. По словам И.А. Бесковой, рождается «альтернативное видение, имеющее принципиально иную основу восприятия, членения и осмысления мира, – бесценный источник нетривиальных аналогий творческого мышления, неочевидных, неожиданных и не всегда доступных сознанию самого субъекта ассоциаций, умозаключений и выводов» [21, с. 114].

Для актуализации смыслотворческой активности обучающихся целесообразно применять методы группового генерирования идей, такие как «Мозговой штурм», «635», «Корзина идей», «Шесть шляп мышления», «Метод Уолта Диснея», «Аквариум» и др., которые способствуют вовлечению каждого обучающегося в творческий мыслительный процесс путём «переживания» и «сопереживания» ситуации. Кроме того, эти методы позволяют на время расслабить и переключить внимание на другие задачи, «сохраняя, однако, внутреннюю нацеленность на достижение результата» [190, с.117], что особенно важно для решения проблемы (это положение доказано в работах А.О. Пуанкаре, П. Сурье, С.А. Филипенко и др., занимавшихся изучением природы творчества).

Например, интегративное применение методов «635» и «Аквариум» особенно эффективно в пробно-практических действиях обучающихся, направленных на выдвижение предположений и гипотезирование. После разделения группы (6 обучающихся – участники обсуждения, то есть «аквариум», остальные – включенные наблюдатели) один из участников называет тему своего исследования и кратко излагает основные факты проведенного первичного анализа исследуемой проблемной ситуации. Каждый участник «аквариума» в течение 5 минут записывает не менее 3 идей решения проблемы или предположений, включая фантастические. Затем в процессе совместного обсуждения всех идей выделяются наиболее продуктивные и на их

основе обучающиеся формулируют предположения, выдвигают гипотезы, намечают пути дальнейшего исследования. Так, при обсуждении в «аквариуме» проблемных аспектов темы *«Военная лексика в художественном тексте как индикатор исторической эпохи (на материале произведения Г.А. Бюргера «Приключения и путешествия барона Мюнхгаузена)»* обучающимися были выдвинуты такие предположения, как *«для описания военных событий в тексте художественного произведения используется специальная лексика – военные термины»*, *«военные термины появляются в языке одновременно с техническим изобретением»*, *«из-за взаимопроникновения военных изобретений в разные культуры военные термины имеют схожие значения в разных языках»*, *«проверить наличие связи между военным термином и определенной исторической эпохой можно при помощи ассоциативного эксперимента»* и др. Выдвинутые предположения помогают определить основные направления дальнейшего исследовательского поиска.

Следует подчеркнуть, что, с одной стороны, предлагая и обсуждая разные способы решения проблемы, исследованием которой занимается другой участник, обучающийся ослабляет фокус внимания к проблеме собственного исследования. С другой стороны, эмоционально включаясь в творческий процесс рождения идей и увлекаясь поиском решений, он запускает внутренние механизмы смыслотворчества, которые раздвигают рамки привычной картины мира. По словам П. Сурье, *«чтобы изобретать, нужно думать около»* [цит. по С.А. Филипенко: 190, с. 117]. В результате развивается *когнитивная гибкость, формируется готовность взаимодействовать с парадоксами и противоречиями в ситуации неопределенности, происходит понимание открытости научного знания и непрерывности научного поиска, обогащается личностный опыт УИД.*

На этом этапе обучающийся приходит к пониманию гипотетичности познавательного процесса. Динамичность гипотезы учебного исследования, ее вариабельность формируют представления об открытости научного знания, о непрерывности научного поиска и возможности его продолжения. Например,

в работах Максима Г. и Артёма Б., занимавшихся изучением наименований военной техники Германии и России в разные периоды развития, можно наблюдать динамичную смысловую трансформацию исследовательского вопроса: от *«Обладают ли названия военной техники дополнительной смысловой нагрузкой – «устрашение противника?»»* до *«Зависит ли увеличение и уменьшение количества «устрашающих» наименований военной техники от военной или мирной обстановки в государстве?»»*.

Второй этап «Преобразование» направлен на развитие операционально-деятельностного компонента личностного опыта УИД и предполагает овладение обучающимися в пробно-практических исследовательских действиях основами научных методов эмпирического исследования, развитие способностей критического и творческого мышления, коммуникативных навыков и готовности к командному взаимодействию. Работая в группах и индивидуально, обучающиеся самостоятельно разрабатывают исследовательские замыслы, осуществляют экспериментальную проверку исследовательского вопроса.

Особое значение на этом этапе имеет применение методов учебного сотрудничества и рефлексивно-диалогического общения, которые обеспечивают возможность поликультурного взаимодействия. Например, с целью сбора фактического материала обучающиеся разрабатывают и проводят опросы (анкетирование, свободный, устный, письменный, в форме личного письма и др.) респондентов разного возраста, пола, проживающих в разных странах: России, Германии, Италии, Кении, Египта, Буркина-Фасо и др. С одной стороны, это способствует развитию коммуникативных умений и формированию способности к межкультурному иноязычному общению. С другой стороны, является мощным импульсом для соотнесения в процессе компаративного анализа своих ценностных ориентиров с ценностями «Других», формирует открытость чужому опыту, укрепляет потребность обучающегося посмотреть на себя «глазами Другого».

Так, исследуя желания современных подростков в ценностно-смысловом аспекте, обучающийся 8 класса Дмитрий В. подготовил текст опроса для зарубежных сверстников из разных стран в виде личного письма на немецком

языке. Текст-стимул содержит краткую информацию об авторе исследования, а также типичные для ситуации «Знакомство» вопросы: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живешь?», «Где ты учишься?», «Какие у тебя увлечения?». При ответе на главный вопрос «Что бы ты сделал, если бы стал миллионером?» обучающийся предлагает написать список желаний. К тексту письма кадет приложил несколько личных фотографий и предложил респондентам по желанию поделиться своими, выразив надежду на дальнейшее общение.

Одной из особенностей данного этапа является то, что каждый обучающийся разрабатывает замысел индивидуального исследования в условиях группового взаимодействия. При этом нередко можно наблюдать копирование некоторыми обучающимися исследовательских действий других обучающихся без осмысления их значимости для решения собственного исследовательского вопроса. Поэтому педагогу рекомендуется не вмешиваться в процесс экспериментирования, а комментарии, указывающие на сильные и слабые стороны, давать на стадии совместного обсуждения результатов проведенных экспериментов. Подражание в данном случае является своего рода стадией интериоризации исследовательского действия, после осмысления которого обучающиеся предлагают новые варианты экспериментальной проверки гипотезы собственного исследования. Происходит развитие умения порождать принципиально новые решения, адекватные изменяющейся реальности, обогащение опыта действия в ситуации неопределенности и открытие новых смыслов как «взрыв существовавшего смыслового пространства» (по Ю.М. Лотману).

Подчеркнем, что специфической особенностью воспитывающего обучения в процессе УИД школьников принципиально важным является не получение нового практически значимого для науки результата, а развитие способности обучающегося делать самостоятельные выводы, которые свидетельствуют о рождении персонифицированного знания и происходящих внутренних личностных трансформациях, отражающихся в меняющихся ценностно-смысловых отношениях: в стремлении не только открывать новое знание для себя, но и быть полезным для общества. Обучающиеся

развивают умения аргументировать, доказывать, выявлять закономерности, абстрагироваться, обобщать и сравнивать явления, развивают дисциплинированное, системное мышление, формируют ответственное отношение к собственной деятельности и её результатам.

Для этого применяются такие задания, как «Подведите итоги своего исследования и сформулируйте выводы по алгоритму мыслительных действий:

1) Проанализировать полученные результаты (Подтвердилась ли гипотеза? Почему? Что удалось обнаружить в ходе исследования? Как были решены поставленные задачи?).

2) Дать оценку полученным результатам. (Какое значение имеют полученные результаты для самого исследователя и для других людей? В чем их новизна? Какую практическую значимость они имеют?).

3) Осмыслить результаты. (Каковы перспективные направления исследования?)

4) Сформулировать выводы».

Например, Александр Н., кадет 6 класса, так формулирует выводы по теме «Сопоставительный анализ немецких и русских пословиц военной тематики»:

1) Анализ:

Все поставленные в начале исследования задачи решены, выдвинутые предположения подтверждены частично:

1) пословицы и поговорки военной тематики активно используются в речи современных подростков, если они имеют отношение к военному делу (кадеты, суворовцы, нахимовцы);

2) у немецких пословиц не всегда есть аналоги и тем более эквиваленты в русском языке;

3) грамматические структуры немецких и русских пословиц военной тематики действительно имеют много общего с точки зрения морфологии, лексики и синтаксиса.

2) Оценка:

Результаты исследования будут полезны всем, кто интересуется вопросами филологии и военного дела. Созданный с целью систематизации фактологического материала сборник «Немецкие и русские пословицы военной тематики» может использоваться на уроках немецкого и русского языка кадетами и преподавателями.

3) Перспективные направления:

На основе сборника пословиц планируется создать грамматический справочник «Грамматика немецкого языка в пословицах», который будет полезен для начинающих изучать немецкий язык».

Анализ фрагмента творческого продукта позволяет сделать вывод не только о глубоком проникновении обучающегося в тему исследования, но и о его понимании значимости результатов исследовательской деятельности для окружающих.

Особое внимание в процессе УИД уделяется оформлению результатов исследования в виде творческого продукта: текст учебно-исследовательской работы, приложения, научная статья, буклет, брошюра, справочник и т.д. Именно структура и содержание работы позволяют судить о сформированности знаний о сущности УИД, умений продуцировать социально значимое персонифицированное знание (*когнитивный компонент*); умений моделировать научный аппарат исследования и применять научные методы познания, прогнозировать результаты УИД, а также убедительно, логично, аргументированно излагать свои суждения о результатах исследования как в письменной, так и в устной форме (*операционально-деятельностный компонент*).

Проанализированные и интерпретированные данные обучающиеся представляют к совместному обсуждению в малых группах, на итоговых конференциях в училище «Праздник науки», «Мои первые исследования», «Шаги в науку». Подчеркнём, что работа обучающихся по обсуждению результатов исследования в малых группах является подготовкой к публичной защите, поэтому необходимо уделить внимание рассмотрению таких вопросов, как структура

и стилистика защитной речи, особенности речи выступающего (интонации, чистота произношения, темп и громкость голоса), эмоциональный настрой докладчика и способы преодоления волнения, внутренняя самоорганизация и владение коммуникативными навыками, умениями договариваться, убеждать, аргументируя и отстаивая свою позицию.

Кроме того, особое значение для «включенности» всех обучающихся в обсуждение имеют совместно разработанные правила ведения дискуссии. Например, такие: «1) каждый обучающийся должен подготовить не менее одного вопроса и принять участие в обсуждении; 2) критиковать можно только идеи, а не самого выступающего (критиковать – значит, предлагать свой вариант решения проблемы); 3) обсуждение должно проходить организованно, задавать вопросы можно только после заключительной фразы выступающего «Готов ответить на ваши вопросы» по очереди; 4) следует уважать мнение каждого, внимательно слушать и не перебивать друг друга, придерживаться дружелюбного тона; 5) любое высказанное мнение должно быть аргументировано».

Следование совместно установленным правилам общения, уважительное отношение к выступающему и активное восприятие его доклада, установка задавать вопросы-советы, – всё это значительно дисциплинирует вербальное поведение обучающихся, побуждает к осмыслению самооценности и значимости другого.

Публичная защита результатов УИД является своего рода *«Диалогом через предмет исследования»*, то есть нелинейным, разнонаправленным ценностно-смысловым взаимодействием разных участников конференции, в ходе которого выявляются и сталкиваются разные точки зрения, обнаруживаются личностные смыслы и порождаются новые, выстраивается гибкая система ценностно-смысловых отношений (*ценностно-смысловой компонент*).

В ходе формирующего эксперимента были разработаны и в дальнейшем успешно реализованы индивидуальные учебно-исследовательские работы по темам:

- *«Военная лексика в тексте художественного произведения как индикатор исторической эпохи»;*
- *«Особенности наименований военной техники Германии и России в разные периоды развития»;*
- *«Сопоставительный анализ немецких и русских пословиц военной тематики»;*
- *«Специфика концепта «Родина» в немецких и русских поговорках»;*
- *«Что такое «мир» и пути его сохранения»;*
- *«Символика цвета в сказочном фольклоре (на материале немецких и русских народных сказок»;*
- *«Ценностные ориентиры современной молодежи: герменевтический подход (на примере Германии и России)»;*
- *«Ценностно-смысловая карта желаний современных подростков» и др. (Приложение Л)*

Третий этап «Формирование образа будущего» ориентирован на развитие ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД и предполагает рефлексивное осмысление УИД и её результатов, выявление динамики ценностно-смысловых приоритетов каждого обучающегося, проявление готовности к творческой созидательной деятельности. В соответствии с гипотезой исследования психолого-педагогический механизм формирования личностного опыта УИД школьников в условиях кадетского училища реализуется на основе рефлексивно-диалогического взаимодействия обучающегося с предметом исследования, с педагогом, с другими участниками исследовательской деятельности, с самим собой в процессе трансспективного (то есть с позиций «было» – «есть» – «будет») соизмерения личных ценностей с общественными. При этом существенную роль играет вербализация личностных смыслов во внешней речи. Становление личностного опыта происходит в ситуации «открытия смысла» посредством рефлексивно-диалогического ценностно-смыслового взаимодействия педагога и обучающегося, в ходе которого

обучающийся не просто понимает значение учебного исследования, а открывает смысл этой деятельности для себя, идентифицирует свои действия с исследовательским поиском ученого, подходит к результатам исследования с меркой «Я – другие люди». Проектируемые учебные ситуации направлены не только на осмысление предметной сущности УИД, но и на актуализацию механизмов смыслообразования: эмоциональное принятие ценностей исследовательской культуры, осмысление собственных исследовательских действий, вербализацию ценностно-смысловых отношений и их рефлекссию.

При проведении формирующего эксперимента для создания таких ситуаций были сконструированы «инструменты для самонаблюдения»: рефлексивные тест-карты, которые обучающимся рекомендуется заполнять после освоения каждого «шага» программы. Многофункциональность рефлексивных тест-карт в процессе УИД проявляется в том, что:

- *во-первых*, они помогают обучающемуся «выйти» на интересный проблемный вопрос и самостоятельно организовать исследовательскую деятельность;
- *во-вторых*, позволяют ему «посмотреть» на процесс своей деятельности со стороны, рефлексировать свои действия, результат деятельности, себя и свои качества;
- *в-третьих*, обеспечивают педагогу возможность наблюдать и мягко направлять самостоятельный исследовательский поиск обучающегося.

Еще одним эффективным инструментом смыслообразования и познания себя через самонаблюдение в процессе УИД является интроспективный дневник исследователя, страницы которого учащиеся регулярно заполняют в ходе работы. Интроспективный дневник включает такие разделы, как «10 советов по ведению дневника», «Сведения об авторе», «Копилка идей», «Мотиваторы», «Маршрут исследования», «Мои находки», «Интересные вопросы», «Карты смыслов», «Разминка для ума», «Удивительная цепочка».

К примеру, в разделе «Копилка идей» обучающиеся не только фиксируют имеющиеся идеи по проблеме исследования, но и продуцируют новые, придумывая

ассоциативные ряды, проводя аналогии, используя методы инверсии, мозгового штурма, эвристического комбинирования и др. Многократное возвращение к этим страницам дневника позволяет, с одной стороны, управлять исследовательским поиском, с другой – наблюдать эволюцию исследовательских идей каждого обучающегося.

В разделе «Мотиваторы» кадеты фиксируют основные мотивы, побуждающие исследовательскую деятельность, и оформляют записи в виде интеллект-карты (Mind Maps): «Мои желания», «Это я считаю ценным», «Я справлюсь, потому что...», «Это помогает мне двигаться к цели» и т.д. С одной стороны, для педагога это важный источник информации о ценностных установках и мотивационных предпочтениях обучающихся, о том, что может стимулировать их исследовательскую активность; с другой – материал для самоанализа и самооценки каждого кадета.

Обучающиеся с высоким уровнем развития личностного опыта УИД оформляют портфолио юного исследователя, которое, являясь элементом самопрезентации, отражает динамику личных достижений в УИД.

Применение инструментов самонаблюдения помогает стимулировать возвращение обучающегося в позицию диалога с собой, формировать «ученика диалогизирующего» (по А.Д. Королю). Для этого обучающимся предлагается, обратившись к своим предыдущим записям, «посмотреть» на своё меняющееся «я» и представить его в транспективе: «было» – «есть» – «станет». В качестве примеров приведём фрагменты транскриптов из интроспективных дневников кадет.

Обучающийся 7 класса Сергей Д. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – низкий, доличностный; после ОЭР – повышенный, группоцентрический, стремящийся к просоциальному) пишет:

«Приступая к работе над темой «Особенности школьного юмора современных подростков (на примере Германии и России)» единственное, чего я хотел, так это повеселиться. Никакую значимость исследуемой проблемы для себя и для других людей я не мог сформулировать. Сегодня я понимаю, что

юмор – это очень серьезно. Сравнение особенностей школьного юмора подростков из разных стран – это не только возможность задуматься о том, над чем смеются дети из Германии и России, на что они обращают внимание в школьной жизни, что общего и в чем отличия немецких и русских шуток. Вдруг понимаешь, что мы все разные (и русские, и немцы) и по-разному реагируем на шутки: одни смеются до слез, у других на лице ни тени улыбки; и шутим по-разному: кто-то добродушно и весело, кто-то колко и обидно, а кто-то скучно... Поэтому, чтобы лучше понимать других людей, нужно изучать особенности юмора. Конечно же, я продолжу свое исследование, так как осталось много интересных вопросов, например, «Как изображаются русские в немецких анекдотах?» и наоборот...».

Фрагмент записи из интроспективного дневника кадета 8 класса Дмитрия В. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – средний, эгоцентрический; после ОЭР – повышенный, группоцентрический, стремящийся к просоциальному):

«В начале исследования темы «Ценностно-смысловая карта желаний современных подростков» мне был интересен сам факт общения с зарубежными сверстниками. Письмо с приглашением к участию в опросе было отправлено в 10 школ из разных стран. Откликнулись 166 подростков из Кении, Буркина-Фасо, Египта, Италии, России. На основе анализа данных, обобщения и систематизации были созданы карты желаний подростков в автохтонном и не автохтонном рассмотрении. Полученные результаты удивили, в какой-то степени возмутили и заставили задуматься над вопросом: «Почему, имея очень похожий набор желаний, подростки из разных стран проявляют разную ценностно-смысловую направленность?». Например, желания подростков из Кении и Буркина-Фасо в основном связаны с помощью другим людям, в то время как желания респондентов из Египта, Италии и России очень эгоистичны. Основными результатами исследования я поделился со всеми участниками на немецком языке, но особый интерес вызвало их обсуждение в среде российских школьников... Участниками дискуссии был предложен ряд мер по развитию социальной активности современных российских подростков».

Кадет 8 класса Эхсон М. (уровень личностного опыта УИД оценки до ОЭР – повышенный, эгоцентрический; после ОЭР – высокий, группоцентрический, стремящийся к просоциальному) размышляет:

«В самом начале работы над темой «Современные проблемы сохранения мира» я был абсолютно уверен, что мир и мирное сосуществование – это главное благо, к которому стремится всё человечество. В толковых словарях (на русском и на немецком языках) понятие «мир» определяется как состояние покоя, отсутствие войны и вражды. Это определение полностью совпадало с моим!

Сопоставление мнений разных философов и мыслителей о мире меня не просто удивило, но заставило задуматься. К примеру, Аврелий Иппонийский (354 – 430г. до н.э.) утверждал, что все люди хотят жить в мире, но представления о мире у всех разные. Английский философ Томас Гоббс говорил, что «человек человеку волк» и война – естественное состояние всего мироздания. Немецкий философ И. Кант в трактате «К вечному миру» призывал все государства отказаться от войны и договариваться о мире. Современный норвежский социолог Йохан Галтунг рассуждает о негативном и позитивном мире, он утверждает, что мир – это нечто большее, чем просто отсутствие войны...

Сегодня я понимаю, что само по себе состояние мира не наступает, для этого люди должны предпринимать какие-то действия: договариваться друг с другом, помогать другим людям, устанавливать и поддерживать дружественные связи, знакомиться с культурой других народов, учить иностранные языки... Поэтому мир мне представляется как процесс, в котором многое зависит от того, какие действия совершает каждый человек... Мир – это то, что я могу сделать для блага других людей, для процветания моей Родины».

Монографическое исследование фрагментов транскриптов позволяет выявить эволюцию познавательного интереса и ценностно-смыслового отношения к исследуемой проблеме, наблюдать переход от исследования интересующего вопроса к созидательному действию, направленному на изменение проблемной ситуации.

Наблюдения свидетельствуют, что вовлечение обучающихся в УИД посредством рефлексивно-диалогического взаимодействия с побуждением возвратного перемещения фокуса внимания с предмета исследования на исследовательские действия и на себя способствует формированию личностной рефлексии, вырабатывает потребность оценивающе посмотреть на себя глазами другого человека. Например, в работе «Ценностные ориентиры современной молодежи: герменевтический подход (на примере Германии и России)» Олегу Л. удалось в ходе анализа, сравнения, обобщения и классификации выделенных ценностей создать ценностно-смысловой «портрет» современного молодого человека. Возможность «примерить» получившийся образ дает мощный импульс для внутреннего диалога с самим собой, для выработки персонального знания.

Результаты ОЭР подтверждают идею о том, что истолкование и интерпретация процесса учебного исследования как текста на основе технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия педагога и обучающихся стимулирует развитие навыков смыслообразования, необходимых для творческого само моделирования и самоопределения.

Освоение содержания модуля предполагает нелинейный характер, то есть требуется неоднократное возвращение к каждому этапу и «шагу» с целью уточнения, проверки, коррекции, а в некоторых случаях изменения выбранной стратегии осуществления исследовательского поиска. В пробно-практических действиях каждый обучающийся, работая в группе, имеет возможность освоить теоретические основы и алгоритм осуществления УИД, сформировать представления о движущих силах и закономерностях исследовательского процесса, разработать индивидуальный замысел исследования интересующей проблемы, представить его к совместному обсуждению, проявить социально значимые личностные качества.

В рамках вариантных модулей реализуются практики совместной УИД с учетом познавательных интересов обучающихся. Так, в вариантном модуле «Исследуем и проектируем» обучающимися 6 – 7 классов была выбрана тема «Программирование с Calliope mini и Open Roberta Lab», в ходе работы над

которой им удалось разработать авторские социально значимые программные продукты и представить их к совместному обсуждению. Например, «Schere, Stein, Papier» («Камень, ножницы, бумага»), игровой тест «Freundschaftstest» («Тест на выявление прочности дружбы»), «Diebstahlalarm» («Противоугонная сигнализация»), «Funk» («Радио»), «Verkehrssampel» («Светофор»), мини-метеостанция, позволяющая оценить температурный режим и уровень освещенности в помещении, музыкальная мерцающая поздравительная открытка и др. (Приложение М).

В рамках вариантного модуля «Лингвистика. Язык в современном мире» обучающиеся 6 – 7 классов выбрали тему «Символика цвета в сказочном фольклоре (на материале немецких и русских сказок)». Погружение в практики совместной исследовательской деятельности направлено на *развитие*:

- *познавательного интереса*: обучающиеся знакомятся с особенностями немецкого и русского сказочного текстов (со структурой, с системой сказочных персонажей и образным языком сказок), узнают об исследователях, которые занимались вопросами изучения сказочного текста;
- *исследовательских компетенций*: кадеты исследуют такие вопросы, как «Много ли цвета в тексте народной сказки?», «Какое символическое значение имеет цвет в народной сказке?», «Должна ли сказка быть непременно «цветной»?», «Как связан цвет и страшные эпизоды в сказках?» и др.;
- *коммуникативных умений и навыков, вербальной креативности*: обучающиеся создают собственные сказочные тексты на русском и немецком языках, коллективно сочиняют сказки, представляют результаты исследовательской работы в разных форматах (доклад, постановка, творческий отчет, конкурс слэмеров и т.д.);
- *навыков критического мышления*: обучающиеся проводят лингвистический и компаративный анализ сказочных текстов на русском и немецком языках, учатся анализировать научные статьи русских и зарубежных ученых, анализируют полученные в ходе опроса данные и т.д.;

- *умений командного взаимодействия*: кадеты учатся совместно определять цель, планировать исследовательские действия, распределять задачи между участниками исследовательской группы, разрабатывать критерии оценки планируемого результата, согласовывать действия каждого участника с действиями команды и т.д.
- *ценностного отношения к УИД*: обучающиеся формируют ответственное поведение в процессе исследовательского взаимодействия, проникаются чувством личной значимости и осмысливают ценность другого человека, закрепляют установки на рефлексивное осмысление проблемы исследования, процесса УИД и её результатов, самого себя в координатах «Я – Другие».

Подчеркнём, что обучение осуществляется с применением комплекса взаимодополняющих образовательных технологий. Так, в рамках вариантного модуля «Междисциплинарное исследование» были реализованы практики совместной учебно-исследовательской деятельности обучающихся 7 – 8 классов по теме «Проблемы профилактики клещевых инфекций в г. Тюмени» с применением CLIL-технологии (Content and Language Integrated Learning). Такой подход к планированию междисциплинарного исследовательского проекта позволяет осуществить исследование на иностранном языке и охватить пять важных аспектов: культурный, социальный, языковой, предметный, обучающий; помогает интегративно развивать исследовательские навыки, языковую компетенцию и социально значимые личностные качества, ответственное отношение к проблемам региона, своей малой родины.

Кроме того, в рамках этого модуля организовано кросс-функциональное взаимодействие кадет, преподавателей разных учебных дисциплин («Иностранный язык», «Химия», «Биология и Биомедицина», «География», «Физика», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Краеведение»), офицеров-воспитателей, специалистов ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Тюменской области», сотрудников медицинского пункта Тюменского ПКУ, ответственных за содержание территории училища, родителей воспитанников. Такой формат работы, с одной стороны, акцентирует внимание обучающихся

на острой актуальности исследуемого вопроса, формирует чувство причастности и актуализирует осмысление значимости каждого в решении общей проблемы. С другой – дает возможность обучающимся многократно выполнять разнообразные роли и «переживать» воспитывающие ситуации во множестве образовательных контекстов.

ОЭР показывает, что в условиях командного взаимодействия обучающиеся проявляют ярко выраженное стремление к созидательной активности. Так, на третьем этапе формирования личностного опыта УИД обучающиеся демонстрируют желание представить творчески осмысленные результаты исследования широкой аудитории в разных форматах. Например, разрабатывают информационные буклеты и листовки, создают и показывают анимационный фильм «Место встречи», совместно придумывают и инсценируют сказку на немецком языке «Prinzessin und Zecke» для кадет 5 курса, сочиняют и исполняют «Zecken-Rap», организуют и проводят акцию «Monster im Wald» на улицах г. Тюмени.

ОЭР подтвердила обоснованность предположения о том, что в процессе УИД школьников необходимо моделировать воспитывающие ситуации, предполагающие многократное преодоление смысловой дихотомии исследовательского поиска. Обучающиеся учатся следовать четкой инструкции, выполнять действия по алгоритму и одновременно принимать нестандартные решения; развивают способность предлагать множество вариантов исследовательских гипотез и совершать при этом моральный выбор; осваивают навыки согласованного командного взаимодействия и проявляют личностную автономию. Посредством погружения в практики индивидуальной и совместной исследовательской деятельности обучающиеся приобретают и обогащают личностный опыт УИД, приобщаются к социальным ценностям, вырабатывают ответственное поведение, развивают навыки созидательной активности.

2.3 Анализ и научная интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе диссертационного исследования представлены результаты контрольного этапа эксперимента по формированию личностного опыта УИД школьников в условиях кадетского училища. Анализ и осмысление результатов формирования личностного опыта УИД проведены с применением качественных и количественных методов оценки и интерпретации.

Цель контрольного этапа эксперимента – проверка результативности модели реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников, сравнение результатов поисково-констатирующего и контрольного срезов исследования.

Целенаправленная работа по формированию уровня личностного опыта УИД обучающихся осуществлялась на формирующем этапе эксперимента, описанном в параграфе 2.2. ОЭР показала, что в ходе осуществления исследования обучающийся не только совершает открытие нового знания, но и осмысливает сущность УИД как общечеловеческой ценности, приходит к пониманию гипотетичности познавательного процесса.

Особую эффективность при проведении ОЭР показывает целенаправленное погружение обучающегося в практики индивидуальной и совместной исследовательской деятельности посредством актуализации механизма формирования личностного опыта УИД. С одной стороны, это способствует овладению технологической составляющей исследовательского процесса, позволяет каждому обучающемуся контекстно осваивать общие алгоритмы осуществления УИД и способы получения нового знания, обуславливает развитие исследовательских компетенций. С другой – побуждает обучающегося к рефлексивному осмыслению своей деятельности и её результатов, помогает ему «увидеть» себя в деятельности.

ОЭР подтверждает, что интегративное соединение ценностно-смыслового и инструментально-когнитивного компонентов УИД позволяет создать благоприятную воспитывающую среду для развития социально значимых личностных качеств каждого обучающегося. Кроме того, обогащение содержания обучения через применение в качестве дидактических материалов не только текстов, отражающих актуальные проблемы современности и описывающих интересные эпизоды из жизни и деятельности великих ученых, но и текстов, содержащих образцы достойного истинно патриотического поведения в ситуации морального выбора, позволяет выстраивать систему ценностных и нравственных фильтров и актуализировать воспитательный потенциал УИД школьников.

Анализ конкретных ситуаций, связанных с морально-нравственным выбором, на интегрированных учебных занятиях по предметам «Иностранный язык», «История», «Основы военной подготовки», «Химия», «Биология», а также в рамках летней учебной практики нацелен, с одной стороны, на освоение обучающимися алгоритмов принятия решения, с другой – на осознание нравственной составляющей в принимаемом решении, на закрепление в сознании обучающихся модели выбора по принципу «не мог поступить иначе». Это способствует развитию избирательности как способности действовать на основе свободы выбора. Например, при обсуждении вопроса «Что общего в ситуации морального выбора ученого и военнослужащего?» обучающиеся высказывают разные мнения.

Михаил С., кадет 6 класса, размышляет: *«Я думаю, что и военнослужащему, и ученому прежде, чем принять решение, необходимо взвесить все за и против. Они оба должны уметь видеть на шаг вперед. Ведь очень важно понимать, как твоё решение отразится не только на тебе, но и на жизни окружающих людей. Мне кажется, есть и отличие – это время на размышление. В жизни военного часто происходят ситуации, когда решение нужно принять мгновенно».*

Владислав И., кадет 6 класса, считает так: *«По моему мнению, моральный выбор сложен для любого человека, неважно, военный это или ученый. И не каждый готов к такому выбору, потому что очень трудно решить,*

что для тебя важнее: твоё собственное благополучие или жизнь и здоровье других людей. Это вопрос совести».

Максим Е., кадет 7 класса, утверждает: *«Иногда кажется, что в современном мире не осталось места моральному выбору. Многие живут по принципу «своя рубашка ближе к телу» или «моя хата с краю». Но есть такие люди, поступки которых доказывают обратное. И тогда на самом деле не важно, кто они по профессии. Очень хочется, чтобы таких людей стало больше».*

Ерлан Ш., кадет 8 класса, рассуждает: *«Думаю, действия и военного, и учёного в ситуации морального выбора похожи в том, что вопрос касается жизни и благополучия других людей. В истории есть много ужасных примеров, когда и те, и другие поступали не по-человечески. Например, учёные разработали атомную бомбу, а американские военные использовали её как средство устрашения, применив против мирного населения Японии. Интересно, а совесть их после этого не мучила?».*

Даниил К., кадет 8 класса, дополняет: *«Ну да, примеров разных в истории много. Но меня всегда восхищает героизм и мужество тех людей, кто в этой сложной ситуации готов жертвовать своим благополучием и даже жизнью. Наверное, они просто не могли поступить иначе».*

Анализ транскриптов высказываний позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся не только выделяют общие и отличительные аспекты морального выбора военного специалиста и учёного, задумываются о вопросах совести и гуманности, но и дают личную оценку поступкам и действиям, проективно «переживая» ту или иную ситуацию выбора. Это побуждает обучающихся к осознанию ответственности за принятие решения.

Совместное обсуждение индивидуальных замыслов исследовательских проектов, с одной стороны, благоприятно для развития коммуникативных умений и навыков командного взаимодействия, способности критически оценивать суждения других и проявлять самокритичность. С другой – позволяет обучающемуся «увидеть» себя и результаты своей мыследеятельности глазами собеседников через обсуждение, обмен мнениями, сравнение, оценку,

рекомендации и т.д., а также создает динамичное когнитивное пространство как для творческого преобразования продукта исследовательской деятельности, так и для совершенствования личностных качеств, регулирования своего поведения через «духовное влияние другого».

ОЭР подтвердила, что четкая структура учебного занятия предоставляет свободу для реализации собственного исследовательского замысла и позволяет достичь субъектности: обучающиеся стремятся работать автономно, стараются совершенствовать не только результаты своей деятельности, но и личностные качества. Наблюдается изменение ценностных приоритетов, стремление к созидательной деятельности в условиях поликультурных взаимоотношений.

Комплексное сочетание образовательных технологий с технологией рефлексивно-диалогического взаимодействия способствует индивидуализации образования, позволяет создать благотворную среду для воспитания и развития саморефлексии каждого обучающегося, помогает точнее определить траекторию его личностного развития. Кроме того, применение технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе УИД даёт возможность выявлять, фиксировать (в текстах) и наблюдать качественные личностные изменения обучающихся.

Качественный анализ продуктов творческой деятельности обучающихся (интроспективных дневников, рефлексивных тест-карт, текстов исследовательских работ, транскриптов самоанализа деятельности) позволяет сделать вывод о динамике ценностно-смысловых приоритетов обучающихся. Так, если на начальном этапе ОЭР большинство обучающихся ЭГ демонстрировали сугубо эгоистичное и прагматичное отношение к УИД и её результатам, то по окончании ОЭР обучающиеся рассуждают о ценностно-смысловой значимости этого вида деятельности, о необходимости ответственного принятия решения, задумываются о соизмерении личных интересов с общественными при выборе цели, методов и средств, стратегий осуществления исследовательского поиска. На заключительном этапе ОЭР обучающимся было предложено написать свое мнение по теме «Исследовательская деятельность. Почему?», при этом

предоставлялось право самостоятельного выбора формы написания ответа: сочинение-рассуждение, эссе, письмо личного характера, послание себе будущему, свод правил и т.д. Отметим также, что сама формулировка темы не задает строгих направлений для развития творческой мысли и оставляет простор для проявления фантазии. Приведем в качестве примера транскрипты некоторых продуктов творческой деятельности обучающихся (стиль написания сохранён).

Кадет 7 класса Александр Х. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – низкий, эгоцентрический; после ОЭР – средний, группоцентрический, стремящийся к просоциальному) размышляет:

«Если бы меня спросили, продолжу ли я заниматься исследовательской деятельностью, то я бы твёрдо ответил: «Да!». Потому что это может принести большую пользу окружающим. Я хочу, чтобы все люди жили хорошо и были счастливы. Однажды мне удастся изобрести лекарство от рака, и я сделаю его доступным для всех, чтобы все могли быть здоровыми...»

На данном примере видно, что обучающийся в небольшом по объёму высказывании выражает важную мысль о намерении совершать полезные для общества дела.

Кадет 7 класса Владимир Д. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – средний, эгоцентрический; после ОЭР – повышенный, группоцентрический, стремящийся к просоциальному) оформил свои размышления в виде письма прадедушке:

«Здравствуй, дорогой прадедушка Пётр Михайлович!

Пишет тебе твой правнук Володя. Жаль, что мы с тобой не были знакомы, но моя бабушка мне про тебя много рассказывала. Про то, как ты отважно сражался в боях Великой Отечественной войны, про то, как брал Берлин в звании старшего лейтенанта, про то, как тебя потом наградили медалью «За храбрость» [«За отвагу», Н.Б.Н.]. Наша семья до сих пор бережно хранит эту медаль. ... Я тоже решил стать военным. Теперь я кадет и учусь в 7 классе. Мои любимые предметы в училище история и иностранный язык. А ещё мне нравится заниматься исследовательской деятельностью. Ты, наверное, спросил

бы: «Почему? Причем тут исследовательская деятельность и профессия военного?». Я думаю, что настоящий военный должен уметь исследовать, анализировать, принимать решения. Я хочу этому научиться, чтобы потом, как ты когда-то, достойно защищать нашу Родину...».

Примечателен тот факт, что в этом тексте обучающемуся удается, с одной стороны, искусно соединить прошлое, настоящее и будущее, провести транспективную линию размышлений, с другой – соотнести исследовательскую деятельность с умениями и навыками, востребованными в военно-профессиональной среде и выразить своё патриотическое ценностно-смысловое отношение.

Кадет 8 класса Артём М. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – повышенный, доличностный; после ОЭР – высокий, группоцентрический, стремящийся к просоциальному) пишет:

«Топ-10: Почему я занимаюсь исследовательской деятельностью

- 1. Это интересно. Да, знаю, банально. Но это правда.*
- 2. Мне нравится общаться с разными людьми (раньше за собой этого не замечал). Это факт, что разные люди на одну и ту же проблему смотрят по-разному и могут помочь в её решении.*
- 3. Я люблю решать сложные задачи, ответа на которые нет даже в интернете.*
- 4. В современном мире важно уметь работать с информацией. Я этому учусь, занимаясь УИД. Нужно уметь проверять достоверность и актуальность информации, чтобы не стать жертвой информационной войны.*
- 5. Я научился разным способам планирования и могу сам организовать свою деятельность.*
- 6. Я научился спокойно реагировать на замечания, так как понимаю, что полезная критика помогает улучшить результат (правда, бывает обидно, но я справляюсь!).*
- 7. Я могу выступать с докладом на публике (раньше боялся этого как огня!) и мне нравятся неожиданные вопросы по теме моего исследования.*

8. *Когда я выступаю на всероссийской конференции, я с гордостью говорю, что я кадет и представляю Тюмень и Тюменскую область. Конечно же, это не только большая честь для меня, но и колоссальная ответственность.*

9. *Для меня важна победа на конференции высокого уровня, так как я защищаю честь нашего училища (и родители будут мной гордиться!). Поэтому я постоянно усиленно готовлюсь.*

10. *Верю, что всё, чему я научился, занимаясь УИД, пригодится мне в дальнейшем и я смогу применить свои навыки для пользы своей страны».*

Знаменательно, что в своём топ-листе обучающийся называет социально значимые личностные качества, которые ему удалось развить в процессе УИД: коммуникативные умения, навыки критического мышления, готовность преодолевать трудности, способность к саморегуляции, включая умение управлять своими эмоциями. Кроме того, очевидна трансформация ценностно-смыслового отношения: до ОЭР кадет говорил о важности точно формулировать цель и получать результат любой ценой, после ОЭР он проявляет понимание ответственности за результаты своей деятельности.

Кадет 8 класса Михаил Ф. (уровень личностного опыта УИД до ОЭР – средний, доличностный; после ОЭР – высокий, группоцентрический) написал свои размышления в форме сказки:

«Жил-был кадет, и была его жизнь насыщена и ... однообразна. Один день был похож на другой: побудка, утренняя зарядка, завтрак, занятия в училище с перерывом на обед, допы [занятия в кружках и секциях; Н.Б.Н.], полдник, сампо [самостоятельная подготовка, время для выполнения домашних заданий; Н.Б.Н.], ужин, личное время, которое всегда тратилось на сампо, отбой. И не то чтобы кадет был недоволен таким положением дел, нет. Если честно, ему даже нравилось. Но была одна проблема – постоянная нехватка свободного времени. И это при том, что у него даже телефона не было, чтобы тратить драгоценные мгновения на развлечения в интернете! Нет, конечно же, телефон у него был, правда, воспитатель выдавал его всего на несколько минут в день, чтобы кадет мог общаться с родителями. Иногда в его жизни происходили праздники, большие

и маленькие. Кадет очень любил праздники, хотя тогда свободного времени становилось еще меньше – оно полностью уходило на подготовку и многочисленные репетиции...

Однажды – случилось это за две недели до долгожданных летних каникул – узнал кадет на летней учебной практике про исследовательскую деятельность. Он так увлёкся новым делом, что время пролетело незаметно! Исследование интересного вопроса занимало сейчас все мысли кадета: он решал его в обсуждении с друзьями, с преподавателями и воспитателями, думал о нём на спортплощадке и в бассейне, во сне и даже... на каникулах! А когда вновь началась учёба после летних каникул, кадет с удивлением обнаружил, что он больше не испытывает проблем со свободным временем. Не то чтобы его стало больше (распорядок дня в училище никто не отменял!), но теперь он научился планировать и распределять своё время... Когда вы встретите этого кадета в училище, спросите его, почему он занимается исследовательской деятельностью, ведь она требует так много сил и времени. И тогда он ответит вам, что время всегда найдётся для любимого дела, особенно, если оно приносит радость и пользу не только себе, но и окружающим! ...»

Характерно, что выбранный подход к выполнению задания свидетельствует о высоком творческом потенциале обучающегося и проявлении его вербальной креативности. В этом тексте кадет словно смотрит на себя со стороны, как на сказочного персонажа, и размышляет об исследовательской деятельности с позиций личностной и социальной значимости.

Следует также подчеркнуть, что в каждом творческом продукте обучающихся легко обнаруживается их отношение к другим людям.

Таким образом, анализ продуктов творческой деятельности обучающихся на завершающем этапе ОЭР свидетельствует о том, что осмысление значимости УИД и её результатов, осознание себя в деятельности предстаёт как *многовекторная транспективная ценностно-смысловая рефлексия, которая реализуется через мыслительный анализ содержательной стороны УИД, оценку и рефлексивное осмысление социокультурной значимости исследуемой*

проблемы, выявление личностных смыслов своей деятельности, творческое само моделирование и самоопределение.

В результате происходит развитие всех компонентов личностного опыта УИД: обучающиеся развивают самомотивацию, саморегуляцию, навыки критического мышления, творческие способности и вербальную креативность, коммуникативные умения и готовность к командному взаимодействию, вырабатывают гибкую систему ценностно-смысловых отношений через призму «Я – Другой / Другие люди» в трансспективном рассмотрении.

Выявленные при помощи качественных методов положительные тенденции воспитания и развития социально значимых личностных качеств на основе формирующегося личностного опыта УИД были интерпретированы и конкретизированы с использованием методов математической статистики.

В ходе ОЭР конкретизированы критерии для определения эффективности сформированности личностного опыта УИД школьников: потребностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, ценностно-смысловой. Оценка каждого критерия производится по показателям и уровням.

Показатели *потребностно-мотивационного критерия*: 1) проявление мотивации и способности к самомотивации, готовность преодолевать трудности исследовательского поиска; 2) проявление познавательного интереса и желание решать сложные задачи; 3) проявление потребности в самостоятельном исследовании, в автономии; саморегуляции; 4) эмоционально-позитивное / негативное отношение к УИД.

Показатели *когнитивного критерия*: 1) понимание сущности УИД; 2) знания о структуре УИД и общем алгоритме её осуществления; 3) знания об основных исследовательских методах и стратегиях; 4) осознанное применение знаний об УИД в процессе выполнения исследовательских пробно-практических действий; способность к выработке социально значимого персонифицированного знания.

Показатели *операционально-деятельностного критерия*:

1К (критическое мышление) – 1) проявление умений и навыков решать проблемные и исследовательские задачи (определять проблему; выдвигать гипотезу и предположения; формулировать цели и задачи; определять ресурсы; анализировать, прогнозировать и планировать действия; и т.д.); 2) проявление умений мыслить критически (скептически рассматривать вещи, упорядочивать, осуществлять категоризацию, выбор, дифференциацию, сравнение и сопоставление); 3) проявление умений и навыков эмоционального интеллекта (эмоциональная стабильность, умение управлять собственными эмоциями и эмоциями других; регулировать способ выражения эмоций);

2К (креативность) – 1) проявление умений и навыков творческого мышления (скорость генерирования идей, оригинальность, детализация проблемы, гибкость); 2) проявление открытости опыту и знаниям других, готовности воспринимать новое; 3) проявление стрессоустойчивости (способность действовать и генерировать идеи в новой, необычной, неизвестной ситуации);

3К (коммуникативные умения и навыки) – 1) проявление умений и навыков вербального интеллекта (вербально представлять свои идеи, выражать свою точку зрения в устных и письменных текстах, извлекать смысл из вербально полученной информации); 2) проявление умений вести диалог, договариваться, уважительно относиться к собеседнику, преодолевать конфликты; 3) проявление умений публично представлять результаты выполненного исследования, самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории, аргументированно излагать свою точку зрения;

4К (навыки командного взаимодействия) – 1) проявление способности принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению (распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы и т.д.); 2) проявление способности выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия в соответствии с действиями других членов команды; готовность руководить деятельностью других и подчиняться;

3) проявление способности оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия.

Для потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов определены *уровни*:

- 1) высокий – действия и качественные характеристики проявляются явно и постоянно, также в ситуации неопределенности;
- 2) повышенный – действия и качественные характеристики проявляются явно и постоянно;
- 3) средний – действия и качественные характеристики проявляются эпизодически;
- 4) низкий – действия и качественные характеристики проявляются слабо, фрагментарно или не проявляются.

Показатели и уровни *ценностно-смыслового критерия*:

1) ценностно-смысловое отношение к проблеме исследования: на *доличностном уровне* проявляется понимание общего алгоритма и логики решения проблемной задачи; на *эгоцентрическом уровне* значимость решения проблемы сводится к удовлетворению личных потребностей и интересов; на *группоцентрическом уровне* – понимание значимости решения проблемы для своей школы, города, области, страны и т.д.; на *просоциальном уровне* – трансспективное понимание значимости решения проблемы (то есть в оценке с позиций «прошлое – настоящее – будущее»);

2) ценностно-смысловое отношение к УИД: на *доличностном уровне* – понимание предметной логики выполнения исследовательских задач в данных конкретных условиях; на *эгоцентрическом уровне* – понимание значимости УИД для удовлетворения внутренней потребности в самоутверждении (например, добиться признания в группе сверстников); на *группоцентрическом уровне* – понимание значимости УИД для удовлетворения потребностей окружающих (например, престиж школы), желание быть полезным близкой группе людей; на *просоциальном уровне* – ценностное отношение к УИД как культурному

достоянию человечества, как возможности самовыражения; стремление к социально значимой созидательной активности;

3) ценностно-смысловое отношение к результатам УИД: на *доличностном уровне* – понимание логики получения результата УИД; на *эгоцентрическом уровне* – понимание ценности полученных результатов лично для себя, для удовлетворения внутренней потребности в самоутверждении (например, желание победить в конкурсе); на *группоцентрическом уровне* – понимание ценности полученных результатов для своей школы, города, области, страны и т.д.; осмысление полезности результатов для других; на *просоциальном уровне* – транспективное понимание ценности полученных результатов для развития и обогащения культурного опыта человечества;

4) ценностно-смысловое отношение к себе: на *доличностном уровне* – первичные представления о собственных интересах и потребностях, способностях, умениях, качествах без проявления ценностно-смыслового отношения к ним; на *эгоцентрическом уровне* – знание собственных интересов и потребностей, проявление интереса к своим способностям, умениям, качествам; понимание ценности формируемых умений и навыков УИД для себя, для своей дальнейшей жизнедеятельности; на *группоцентрическом уровне* – соотнесение своих интересов и потребностей с интересами общества, проявление желания быть полезным для других; понимание самооценности и ценности других людей; на *просоциальном уровне* – потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, готовность к транспективному моделированию образа желаемого будущего с учетом ценностного отношения к себе и другим людям, к окружающему миру в целом.

Представим сравнительный анализ результатов поисково-констатирующего и контрольного этапов эксперимента по каждому из выделенных критериев. Описание диагностических методик представлено в параграфе 2.1. диссертационного исследования.

Сравнительные данные диагностики ведущего обобщенного устойчивого мотива у обучающихся (по методике «Тест-опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана») представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные данные диагностики ведущего устойчивого мотива УИД

Компонент ЛОУИД	Устойчивый мотив деятельности	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
		до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Потребностно-мотивационный	Мотив стремления к успеху	29	48,3	52	86,7	31	51,7	38	63,3
	Мотив избегания неудачи	25	41,7	8	13,3	22	36,7	21	35
	Ведущий мотив не выявлен	6	10	0	0	7	11,6	1	1,7

При повторном тестировании в ЭГ ведущий мотив достижения успеха выявлен у основной части обучающихся – 86,7% (52 чел.), до ОЭР было 48,3% (29 чел.). Это свидетельствует не только о стремлении добиваться высоких результатов в деятельности, готовности выбирать сложные задачи, но и об установке на непрерывное саморазвитие, о готовности проявлять волевые качества. В КГ фиксируется незначительная положительная динамика: мотив стремления к успеху выявлен у 63,3% (38 чел.) обучающихся, до ОЭР было 51,7% (31 чел.). Значительно сократилось число обучающихся в ЭГ с преобладающим мотивом избегания неудачи – 13,3% (8 чел.), до ОЭР – 41,7% (25 чел.). В КГ динамика незначительная: до ОЭР – 36,7% (22 чел.), после ОЭР – 35% (21 чел.). Эти обучающиеся не проявляют решительности в действиях, боятся допустить ошибку и долго переживают из-за неё, при первых трудностях стараются переключиться на другую деятельность.

На контрольном этапе ОЭР была проведена повторная диагностика вербальной креативности экспериментальной и контрольной групп. Сравнительные данные диагностики представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные данные оценки вербальной креативности

Компонент ЛОУИД	Уровень ВК	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
		до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
		п	%	п	%	п	%	п	%
Операционально- деятельностный	Очень высоко	2	3,3	4	6,7	3	5	3	5
	Выше нормы	3	5	9	15	6	10	7	11,7
	Несколько выше нормы	19	31,7	25	41,7	18	30	20	33,3
	Норма	28	46,7	20	33,3	27	45	26	43,3
	Несколько ниже нормы	8	13,3	2	3,3	6	10	4	6,7

Анализ полученных на контрольном этапе данных позволяет наблюдать положительную динамику в обеих группах, у большинства обучающихся ЭГ уровень развития вербальной креативности несколько выше нормы – 41,7% (25 чел.); соответствует норме – 33,3% (20 чел.). Наблюдается увеличение числа обучающихся с очень высоким уровнем – 6,7% (4 чел.), до ОЭР было 3,3% (2 чел.); а также уменьшение числа тех, чей уровень ниже нормы – 3,3% (2 чел.), до ОЭР было 13,3% (8 чел.).

Данные в КГ следующие: уровень норма снизился на 43,3% (26 чел.), до ОЭР было 45% (27 чел.); немного повысился уровень несколько выше нормы 33,3% (20 чел.), до ОЭР было 30% (18 чел.); уровень очень высоко остался без изменений – 5% (3 чел.); уровень несколько ниже нормы снизился – 6,7% (4 чел.), до ОЭР было 10% (6 чел.).

Следует отметить также положительную динамику по отдельным показателям. Так, высокий уровень по показателю «Беглость» наблюдается в ЭГ 68% (41 чел.), до ОЭР было 37% (22 чел.). В КГ динамика незначительная: 33% (20 чел.), до ОЭР было 28% (17 чел.). Увеличилось число обучающихся ЭГ, набравших высокие баллы по показателю «Гибкость», - 35% (21 чел.), до ОЭР было 22% (13 чел.). Наблюдается увеличение и в КГ 32% (19 чел.), до ОЭР – 27% (16 чел.). По показателю «Оригинальность» также выявлены

положительные изменения: в ЭГ 25% (15 чел.), до ОЭР было 12% (7 чел.); в КГ 20% (12 чел.), до ОЭР было 17% (10 чел.).

Подчеркнём, что полученные данные диагностики вербальной креативности рассматриваются нами как приблизительные и оценочные. В то же время они позволяют наблюдать положительные тенденции в ЭГ.

С целью комплексного диагностирования уровней сформированности личностного опыта УИД обучающихся на контрольном этапе применялась методика «Экспертная оценка». Обобщенные результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Уровни сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№1)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
			до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Потребностно-мотивационный	Мотивация, познавательный интерес и т.д.	высокий	2	3,3	15	25	6	10	7	11,7
		повышенный	8	13,3	28	46,7	10	16,7	12	20
		средний	37	61,7	12	20	35	58,3	33	55
		низкий	13	21,7	5	8,3	9	15	8	13,3
Когнитивный компонент	Знания и применение знаний в деятельности	высокий	3	5	11	18,3	11	18,3	11	18,3
		повышенный	5	8,3	26	43,3	15	25	17	28,3
		средний	25	41,7	16	26,7	28	46,7	28	46,7
		низкий	27	45	7	11,7	6	10	4	6,7
Операционально-деятельностный	Проявление 4К-умений	высокий	4	6,7	10	16,7	6	10	7	11,7
		повышенный	5	8,3	26	43,3	8	13,3	10	16,7
		средний	28	46,7	16	26,7	29	48,3	27	45
		низкий	23	38,3	8	13,3	17	28,3	16	26,6

Сравнительный количественный анализ результатов диагностики формирования личностного опыта УИД школьников на поисково-констатирующем и контрольном этапах ОЭР позволяет выявить положительную динамику в ЭГ. В то же время делать однозначные выводы о высокой эффективности ОЭР, опираясь только на количественные колебания по отдельным критериям, преждевременно. Так как, с одной стороны, результаты воспитания имеют

отсроченный характер, с другой – не подлежат точной экспериментальной оценке. Тем не менее можно говорить об успешности учебно-воспитательной работы по реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища, так как наблюдаются положительные тенденции в формировании личностного опыта УИД в ЭГ.

По потребностно-мотивационному критерию выявлены значительные изменения на всех уровнях в ЭГ: снижается процентный показатель на низком с 21,7% (13 чел.) до 8,3% (5 чел.) и на среднем уровнях с 61,7% (37 чел.) до 20% (12 чел.); существенно увеличивается на повышенном с 13,3% (8 чел.) до 46,7% (28 чел.) и на высоком уровнях с 3,3% (2 чел.) до 25% (15 чел.). На заключительном этапе ОЭР значительно бóльшее количество обучающихся ЭГ проявляет не только высокую мотивацию, но и способность к самомотивации; они готовы к преодолению трудностей исследовательского поиска и способны к саморегуляции. В КГ распределение по уровням осталось почти без изменений: на низком уровне – с 15% (9 чел.) до 13,3 (8 чел.); на среднем – с 58,3% (35 чел.) до 55% (33 чел.); на повышенном – с 16,7% (10 чел.) до 20% (12 чел.); на высоком – с 10% (6 чел.) до 11,7 % (7 чел.).

Положительная динамика установлена по когнитивному критерию в ЭГ: на низком уровне в начале ОЭР было 45% (27 чел.), осталось 11,7% (7 чел.); наблюдается снижение на среднем уровне – с 41,7% (25 чел.) до 26,7% (16 чел.); повышенный уровень вырос с 8,3% (5 чел.) до 43,3% (26 чел.); на высоком уровне также увеличение – с 5% (3 чел.) до 25% (15 чел.). На завершающем этапе ОЭР все обучающиеся ЭГ демонстрируют понимание сущности УИД, наличие знаний о её структуре алгоритмах осуществления; больше половины (68%) осознанно применяют знания в процессе выполнения исследовательских пробно-практических действий и проявляют способность к выработке социально значимого персонифицированного знания. В КГ наблюдаются незначительные колебания в процентных показателях на низком с 10% (6 чел.) до 6,7% (4 чел.) и на повышенном с 25% (15 чел.) до 28,3% (17 чел.) уровнях; средний 46,7% (28 чел.) и высокий 18,3% (11 чел.) уровни остались без изменений.

Данные по операционально-деятельностному критерию таковы: в ЭГ значительно возрос повышенный уровень с 8,3% (5 чел.) до 43,3% (26 чел.); увеличение высокого уровня составило с 6,7% (4 чел.) до 16,7% (10 чел.); наблюдается уменьшение низкого с 38,3% (23 чел.) до 13,3% (8 чел.) и среднего с 46,7% (28 чел.) до 26,7% (16 чел.) уровней. На завершающем этапе ОЭР большее количество обучающихся ЭГ проявляет способности критического мышления (включая умения решать исследовательские задачи, мыслить скептически, управлять своим эмоциональным поведением), креативность, коммуникативные умения и навыки, а также готовность к командному взаимодействию (в том числе умение руководить деятельностью других и подчиняться). В КГ отмечается незначительное увеличение повышенного с 13,3% (8 чел.) до 16,7% (10 чел.) и высокого с 10% (6 чел.) до 11,7% (7 чел.) уровней; изменения на низком уровне – с 28,3% (17 чел.) до 26,6% (16 чел.), на среднем – с 48,3% (29 чел.) до 45% (27 чел.)

Средний показатель сформированности личностного опыта УИД (потребностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный) по результатам экспертной оценки также позволяет наблюдать положительную динамику в ЭГ: преобладающий уровень изменился со среднего на повышенный; в КГ остался без изменений – средний.

Таблица 16 – Средний показатель уровня сформированности личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№1)

Средний показатель уровня развития ЛОУИД школьников	Уровни развития ЛОУИД обучающихся							
	Высокий		Повышенный		Средний		Низкий	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Средний показатель ЭГ (n=60)	12	20	27	45	15	25	6	10
Средний показатель КГ (n=60)	8	13,3	13	21,7	30	50	9	15

По ценностно-смысловому критерию также наблюдаются положительные изменения в ЭГ: значительно увеличиваются группоцентрический уровень – с 5% (3 чел.) до 61,7% (37 чел.), и просоциальный – с 5% (3 чел.) до 28,3% (17 чел.); уменьшается эгоцентрический уровень – с 55% (33 чел.) до 10% (6 чел.). Примечательно, что на начало ОЭР доличностный уровень в ЭГ составлял

35% (21 чел.), к концу ОЭР ни один обучающийся не показывает этот уровень. Обучающиеся ЭГ демонстрируют *личностное* ценностно-смысловое отношение к исследуемой проблеме, к УИД и её результатам, к себе.

Таблица 17 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД. Экспертная оценка (№2)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
			до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Ценностно-смысловой	Ценностно-смысловое отношение	просоциальный	3	5	17	28,3	5	8,3	6	10
		группоцентрический	3	5	37	61,7	6	10	8	13,3
		эгоцентрический	33	55	6	10	30	50	31	51,7
		доличностный	21	35	0	0	19	31,7	15	25

Обратим также внимание на то, что яркая выраженность какого-то одного уровня ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД вовсе не отменяет наличие всех остальных. При условном переходе на новый уровень происходит динамичная переоценка мотивов, целей, переосмысление общей направленности личности, смещается курсор значимости в процессе регуляции деятельности с инструментально-технологических аспектов на ценностно-смысловые, осуществляется переход с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания». Именно эти самодвижения личности обуславливают развитие социально значимых личностных качеств обучающегося.

В КГ колебания по ценностно-смысловому критерию несущественны: уменьшение доличностного уровня составило с 31,7% (19 чел.) до 25% (15 чел.); отмечается незначительное повышение на эгоцентрическом уровне – с 50% (30 чел.) до 51,7% (31 чел.), на группоцентрическом – с 10% (6 чел.) до 13,3% (8 чел.) и на просоциальном уровнях – с 8,3% (5 чел.) до 10% (6 чел.).

При анализе данных контрольного этапа становится очевидным переход обучающихся ЭГ на более высокие уровни ценностно-смысловых отношений, где доминирует группоцентрический (61,7%) и ярко выражен просоциальный

уровень (28,3%). В КГ наблюдается незначительная положительная динамика, но преобладающий уровень без изменений – эгоцентрический (51,7%).

Таким образом, по результатам экспертной оценки на контрольном этапе уровень сформированности личностного опыта УИД обучающихся ЭГ является повышенным (45%), группоцентрическим (61,7%), стремящимся к просоциальному (28,3%). У обучающихся КГ – средним (50%), эгоцентрическим (51,7%).

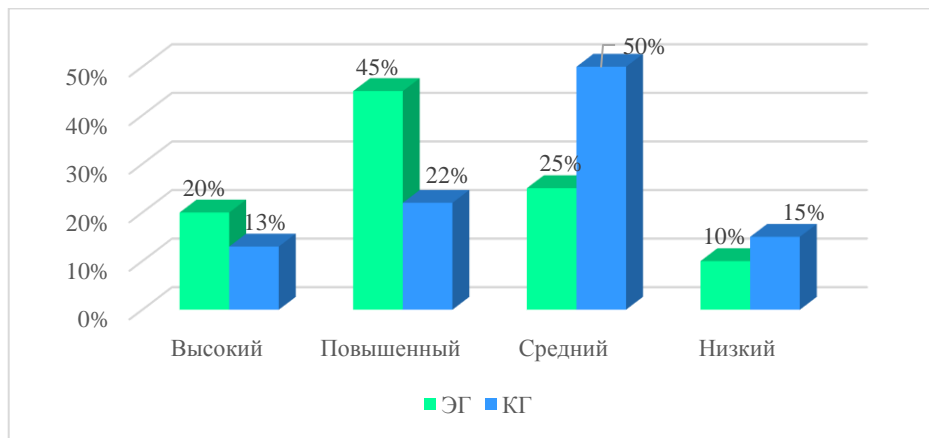


Рисунок 8 – Распределение по уровням сформированности личностного опыта УИД в соответствии со средним показателем по результатам экспертной оценки

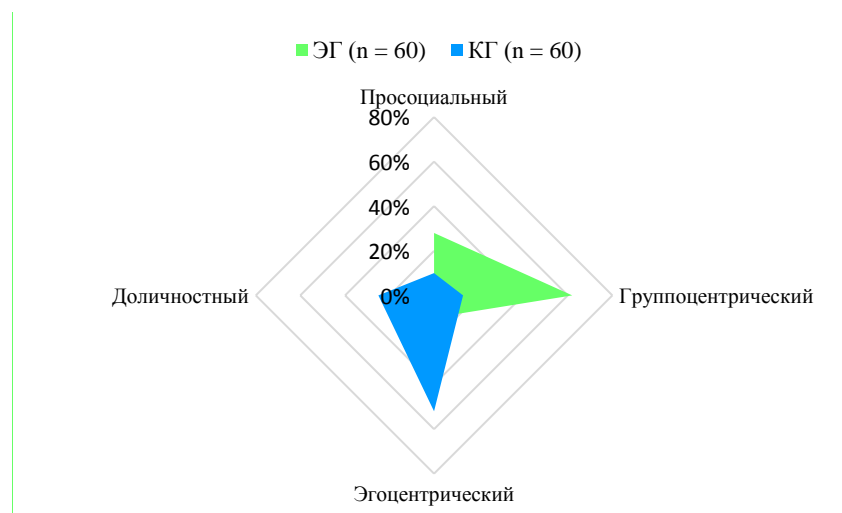


Рисунок 9 – Распределение по уровням сформированности личностного опыта УИД (ценностно-смысловой компонент) по результатам экспертной оценки

Независимо от экспертной оценки уровней сформированности личностного опыта УИД была проведена диагностика по методике «Самоисследование». Обобщенные результаты представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Уровни сформированности личностного опыта УИД. «Самоисследование» (№1)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
			до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Потребностно-мотивационный компонент	Мотивация, познавательный интерес и т.д.	высокий	15	25	15	25	14	23,3	15	25
		повышенный	16	26,7	27	45	19	31,7	19	31,7
		средний	20	33,3	11	18,3	22	36,7	22	36,7
		низкий	9	15	7	11,7	5	8,3	4	6,6
Когнитивный компонент	Знания и применение знаний в деятельности	высокий	6	10	9	15	18	30	19	31,7
		повышенный	11	18,3	24	40	21	35	21	35
		средний	30	50	19	31,7	17	28,3	18	30
		низкий	13	21,7	8	13,3	4	6,7	2	3,3
Операционально-деятельностный	Проявление 4К-умений	высокий	12	20	11	18,3	15	25	16	26,7
		повышенный	14	23,3	24	40	18	30	18	30
		средний	22	36,7	15	25	20	33,3	22	36,7
		низкий	12	20	10	16,7	7	11,7	4	6,6

Анализ результатов самоисследования (до и после ОЭР) позволяет выявить положительную динамику в ЭГ и стабильность процентных показателей в КГ. Подчеркнем, что исследовательский интерес представляет сопоставительный анализ (после ОЭР) результатов самоисследования и данных экспертной оценки, который позволяет выявить почти полное совпадение по всем критериям и уровням в ЭГ. Следует заметить, что на контрольном этапе ОЭР обучающиеся ЭГ проявляют высокую самокритичность.

Так, по потребностно-мотивационному критерию в ЭГ выявлено полное совпадение с данными экспертной оценки высокого уровня – 25% (15 чел.); повышенный уровень отмечают 45% (27 чел.), по экспертной оценке – 46,7% (28 чел.); средний – 18,3% (11 чел.), по экспертной оценке – 20% (12 чел.); низкий – 11,7% (7 чел.), по экспертной оценке – 8,3% (5 чел.). Обучающиеся КГ проявляют меньшую самокритичность: высокий уровень отмечают

25% (15 чел.), по экспертной оценке – 11,7% (7 чел.); повышенный уровень – 31,7% (19 чел.), по экспертной оценке – 20% (12 чел.); средний уровень – 36,7% (22 чел.), экспертная оценка – 55% (33 чел.); низкий уровень 6,6% (4 чел.), экспертная оценка – 13,3% (8 чел.).

По когнитивному компоненту данные ЭГ тоже близки результатам экспертной оценки: высокий уровень 15% (9 чел.), по экспертной оценке – 18,3% (11 чел.); повышенный – 40% (24 чел.), оценка эксперта – 43,3% (26 чел.); средний – 31,7% (19 чел.), оценка эксперта – 26,7% (16 чел.); низкий – 13,3% (8 чел.), по экспертной оценке – 11,7% (7 чел.). Обучающиеся КГ фиксируют доминирующий повышенный уровень 35% (21 чел.), по оценке эксперта – 28,3% (17 чел.); высокий – 31,7% (19 чел.), эксперт оценивает 18,3% (11 чел.); средний уровень отмечают 30% (18 чел.), по экспертной оценке – 46,7% (28 чел.); низкий – 3,3% (2 чел.), экспертная оценка – 6,7% (4 чел.).

Данные по операционально-деятельностному компоненту в ЭГ следующие: высокий уровень 18,3% (11 чел.), по экспертной оценке – 16,7% (10 чел.); повышенный – 40% (24 чел.), экспертная оценка – 43,3% (26 чел.); средний – 25% (15 чел.), по экспертной оценке – 26,7% (16 чел.); низкий – 16,7% (10 чел.), экспертная оценка – 13,3% (8 чел.). Обучающиеся в КГ отмечают преобладающий средний уровень 36,7% (22 чел.), что близко к экспертной оценке – 45% (27). Далее мнения расходятся: повышенный уровень 30% (18 чел.), по экспертной оценке – 16,7% (10 чел.); высокий – 26,7% (16 чел.), экспертная оценка – 11,7% (7 чел.); низкий – 6,6% (4 чел.), по экспертной оценке – 26,6% (16 чел.).

Расчет среднего показателя также позволяет фиксировать доминирующий *повышенный уровень* развития личностного опыта УИД школьников в ЭГ (41,7%) и *средний уровень* в КГ (35%). Результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Средний показатель уровня сформированности личностного опыта УИД. «Самоисследование»

Средний показатель уровня развития ЛОУИД школьников	Уровни развития ЛОУИД обучающихся							
	Высокий		Повышенный		Средний		Низкий	
	п	%	п	%	п	%	п	%
Средний показатель ЭГ (n=60)	12	20	25	41,7	15	25	8	13,3
Средний показатель КГ (n=60)	17	28,3	19	31,7	21	35	3	5

По методике «Самоисследование» (№2) была проведена оценка уровней сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД школьников. Обобщенные результаты представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента личностного опыта УИД. «Самоисследование» (№2)

Компонент ЛОУИД	Критерий развития	Уровень развития	Экспериментальная группа (n = 60)				Контрольная группа (n = 60)			
			до ОЭР		после ОЭР		до ОЭР		после ОЭР	
			п	%	п	%	п	%	п	%
Ценностно-смысловой компонент	Ценностно-смысловое отношение	просоциальный	4	6,7	16	36,7	6	10	5	8,3
		группоцентрический	6	10	36	60	7	11,7	8	13,3
		эгоцентрический	32	53,3	8	13,3	29	48,3	31	51,7
		доличностный	18	30	0	0	18	30	16	36,7

Следует отметить, что результаты самоисследования почти полностью совпадают с данными экспертной оценки в обеих группах. Так, обучающиеся ЭГ фиксируют доминирующий группоцентрический 60% (36 чел.) и ярко выраженный просоциальный 36,7% (16 чел.) уровни. В КГ наблюдается незначительная положительная динамика, но уровни не изменились по сравнению с поисково-констатирующим этапом: преобладает эгоцентрический 51,7% (31 чел.) и ярко выражен доличностный 36,7% (16 чел.).

Анализ полученных данных на контрольном этапе ОЭР подтвердил результативность модели формирования личностного опыта УИД учащихся в условиях кадетского училища. Полученные результаты свидетельствуют о значительной положительной динамике развития уровня всех компонентов

личностного опыта УИД обучающихся ЭГ. У всех обучающихся ЭГ наблюдается трансформация уровня ценностно-смысловых отношений, большинство проявляют стремление к группоцентрическому и просоциальному уровням, что свидетельствует о готовности пересматривать, переоценивать и регулировать свою деятельность в соизмерении не только с самооценностью, но и с ценностью другого человека.

Высокую результативность ОЭР подтверждают наблюдения преподавателей, классных руководителей и офицеров-воспитателей.

Так, А.А. Орехова, преподаватель химии, говорит: *«Считаю очень эффективным погружение обучающихся в практики совместной исследовательской деятельности с применением CLIL-технологии (Content and Language Integrated Learning). Во-первых, это значительно повышает познавательную активность обучающихся и держит преподавателя в когнитивном тонусе. Кадеты показывают более высокие результаты по химии и одновременно совершенствуют свои навыки в иностранном языке. Во-вторых, такой подход в обучении расширяет образовательное пространство урока, учит кадета мыслить и действовать метапредметно. Наблюдается интенсивное развитие исследовательских компетенций, которые необходимы обучающимся как в учебной, так и в последующей профессиональной деятельности. В-третьих, применение групповых форм обучения способствует развитию навыков сотрудничества и умений договариваться в команде, а также помогает формировать ответственное поведение обучающихся».*

В.А. Булатов, офицер-воспитатель 6 класса, высказывает мнение: *«Занятия исследовательской деятельностью воспитанникам только на пользу. Это очень их дисциплинирует, тренирует силу воли. Я бы и не подумал, что Фёдор М. будет так настойчиво решать сложные исследовательские задачи. Ведь чтобы собрать фактический материал, сколько времени и усилий надо приложить! А он со всей серьёзностью и ответственностью подошёл к делу. А Глеб М.? Он, мне кажется, раньше не проявлял такого интереса к чтению книг, а сейчас постоянно ходит в библиотеку. На предложение поискать информацию в интернете он отвечает,*

что ему нужны проверенные источники... Про Дмитрия В. могу сказать с полной уверенностью, что он точно продолжит индивидуальное исследование, так как он – человек увлечённый и вовлечённый. Не удивлюсь, если этот кадет через год-два будет защищать честь училища на какой-нибудь конференции высокого уровня...».

И.В. Торопова, классный руководитель 7 класса, даёт такую оценку: *«То, что кадеты так усердно занимаются исследовательской деятельностью, в первую очередь, свидетельствует об их высокой мотивации. Посудите сами, ведь учебно-исследовательская деятельность – это не учебный предмет, который есть в расписании уроков, здесь нет оценок, никто не заставляет делать домашние задания. Более того, в училище строгий распорядок дня, и, чтобы заниматься исследованием, кадет должен уметь самоорганизоваться: как минимум, на самоподготовке успевать быстро и качественно выучить уроки, чтобы осталось время для исследовательской деятельности. Не всякий взрослый готов жертвовать своим личным временем ради идеи, а тут дети ... Безусловно те кадеты, кто занимается учебно-исследовательской деятельностью, проявляют высокую самодисциплину, выдержку, я бы сказала, даже мужественность и твёрдость характера».*

М.Н. Сидоров, офицер-воспитатель 8 класса, отмечает: *«Наблюдая за поведением кадет после их обучения по программе «Исследование шаг за шагом» в рамках летней учебной практики, первое, что следует отметить, так это то, что воспитанники стали более дружными, проявляют бóльшую командную слаженность и готовность помогать друг другу. Кроме того, у каждого наблюдаются личностные изменения. Особенно хочется отметить Андрея В., он стал более уверенным, достойно держится на публике, не робеет, как раньше. Роман Д. стал более собранным и требовательным к себе, прикладывает все усилия, чтобы довести начатое до конца и выполнять обещания. Александр К. в диалоге сейчас старается рассуждать логически, не спешит с выводами и внимательно выслушивает собеседника, не перебивая его. А Олег Л. рассказал по*

секрету, что ему очень нравится заниматься исследовательской деятельностью и, похоже, он определился с выбором профессии...».

Комплексный анализ (качественный и количественный) результатов научного исследования позволил выявить существующие закономерные связи между формированием личностного опыта УИД школьников в условиях кадетского училища и развитием их социально значимых личностных качеств: готовность действовать во благо других людей, брать ответственность за результаты собственной исследовательской деятельности, стремление к созидательной деятельности. *(Так, Артём Б. стал председателем Научного общества кадет в Тюменском президентском кадетском училище; Андрей В. и Михаил Ф. выступили с инициативой проведения серии творческих практикумов для кадет 5 курса в рамках малого научного общества кадет «Я исследователь»; Дмитрий В. взял на себя руководство деятельностью однокурсников по реализации исследовательского проекта «Герои нашего времени»).*

Разработанные обучающимися ЭГ в рамках ОЭР индивидуальные и совместные исследовательские проекты (руководитель Н.Б. Напольских) получили высокую общественную и экспертную оценку и признание:

- на Международном форуме лучших молодых умов планеты «Шаг в будущее» (г. Москва, 2022г.) Артём Б. был награжден Дипломом победителя и многочисленными грамотами за учебно-исследовательскую работу (УИР) по теме «Особенности наименований военной техники Германии и России в разные периоды развития (с 1914г. до наших дней)»;

- на всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ им. Д.И. Менделеева (г. Москва, 2022г.) Олег Л. был награжден Дипломом победителя и золотой медалью за УИР «Ценностные ориентиры современной молодежи: герменевтический подход (на примере Германии и России)»;

- на XXX Всероссийских юношеских Чтениях им. В.И. Вернадского (г. Москва, 2023г.) Дмитрий В. стал абсолютным победителем, был награжден Дипломом лауреата и несколькими грамотами за УИР «Ценностно-смысловая карта желаний современных подростков»;

– на XI международном детском конкурсе «Школьный патент-шаг в будущее!» (г. Санкт-Петербург, 2020г.) Алексей К. был удостоен Диплома I степени за представление коллективного междисциплинарного учебно-исследовательского проекта «Монстры в лесу. Проблемы профилактики клещевых инфекций в г. Тюмени»;

– на всероссийском фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо» (г. Москва, 2020г.) Даниил Е. был награжден дипломом II степени и серебряной медалью за УИР по теме «Каузальность прозвищных наименований».

Таким образом, анализ качественных и количественных результатов позволил подтвердить и конкретизировать гипотезу на научно-теоретическом уровне, поставленные цель и задачи исследования достигнуты.

Выводы по второй главе

1. Анализ и осмысление результатов формирования личностного опыта УИД свидетельствуют об эффективности реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища. ОЭР показывает, что вовлечение обучающихся в практики индивидуальной и совместной УИД посредством механизма ценностно-смысловой транспективной рефлексии обеспечивает формирование личностного опыта УИД, который опосредует интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств.

2. В ходе ОЭР установлено, что алгоритм организации УИД на основе транспективного рефлексивного осмысления приобретаемого опыта является одним из способов воспитывающего обучения школьников в условиях кадетского училища. Алгоритм предусматривает поэтапное овладение исследовательскими навыками с осмыслением собственных исследовательских действий, включающих оценку, рефлекссию и вербализацию ценностно-смысловых отношений.

3. ОЭР подтверждает эффективность разработанной модели реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников на основе реализации модульной программы «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)», которая предполагает интегративное освоение ценностно-смыслового и инструментально-когнитивного аспектов УИД. Опыт показывает результативность комплексного применения образовательных технологий, среди которых ведущей является технология рефлексивно-диалогического взаимодействия. С одной стороны, обучающиеся в пробно-практических действиях осваивают теоретические основы УИД, формируют представления о движущих силах и закономерностях исследовательского процесса, разрабатывают индивидуальные исследовательские замыслы и представляют их к совместному обсуждению. С другой – в процессе рефлексивно-диалогического

взаимодействия с педагогом они вырабатывают гибкую систему ценностно-смысловых отношений к себе и к миру через призму «Я – Другой / Другие» в транспективном рассмотрении.

4. Особую воспитательную ценность имеет применение метода анализа конкретных ситуаций, который способствует развитию аналитико-синтетических умений обучающихся. При обсуждении ситуаций, связанных с моральным выбором, обучающийся учится делать самостоятельные выводы и давать личностную оценку, выражает своё отношение к действиям других, формирует внутренние установки в соответствии с предъявляемыми образцами достойного служения Отечеству, определяет нравственную позицию.

5. Сочетание индивидуальных, групповых, командных форм работы актуализирует интегративное развитие коммуникативных навыков, умений командного взаимодействия, регулирует поведение обучающихся через «духовное влияние Другого».

6. В ходе ОЭР установлено, что реализация воспитательного потенциала УИД основывается на обязательном выполнении ряда педагогических условий: моделирование личностно-значимых исследовательских ситуаций; установление диалогического ценностно-смыслового взаимодействия между обучающимися и педагогами с целью «переживания» ситуации преодоления трудности; стимулирование творческого переосмысления результатов деятельности и побуждение к выработке социально значимого персонифицированного знания; систематический рефлексивный анализ осуществляемых исследовательских действий; инициирование перехода с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания».

7. Разработанные в процессе ОЭР дидактические материалы для учащихся 5-8 классов – рефлексивные тест-карты, интроспективный дневник – помогают школьникам осуществлять рефлексивное самонаблюдение. В то же время педагог, осуществляя качественный анализ продуктов творческой деятельности, имеет возможность выявлять, фиксировать и наблюдать динамику ценностно-смысловых приоритетов обучающихся.

8. Созданный и экспериментально проверенный критериально-диагностический инструментарий, позволяет выявлять динамику развития ценностно-смысловых отношений на основе формирующегося личностного опыта УИД учащихся кадетского училища. Так, по результатам экспертной оценки на контрольном этапе уровень сформированности личностного опыта УИД обучающихся ЭГ является *повышенным* (45%), *группоцентрическим* (61,7%), *стремящимся к просоциальному* (28,3%). У обучающихся КГ он остается без изменений – средним (50%), эгоцентрическим (51,7%).

9. Комплексный анализ результатов ОЭР подтверждает наличие закономерных связей между формированием личностного опыта УИД школьников и развитием их социально значимых личностных качеств: ответственного поведения, готовности служения Родине, проявления патриотического самосознания, стремления к творческой созидательной активности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Выявлена актуальная проблема понимания педагогами многомерной сущности УИД школьников. Расширены теоретические представления об УИД как эффективном средстве воспитывающего обучения учащихся кадетского училища с учетом её противоречивого характера, который проявляется в единстве гносеологического и аксиологического начал: двойственности предмета учебного познания, содержания, процессуальных характеристик исследовательской деятельности. Доказано и обосновано в ходе теоретико-методологического анализа, что выстраивание системы ценностных и нравственных фильтров в процессе овладения знаниями, исследовательскими умениями и навыками помогает достичь баланса инструментального и ценностно-смыслового компонентов воспитывающего обучения, обеспечивает взаимообусловленное развитие, с одной стороны, интеллектуально-творческого потенциала, а с другой, – социально значимых личностных качеств обучающихся, необходимых в дальнейшей успешной военно-профессиональной деятельности.

2. Исследование подтвердило, что воспитательный потенциал УИД обучающихся кадетского училища эффективно реализуется при условии целенаправленного формирования личностного опыта УИД, включающего технологический и ценностно-смысловой компоненты, что обеспечивает сопряжённое развитие исследовательских компетенций и социально значимых качеств. Чрезвычайно важно учитывать, что основными аспектами актуализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища являются деятельностный (формирование знаний, умений и навыков, способности принимать решения и действовать) и личностный (формирование системы ценностно-смысловых отношений, установок, устремлений).

3. В процессе ОЭР раскрыт специфический психолого-педагогический механизм, обеспечивающий эффективную реализацию воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища. Он представляет собой последовательную многовекторную ценностно-смысловую рефлексию личностного отношения к своей деятельности, к её результатам и к себе в ходе диалогического полиролевого взаимодействия педагога и школьников: «Я – Другой/Другие» и с учётом временного фактора в трансспективном рассмотрении возможностей для личностного роста: «было – есть – будет».

4. В ходе ОЭР дополнены и конкретизированы положения концепции педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова) в части обоснования возможностей применения герменевтического подхода в процессе воспитывающего обучения средствами УИД. Подход предусматривает интегративное взаимодополнение в процессе учебного исследования рационально-логического и художественно-образного, логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал учебно-исследовательской деятельности. Анализ и интерпретация процесса УИД как текста посредством технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия педагога и обучающихся актуализируют механизмы смыслообразования.

5. Конкретизировано комплексное сочетание педагогических условий, необходимых для эффективной реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища: 1) активность и самостоятельность обучающегося, проявление его потребности в самовоспитании, стремления к созидательной активности; 2) целенаправленный отбор содержания, форм и методов в соответствии с актуальными задачами воспитания; 3) комплексное сочетание педагогических технологий; 4) ситуационность обучения, применение личностно-развивающих воспитывающих ситуаций; 5) рефлексивность и диалогичность педагогического взаимодействия; 6) комплексная оценка образовательных результатов учебно-исследовательской деятельности школьников в контексте идей воспитывающего обучения; 7) личностный потенциал педагога.

6. Экспериментально доказана эффективность теоретической модели реализации воспитательного потенциала УИД посредством формирования личностного опыта школьников, которая разработана в соответствии с положениями гипотезы и отражает цель, содержание и структуру воспитания средствами УИД. В структуре модели представлены педагогические подходы, ведущими из которых являются личностно-деятельностный, ценностно-смысловой, герменевтический и ситуационный; отражены представления о содержании процесса формирования УИД, комплексном сочетании педагогических технологий; заложена идея цикличности УИД; обозначены этапы формирования личностного опыта и формы педагогического взаимодействия.

7. Проектируемая в соответствии с гипотезой и теоретической моделью процедура формирования личностного опыта УИД обучающихся реализуется поэтапно (этапы «Присвоения», «Преобразования» и «Формирования образа будущего») и предполагает педагогически оправданный отбор содержания обучения; дополнение традиционных методов обучения (по типологии И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина) комплексным сочетанием технологий; интегративное применение интерактивных, кооперативных и самостоятельных форм обучения с погружением в культурно-ориентированные языковые и исследовательские практики.

8. В результате опытно-экспериментальной работы установлено, что эффективным средством стимулирования развития ценностно-смыслового отношения к проблеме исследования, к процессу УИД и её результатам, к себе являются воспитывающие личностно-развивающие ситуации, которые в процессе УИД школьников в условиях кадетского училища позволяют многократно преодолевать смысловую дихотомию исследовательского поиска и обеспечивают школьнику возможность «переживать» ситуацию открытия знания, рефлексировать свою деятельность в личностном и социальном аспектах, моделировать образ желаемого будущего.

9. Опытно-экспериментальная работа подтвердила, что погружение обучающихся в практики индивидуальной и совместной исследовательской

деятельности посредством реализации ценностно-смысловой трансспективной рефлексии стимулирует процесс формирования личностного опыта УИД, который опосредует трансформацию приобретаемых умений и навыков в такие важные свойства и качества личности, как готовность преодолевать трудности в ситуации неопределенности, способность работать индивидуально и в команде, умение принимать взвешенное решение в ситуации выбора в соизмерении личных и общественных интересов, ответственное поведение и стремление к творческому созиданию. Результаты ОЭР отражают повышение уровня мотивации обучающихся как к УИД, так и к социально значимой созидательной деятельности. Кроме того, отмечаются положительные тенденции в развитии уровней всех компонентов личностного опыта УИД. Показательно, что если в начале ОЭР уровень сформированности личностного опыта УИД в ЭГ характеризовался как средний (50%), эгоцентрический (55%), то к концу ОЭР он трансформировался в повышенный (45%), группоцентрический (61,7%), стремящийся к просоциальному (28,3%). В КГ значительных изменений не выявлено.

10. ОЭР позволяет сделать вывод об эффективности применения разработанной и опробованной модульной программы формирования личностного опыта школьников средствами УИД «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)», которая основывается на комплексном сочетании образовательных технологий с технологией рефлексивно-диалогического взаимодействия. Также отмечается результативность разработанных и внедренных в образовательный процесс методических рекомендаций для преподавателей, воспитателей и классных руководителей по применению современной образовательной технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе УИД обучающихся кадетского училища. Большую роль в самостоятельном осуществлении процесса УИД и рефлексивном самонаблюдении играют дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов: рефлексивные тест-карты, интроспективный дневник.

11. В ходе опытно-экспериментальной работы наполнены конкретным педагогическим содержанием положения гипотезы об интегративном развитии

исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающихся посредством применения методов и приемов реализации личностно-деятельностного, ценностно-смыслового, герменевтического, диалогического, ситуационного подходов в процессе формирования личностного опыта УИД.

12. В процессе ОЭР разработаны критерии и показатели сформированности личностного опыта УИД школьников, а также создан и экспериментально проверен критериально-диагностический инструментарий, позволяющий выявить динамику ценностно-смысловых отношений на основе формирующегося личностного опыта УИД учащихся кадетского училища.

Результаты исследования рекомендованы к использованию в системе общего и дополнительного образования для реализации задач воспитывающего обучения школьников в условиях общеобразовательных учреждений разного типа, включая кадетские училища.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы реализации воспитательного потенциала УИД школьников в условиях кадетского училища, а предлагает лишь один из возможных вариантов ее решения. Перспективными направлениями данного исследования может стать изучение таких аспектов проблемы, как проектирование многоуровневой траектории личностного развития обучающихся кадетского училища в процессе УИД, роль личностного потенциала педагога в реализации задач воспитывающего обучения школьников средствами УИД и др.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ЖЗЛ – «Жизнь замечательных людей» – серия художественно-биографических книг

КГ – контрольная группа

НОК – Научное общество кадет

ОЭР – опытно-экспериментальная работа

УИД – учебно-исследовательская деятельность

ФГКОУ ТПКУ – Федеральное государственное казённое общеобразовательное учреждение «Тюменское президентское кадетское училище»

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт

ЭГ – экспериментальная группа

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избр. психолог. тр. / К. А. Абульханова. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.
3. Александрова, Е. А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры / Е. А. Александрова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 4(35). – С. 52-59.
4. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности: Книга I. / Ш. А. Амонашвили. – Москва: Амрита, 2010. – 288 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
7. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. / В. И. Андреев. – Москва: Высшая школа, 1981. – 328 с.
8. Аплетаяев, М. Н. Изучение и модернизация воспитательной системы образовательного учреждения: Учеб. пособие. / М. Н. Аплетаяев. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. – 312 с.
9. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва: Смысл: изд. центр «Академия», 2007. – 528 с.

10. Асриев, А. Ю. Практика реализации современной образовательной политики в области кадетского образования в Сибири: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Асриев Андрей Юрьевич; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Омск, 2023. – 349 с. – Библиогр.: с. 286 – 330. – Место защиты: Омский государственный педагогический университет.
11. Асташина, Н. И. Командные экологические турниры как средство развития творческой активности учащихся / Н. И. Асташина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 4(31). – С. 17-22.
12. Бакштановский, В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В.И. Бакштановский. – Москва: Политиздат, 1983. – 224 с.
13. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.
14. Бахор, Т. А. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников (при изучении рассказа А.П. Чехова «Ионыч») / Т. А. Бахор // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 17-20.
15. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1988. – 423 с.
16. Бездухов, В. П. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7, № 3(24). – С. 302-306.
17. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.
18. Белякова, Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография / Е. Г. Белякова. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2008. – 208 с.
19. Белякова, Е. Г. Ценностно-смысловой подход в современном образовании / Е. Г. Белякова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 134-143.

20. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник – 3-е изд., стереотип. / Е. В. Бережнова. – Москва: Академия, 2007. – 128 с.
21. Бескова, И. А. Как возможно творческое мышление?: монография / И. А. Бескова. – Москва, 1993. – 196с.
22. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
23. Библер, В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1975. – 399 с.
24. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1990. – 413 с.
25. Бирюкова, О. И. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности старшеклассников: анализ проблемы / О. И. Бирюкова, Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 4(48). – С. 39-44.
26. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 20 / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – Москва: изд-во «Советская энциклопедия», 1978. – С. 428.
27. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
28. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
29. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан и др. – Москва: Смысл, 1999. – С. 284-299.
30. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – Москва: Знание, 1985. – 64 с.
31. Вербицкий, А. А. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования / А. А. Вербицкий, О. И. Щербакова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. – 413 с.

32. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2011. – 336 с.
33. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: Монография / И. Е. Видт. Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
34. Вилькеев, Д. В. Методы научного познания в школьном обучении / Д. В. Вилькеев. – Казань: Татарское книжное издательство, 1975. – 160 с.
35. Вилькеев, Д. В. Особенности формирования профессионального и морально-этического мышления у школьников и студентов // Актуальные проблемы современного образования / Д. В. Вилькеев; под ред. М. И. Махмутова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – С. 217-241.
36. Вилькеев, Д. В. Педагогическая психология: Курс лекций / Д. В. Вилькеев. – Казань: Изд-во КГПУ, 2001. – 262 с.
37. Военная энциклопедия Минобороны России. [сайт]. - Москва, 2007. - URL: <https://encyclopedia.mil.ru/> (дата обращения: 28.07.2023).
38. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
39. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский; ред. и авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – Москва: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 512 с.
40. Гадамер, Х. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. Перевод с немецкого / Х. Г. Гадамер. – Москва: Издательская группа «Прогресс», 1988. – 704 с.
41. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – Москва: «Академический Проект», 2004. – 224 с.
42. Галишева, М. С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия / М. С. Галишева, П. В. Зуев // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 6-18.

43. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии: учеб. Пособие для студ. вузов. / П. Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
44. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие / Б. С. Гершунский. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
45. Гершунский, Б. С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
46. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А. А. Гин. – 2-е изд. – Москва: Вита-Пресс, 2000. – 88 с.
47. Говорков, А. В. Методика организации научно-исследовательской деятельности школьников в области естественных наук / А. В. Говорков // Интеллектуальное развитие студентов и учащихся при изучении физики и астрономии: Сборник научных трудов / Ответственный редактор Р.И. Малафеев. – Курган: Курганский государственный университет, 2011. – С. 22-26.
48. Голубь, Е. Ю. Учебно-исследовательская деятельность школьников в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности / Е. Ю. Голубь // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 4(32). – С. 19-24.
49. Горбунова, Л. Г. Предпрофессиональная подготовка кадетов к будущей деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Горбунова Людмила Григорьевна; Вологодский государственный университет. - Ярославль, 2017. - 23 с. – Библиогр.: с.23. – Место защиты: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

50. Горобец, Л. Н. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – № 1. – С. 133-135.

51. Гребенникова, Н. Л. Организация исследовательской работы младших школьников в образовательных учреждениях Стерлитамака / Н. Л. Гребенникова, С. А. Косцова // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 4(5). – С. 80-84.

52. Гревцева, Г. Я. Проблема формирования гражданственности и патриотизма учащейся молодежи в системе высшего образования: от протестной к созидательной активности / Г. Я. Гревцева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 1(47). – С. 20-29.

53. Гревцева, Г. Я. Рефлексивная деятельность как условие воспитания профессионального патриотизма / Г. Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 35-43.

54. Гревцева, Г. Я. Роль рефлексивной деятельности в развитии патриотизма профессионально ориентированной направленности у студентов / Г. Я. Гревцева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 4(28). – С. 88-93.

55. Григорьева, О. Ф. Развитие способностей дошкольников в условиях поисково-исследовательской деятельности / О. Ф. Григорьева, И. С. Морозова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 40-48.

56. Губский, Е. Ф. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва: ИНФРА, 1997. – 576с.

57. Гуревич, П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич. – Москва: Канон + РООИ «Реабилитация», 2019. – 656 с.

58. Давыдов, В. В. Категория деятельности и психического отражения в теории А. Н. Леонтьева / В. В. Давыдов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1979. – №4. – С.25 - 41.

59. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544с.
60. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.
61. Джурицкий, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джурицкий. – Москва: Academia, 2008. – 304 с.
62. Дьюи, Д. Демократизация и образование / Д. Дьюи. – Москва, 2000. – 382 с.
63. Ермилин, А. И. Цели и ценности учебно-исследовательской деятельности школьников / А. И. Ермилин, Е. В. Ермилина // Народное образование. – 2018. – № 5(1468). – С. 118-125.
64. Железовская, Г. И. Организация учебно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза / Г. И. Железовская, О. А. Валеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 28-30.
65. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2006. – 176 с.
66. Загвязинский, В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Логос, 2015. - 140 с.
67. Загвязинский, В. И. Общая педагогика: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – Москва: Высш. шк., 2008. – 391 с.
68. Загвязинский, В. И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации / В. И. Загвязинский // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 7(86). – С. 14-22.

69. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр Academia, 2001. – 192 с.
70. Закирова, А. Ф. Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики: монография / А. Ф. Закирова. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 272 с.
71. Закирова, А. Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова // Вестник Тюм. гос. ун-та. – 2008. – № 5. – С. 8-19.
72. Закирова, А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А.Ф. Закирова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – № 1 (58). – С. 3-13.
73. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2001. – 152 с.
74. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И. А. Зимняя // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е. В. Ковалевская. Москва: МПГУ, 2001. С. 5-6.
75. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 1999. – 384 с.
76. Зинченко, В. П. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: учебное пособие / В. П. Зинченко. – Москва: Гардарики, 2002. – 431 с.
77. Знаков, В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. - Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
78. Иванников, В. А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан и др. – Москва: Смысл, 1999. – С. 38-47.

79. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. – Москва: «Российская политическая энциклопедия», 1997. – 464 с.
80. Исследовательская деятельность: Словарь / Авт. – сост. Е. А. Шашенкова. – Москва: УЦ «Перспектива», 2010. – 88 с.
81. Исследовательские аспекты современного экологического образования / Под ред. А. В. Леонтовича. – Москва: «Издательский сервис», 2014. – 592 с.
82. История философии: энциклопедия / сост. и науч. ред. А. А. Грицанов. – Москва: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
83. Каган, М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва: Политиздат, 1974. – 328 с.
84. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
85. Кант, И. Сочинения: в 6 т. Т.3 / И. Кант. – Москва: 1964. – 799 с.
86. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя / М. Г. Качурин. – Москва: Просвещение, 1988. – 175 с.
87. Кашина, Н. И. Формирование культурной идентичности казаков-кадет в процессе освоения музыкальной культуры казачества: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка; уровень общего образования)»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: / Кашина Наталья Ивановна; Чувашский государственный институт культуры и искусств. – Екатеринбург, 2014. – 47 с. – Библиогр.: с. 42-47. – Место защиты: Уральский государственный педагогический университет.
88. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
89. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. – URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/> (дата обращения: 11.07.2023).

90. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2005. – 176 с.
91. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
92. Колышева, Т. А. Рефлексивно-диалогическое общение в музыкально-педагогическом образовательном процессе / Т. А. Колышева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21, № 69. – С. 22-27.
93. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва: Педагогика, 1989. – 416 с.
94. Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10 - 13.
95. Косиков, А. В. Развитие индивидуальной проектно-исследовательской деятельности учащихся 10-11 классов в процессе обучения математике: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень общего образования)»: автореф. ... канд. пед. наук / Косиков Александр Викторович; Московский городской педагогический университет. - Екатеринбург, 2014. - 23 с. - Библиогр.: с. 21-23. - Место защиты: Уральский государственный педагогический университет.
96. Косолапова, Л. А. Обучение и воспитание в открытом образовательном пространстве: концептуальные основы и исследовательская программа / Л. А. Косолапова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 6-18.
97. Косолапова, Л. А. Формирование готовности выпускников действовать в ситуации неопределенности в процессе обучения на основе взаимопереходов "практика-теория" и "теория-практика" в открытом образовательном пространстве

педагогического вуза / Л. А. Косолапова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2018. – № 1(45). – С. 65-72.

98. Краевский, В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.

99. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

100. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д.т.н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – 3-е изд. – Москва: БИНОМ, лаборатория знаний, 2012. – 319 с.

101. Кротов, В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Кротов. – Москва: Просвещение, 1980. – 192 с.

102. Кузнецова, Л. А. Внеурочная деятельность в кадетском военном корпусе как основа формирования военной идентичности кадет / Л. А. Кузнецова // Человек и образование. – 2021. – № 2(67). – С. 76-81.

103. Кузнецова, Л. А. Феномен военной идентичности кадет и особенности ее формирования в кадетском военном корпусе / Л. А. Кузнецова // Человек и образование. – 2021. – № 1(66). – С. 66-70.

104. Кузнецова, Л. А. Формирование военной идентичности кадет средствами онлайн сервисов на уроках английского языка / Л. А. Кузнецова // Современный ученый. – 2019. – № 6. – С. 30-32.

105. Кузьмина, С. В. Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентностного подхода / С. В. Кузьмина, Н. В. Власихина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 3-1. – С. 26-32.

106. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд., стер. – Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.

107. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.

108. Леонтьев, Д. А. Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – Москва: Смысл, 1999. – С. 299 -332.
109. Леонтьев, Д. ТРИ МИШЕНИ: личностный потенциал – зачем, что и как? / Д. Леонтьев // Образовательная политика. – 2019. – № 3(79). – С. 10-16.
110. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
111. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
112. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Т. Лихачев. – Москва: Прометей, 1995. – 282 с.
113. Лотман, Ю. М. Культура и текст как генераторы смысла / Ю. М. Лотман // Кибернетическая лингвистика. – Москва, 1983. – С. 23 - 30.
114. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т / А. С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1977. – 398 с. ; – 320 с.
115. Макарова, Н. И. Насилие – ненасилие в современном образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема) / Н. И. Макарова, Н. В. Наливайко – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 264 с.
116. Максимова, Л. Ю. Педагогическая система формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. ... д-ра пед. наук / Максимова Лариса Юрьевна; «Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации. - Москва, 2021. – 40 с. – Библиогр.: с. 39-40. – Место защиты: «Военный университет» МО РФ.
117. Малетина, О. А. Специфика обучения учебно-исследовательской деятельности в школе / О. А. Малетина, В. А. Цыбанева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7-2(61). – С. 205-208.

118. Мамардашвили, М. Беседы о мышлении / Мераб Мамардашвили. – Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 576 с.
119. Маркс, К. Сочинения: в 30 т. Т. 20 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд., – Москва: Издательский дом: Политиздат, 1961. – 564 с.
120. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 351 с.
121. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1972. – 208 с.
122. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва: «Педагогика», 1975. – 368 с.
123. Маховская, О. И. Коммуникативный опыт личности / О. И. Маховская. – Москва: Институт психологии РАН, 2010. – 253 с.
124. Мехрабиан, А. Методика теста-опросника мотивации достижения и мотивации избегания неудач. [сайт]. – Москва, 2008. – URL: <https://hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-izmereniya-motivacii-dostizheniya> (дата обращения: 28.08.2022).
125. Михайлова, М. В. Эстетика молчания: Молчание как апофатическая форма духовного опыта / М. В. Михайлова. – Москва: Никея, 2011. – 320 с.
126. Мокрецова, Л. А. Модель управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников в образовательном процессе / Л. А. Мокрецова, А. Ю. Чуфенева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 706.
127. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2013. – 239 с.
128. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – Москва: Академия, 2009. – 637 с.
129. Напольских, Н. Б. Технология рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников / Н. Б. Напольских // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 224-236.

130. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – Москва: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.
131. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – Москва: ООО «А ТЕМП», 2013. – 847 с.
132. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт; пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – 462 с.
133. Особенности интеграции общего и дополнительного образования при организации научно-исследовательской деятельности школьников / А. Д. Насонов, Т. И. Новичихина, А. В. Вопилова, Г. А. Хаустова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6(79). – С. 157-158.
134. Педагогическая энциклопедия: в 4т. Т.1. А - Е / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. – Москва: «Советская энциклопедия», 1964. – 832 столб.
135. Плотникова, Е. Б. Воспитывающее обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Б. Плотникова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
136. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – Москва: Издательство «Национальное образование», 2016. – 304 с.
137. Подласый, И. Энергоинформационная педагогика / И. Подласый. – Москва: Дата Сквер, 2010. – 424 с.
138. Позднякова, О. К. Аксиологические основания профессиональной позиции педагога / О. К. Позднякова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2017. – Т. 16, № 4. – С. 21-25.
139. Позднякова, О. К. Педагогические аспекты духовно-практического освоения действительности в морали / О. К. Позднякова // Самарский научный вестник. – 2016. – № 3(16). – С. 174-179.

140. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – URL: <https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-04102000-n-751/> (дата обращения: 28.07.2023).

141. Поташник, М. М. Требования к современному уроку. Методическое пособие / М.М. Поташник. – Москва: Центр педагогического образования, 2011. – 272 с.

142. Проблема – идея – замысел – гипотеза научно-педагогического исследования: Научно-методические рекомендации Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования (г. Тюмень, 23 ноября 2018 г.). – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2018. – 66 с.

143. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. – Нижневартовск: НВГУ, 2019. – 310 с.

144. Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: «ПРОГРЕСС», 1965. – 533 с.

145. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / Агентство управлен. технологий ; [Сост. А. П. Зинченко]. – Москва: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации, 2004. – 207 с.

146. Путин, В. В. Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия науки и технологий». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47771> (дата обращения: 28.07.2023).

147. Райгородский, Д. Я. Психология личности. Хрестоматия. В 2 т. Издание второе, дополненное / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – 448 с.

148. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 28.07.2023).

149. Реализация ценностного подхода в педагогике школы / А. А. Вершинина, И. В. Власюк, Е. В. Гривко [и др.]. – Москва: Оренбургский государственный университет, 2000. – 240 с.
150. Розин, В. М. Конституирование и природа индивидуализации / В. М. Розин. – Москва – Тверь: «СФК-офис», 2014. – 290 с.
151. Романова, М. А. Моделирование психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов: монография / М. А. Романова. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2013. – 248 с.
152. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.
153. Савенков А. И. Концепция исследовательского обучения // Исследовательская деятельность учащихся: науч.-метод. сб. в двух томах / А. И. Савенков; под общей ред. А. С. Обухова. – Москва: Исследователь, 2007. – Т. 1. Теория и методика. – С. 77-78.
154. Савенков, А. И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 1-4. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 52 с.
155. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – Москва: Генезис, 2010. – 440 с.
156. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – Москва: «Сентябрь», 2003. – 204 с.
157. Салехова, Л. Л. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. – Казань: КФУ, 2020. – 101 с.
158. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
159. Семенова, Н. А. Исследовательская деятельность учащихся. // Начальная школа. – 2007. – № 2. – с. 45.

160. Семенова, Н. А. Учебная исследовательская деятельность: обзор публикаций в научных изданиях / Н. А. Семенова // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 1(19). – С. 191-197.
161. Сериков, В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие / В. В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 3(39). – С. 19-30.
162. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: Монография / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с.
163. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
164. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе: Монография / В. В. Сериков. – Москва: Логос, 2012. – 448 с.
165. Серый А. В., Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
166. Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения/ И. М. Сеченов; Под ред., со вступ. статьей и примеч. В. М. Каганова. – Москва: Гос. изд-во полит. лит., 1947. – 647 с.
167. Сластенин, В. А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
168. Сластенин, В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4-9.
169. Смирнов, С. А. Новые идентичности человека: анализ и прогноз антропологических трендов. Антропологический форсайт. // Вестник НГУЭУ. – Новосибирск: НГУЭУ, 2013. – №1. – С. 216-241.
170. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 925 с.

171. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск.: Панпринт, 1998. – 1064 с.
172. Сохор, А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции / А. М. Сохор. - Москва: Педагогика, 1988. – 128 с.
173. Степин В. С., Философия науки и техники : Учеб. пособие для вузов / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов ; Ин-т «Открытое общество». – Москва: Фирма «Гардарика», 1996. – 399 с.
174. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года: Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642. – URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 28.07.2023).
175. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И. А. Зимней. – Изд. 2-е. доп. и перераб. – Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.
176. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
177. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский; [Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. - 4-е изд. – Москва: Политическая литература, 1982. – 270 с.
178. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: (Психол. основа) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
179. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учебное пособие / О. К. Тихомиров. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
180. Тищенко, Л. В. Уроки-практикумы по физике (углубленный уровень) как способ организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся /

Л. В. Тищенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4(17). – С. 266-271.

181. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 3. – Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2000. – С. 652.

182. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – Москва: Смысл, 1999. – 429 с.

183. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность: Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – Москва [и др.]: Питер, 2013. – 315 с.

184. Усова, А. В. О статусе принципов дидактики // Принципы обучения в современной теории и практике. – Челябинск, 1985. – С. 12 - 24.

185. Утёмов, В. В. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества: учебное пособие / В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.

186. Ушачев, В. П. Развитие профессионально-педагогического потенциала педагога в процессе инновационной деятельности / В. П. Ушачев, З. М. Уметбаев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 24-31.

187. Федеральные государственные образовательные стандарты ООО и СОО. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.04.2022).

188. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 10.08.2023).

189. Федосеева, Т. А. Исследовательская деятельность школьников на уроках словесности / Т. А. Федосеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 212-216.

190. Филипенко, С. А. Перестройка личностного опыта в процессе творчества // Творчество: эпистемологический анализ / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. Е. Н. Князева. – Москва: ИФ РАН, 2011. – С. 113 - 123.

191. Франкл, В. Человек в поисках смысла: [Сборник]: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; Вступ. ст. Д. А. Леонтьева [с. 5-21]. – Москва: Прогресс, 1990 – 366 с.

192. Фролова, Г. И. Развитие исследовательской деятельности в области экологии как одной из форм практической деятельности школьников в ГОУ МДЭБЦ / Г. И. Фролова // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: Научно-методический сборник в двух томах, Москва, 03–05 февраля 2011 года / Под общей редакцией А. С. Обухова. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2012. – С. 314-316.

193. Хуторской, А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. [Электронный ресурс] // А. В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 22.09.2016 г. – URL: <https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm> (дата обращения: 28.07.2023).

194. Хуторской, А. В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с.

195. Царёв, И. Н. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Царёв Иван Николаевич; Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. - Великий Новгород, 2020. - 24 с. - Библиогр.: с. 22-24. – Место защиты: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

196. Цветкова, Г. В. Организация смыслопоисковой деятельности старшеклассников в образовательном процессе (на примере гуманитарных дисциплин): специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Цветкова Галина Владимировна; Томский государственный университет. – Волгоград, 2009. – 24 с. – Библиогр.: - с. 23. – Место защиты: Волгоградский государственный педагогический университет.

197. Цибизова, Т. Ю. К вопросу о научно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе «школа – вуз» / Т. Ю. Цибизова // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 3. – С. 70-73.
198. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – Москва: Педагогика, 1981. – 208 с.
199. Шарычева, М. Э. Особенности применения интерактивных методов в процессе обучения младших школьников / М. Э. Шарычева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 256-259.
200. Штольц, Х. Как воспитывать нравственное поведение?: Кн. для учителя / Х. Штольц, Р. Рудольф. Пер. с нем. – Москва: Просвещение, 1986. – 80 с.
201. Шульга, Е. Н. Проблематика предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии / Е. Н. Шульга. – Москва, 2004. – 173 с.
202. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
203. Ямбург, Е. А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction / Евгений Ямбург. - Москва: Бослен, 2017. – 464 с.
204. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
205. Яремко, Н. Н. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников в условиях учебно-исследовательской математической деятельности / Н. Н. Яремко, Е. А. Баракова // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – з№ 3(95). – С. 56-62.
206. Bertsch, C. Forschendes Lernen in naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen in Österreich / C. Bertsch. - GDSU e.V, GDSU-Journal 5., 2016. – S. 9-28. – URL: https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/5_1_Bertsch.pdf (дата обращения: 28.05.2023).
207. Bollnow, O. F. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. Nr. 3., 1968. – 221-252 S.
208. Conrady, P. Nicht forsch Forschen, sondern forschend Lernen. Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften im Schulpraktikum / P. Conrady,

D. Sommerfeld. // In: Altrichter et al. (Hrsg.). Fachdidaktik und LehrerInnenbildung. Journal für LehrerInnenbildung. - Innsbruck. 6. Jahrgang. Wien, Bozen: Studienverlag Innsbruck-Wien-Bozen. 2006, – S. 30-35. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21921/pdf/Conrady_Sommerfeld_2006_Nicht_forsch_Forschen.pdf (дата обращения: 21.05.2021).

209. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. [сайт]. – 2011. – URL: https://archive.org/details/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers (дата обращения: 28.08.2022).

210. Dewey, J. Logik – die Theorie der Forschung / J. Dewey. – Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2008. – 634 S.

211. Dewey, J. Reconstruction in Philosophy. / J. Dewey. – Boston, 1948 P. 7.

212. Feichter, H. Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen / H. Feichter. – Wiesbaden: Springer VS, 2015. – 298 S.

213. Graf, C. Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLidO) am Oberstufen-Kolleg / C. Graf, G. Inger, N. Jacobs, M. Köstner, C. Schumacher, C. Stiller, A. Stockey, T. Stroot & K. te Poel // In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning, E. Wolf (Hrsg.); Forschendes Lernen in der Lehrer|innenbildung Implikationen für Wissenschaft und Praxis. - Münster: Waxmann Verlag, 2020. – S.111-122.

214. Gruschka, A. Verstehen lehren. Ein Plädoyer für einen guten Unterricht / A. Gruschka. – Reclam Verlag. Stuttgart, 2011. – 190 S.

215. Gugel, G. Didaktisches Handbuch. Werte vermitteln - Werte leben / G. Gugel. Unter Mitarbeit von Nadine Ritzi und Amos Heuss. – Berghof Foundation, Kreisjugendring Rems-Murr e.V., 2013. – 256 S.

216. Helmer, J. Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen / In: J. Huber, L., Helmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. – Bielefeld, 2009. – 200-223 S.

217. Huber, L. Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen : Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lernens / L. Huber // In: Das Hochschulwesen 1+2. Zentrum für Hochschulbildung – Technische Universität Dortmund, 2014. – 22-39.S.

218. Huber, L. Reflexion / L. Huber // In: H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. - Frankfurt a.M.: Campus, 2017. – S. 101-111.

219. Huber, L. Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist / In: Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. – Bielefeld: Universitäts Verlag Webler, 2009. – S. 9-36.

220. Jank, W. Didaktische Modelle / W. Jank, H. Meyer. – 13. Aufgabe. – Cornelsen Verlag GmbH, Berlin. – 2019. – 400 S.

221. Knörzer, M. Forschendes Lernen im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts / M. Knörzer, L. Förster, U. Franz, A. Hartinger (Hrsg.): Band 29. – Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019. – 243 S.

222. Korthagen, F. A. J. Eine Reflexion über Reflexion / F. A. J. Korthagen & W. Meyer (Hrsg.). Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. – Hamburg: EBVerlag, 2002. – S. 55-73.

223. Lehmann, J. Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch / J. Lehmann, H. A. Mieg. – Verlag der Fachhochschule Potsdam, 2018. – 556 S.

224. Mandl H., Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. / H. Mandl, G. Reinmann-Rothmeier // In: Dörr, G./Jüngst, K.L. (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. – Weinheim, 1998. – S. 193-205.

225. Mauermann, L. Entwicklung als Ziel der Erziehung Pädagogisches Handeln aus der Sicht der Kohlbergsehen Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens. / In: Mauermann, L. (Hrsg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule. – Ludwig Auer Donauwörth: 1987. – S. 63-88.

226. Messner, R. Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht / In: Rudolf Messner (Hrsg). Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. – Hamburg: Ed. Köber-Stiftung, 2009. – S. 15-30.

227. Messner, R. Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen / Herausgegeben von Rudolf Messner // In: Zusammenarbeit mit Matthias Mayer, Thomas Nöthen, Christine Reese und Sven Tetzlaff. – Edition Körper-Stiftung, 2009. – 288 S.

228. Nipkow, K. E. Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule // In: Reinhold Mokrosch; Arnim Regenbogen (Hrsg), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. – Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, 2011. – 376 S.

229. Oyrer, S. Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe / S. Oyrer // Pädagogische Horizonte. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. – Institut für Forschung und Entwicklung Linz, Austria, 2018. – S. 15-35.

230. Prange, K. Erziehen als gegliedertes Zeigen und Lernen. Erziehung und Lernen. Ernst Klett Verlag GmbH, – Stuttgart, 2012. – URL: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/DO01006018_PerspPaedag2_kap3_S055_online.pdf (дата обращения 19.06.2021).

231. Reitinger, J. AuRELIA in der Lehrer/-innenbildung. Evaluation forschenden Lernens als Inhalt und Methode der Naturwissenschaftsdidaktik / J. Reitinger & B. Hauer in: BOSSE Dorit & MOEGLING Klaus (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1 : Analyse, Perspektiven und Forschung. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 4. Prolog. - Kassel, 2012. – S. 299-314. – URL: file:///C:/Users/user/Downloads/rj_2012_al.pdf (дата обращения 21.01.2022).

232. Reitinger, J. Forschendes Lernen. Theorie, Evaluierung und Praxis / J. Reitinger // Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“. – Immenhausen bei Kassel, 2013. – 220 S.

233. Roth, G. Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg / G. Roth // In Rudolf Messner (Hrsg), Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. – Hamburg: Ed. Köber-Stiftung, 2009. – S. 70.

234. Roth, J. Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten. Gefälligkeitsübersetzung: Discovery learning. An approach to scientific work./ J. Roth, H.-G.Weigand. // In: Mathematik lehren. 31. – FIZ Karlsruhe: Leibniz-Institut für Informationsinfrastruktur, 2014. – 184, S. 2-9.

235. Schweder, S. Forschendes Lernen strukturiert planen und durchführen. Die Potentiale eines Forschungsplans als Unterstützungselement / S. Schweder // In: Pädagogik (Weinheim) / DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. 64, 7/8. – Frankfurt am Main, 2012. – S. 70-74.

236. Weber, E. Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule- Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und Wertorientierung // In: Mauermann, L. / Weber, E. /(Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. – Donauwörth: Auer, 1981. – S. 33 - 84.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Словарь основных понятий исследования

Воспитательный потенциал УИД школьников (в узком смысле) – педагогические условия и ресурсы (содержание, методы и приемы, формы взаимодействия педагога с обучающимися), которые позволяют эффективно реализовать воспитательные задачи. Выявить воспитательный потенциал УИД школьников, значит, определить имеющиеся педагогические резервы и спроектировать возможности их эффективного использования. Реализация воспитательного потенциала УИД школьников предполагает эффективное использование всех имеющихся ресурсов и возможностей воспитывающего обучения в процессе УИД.

Воспитательный потенциал учебно-исследовательской деятельности школьников (в широком смысле) – это совокупность не только всех имеющихся ресурсов, но и возможностей целесообразного продуцирования новых условий и средств для успешной реализации воспитательных целей.

Деятельность – это, с одной стороны, сознательный, целенаправленный, предметный, осмысленный процесс преобразования человеком действительности и познания окружающего мира, включая самого себя; с другой, – обязательное условие развития личности.

Исследовательская деятельность – это целенаправленный процесс интеллектуально-творческой деятельности, ориентированной на получение нового знания посредством решения исследовательских задач в условиях неопределенности.

Личностный опыт учебно-исследовательской деятельности школьников – это опыт, отрефлексируемый через призму «Я – Другие люди», обогащенный индивидуальным переживанием ситуации преодоления трудности и наполненный

личностными смыслами. Именно личностный опыт опосредует интегративное развитие исследовательских компетенций и социально значимых личностных качеств обучающегося.

Познавательная деятельность – это деятельность, направленная на познание окружающего мира и самого себя в единстве «чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности» [В.А. Сластенин с. 147].

Смыслообразование – процесс выстраивания «системы личностных смыслов»; способность «переживать жизнь» (по К.А. Абульхановой).

Учебно-исследовательская деятельность школьников – это педагогически организуемый и управляемый вид учебной деятельности, структурно приближенный к научному исследованию (но таковым не являющийся), направленный на получение нового (субъективно нового) знания, на формирование исследовательских компетенций и развитие социально значимых личностных качеств обучающегося в процессе рефлексивного упорядочивания приобретаемого опыта исследовательской деятельности.

Приложение Б

Лист экспертной оценки №1

ФИО преподавателя _____

ФИО обучающегося _____

Уважаемые преподаватели, в листе экспертной оценки (см. Таблицу 1) оцените уровень проявления действий и качественных характеристик у обучающихся по шкале:

5 баллов – высокий уровень (проявляются явно и постоянно, также в ситуации неопределенности)

4 балла – повышенный уровень (проявляются явно и постоянно)

3 балла – средний уровень (проявляются эпизодически)

2 балла – низкий уровень (проявляются слабо, фрагментарно)

1 балл – низкий уровень (не проявляются)

Сокращения в таблице: УИД – учебно-исследовательская деятельность

Таблица 1.

Блок «Потребностно-мотивационный»						
Проявляются способности к самомотивации, готовность преодолеть трудности исследовательского поиска	5	4	3	2	1	Мотивация к УИД неустойчивая, слабовыраженная, отсутствует
Активно проявляется интерес к познанию окружающего мира и желание решать сложные задачи	5	4	3	2	1	Познавательный интерес выражен слабо, сложные задачи вызывают недовольство и раздражение
Проявляется потребность в самостоятельном исследовании, в автономии; явно выражена саморегуляция	5	4	3	2	1	Для организации УИД требуется постоянный внешний контроль и помощь учителя
Эмоционально-позитивное отношение к УИД	5	4	3	2	1	Эмоционально-негативное отношение к УИД
Блок «Когнитивный»						
Демонстрируются понимание сущности УИД	5	4	3	2	1	Знания о сущности УИД фрагментарные или отсутствуют
Демонстрируются знания о структуре УИД и общем алгоритме её осуществления	5	4	3	2	1	Знания о структуре УИД и общем алгоритме её осуществления фрагментарные или отсутствуют
Демонстрируются знания об основных методах научного познания и стратегиях осуществления исследовательского поиска	5	4	3	2	1	Знания об основных методах научного познания и стратегиях осуществления исследовательского поиска фрагментарные или отсутствуют
Осознанное применение знаний об УИД в процессе выполнения исследовательских пробно-практических действий; способность к выработке социально значимого персонифицированного знания	5	4	3	2	1	Знания об УИД не применяются в пробно-практических действиях; способность вырабатывать социально значимое персонифицированное знание слабо выражена

Продолжение приложения Б

Блок «Операционально-деятельностный»						
К1: Проявляются умения и навыки решать проблемные и исследовательские задачи (определять проблему; выдвигать гипотезу и предположения; формулировать цели и задачи; определять ресурсы; анализировать, прогнозировать и планировать действия; и т.д.)	5	4	3	2	1	К1: Умения и навыки решать проблемные и исследовательские задачи выражены слабо, требуется значительная помощь учителя в определении проблемы, выдвигании гипотезы, формулировании цели и задач и т.д.
К1: Проявляются умения мыслить критически: скептически рассматривать вещи, упорядочивать, осуществлять категоризацию, выбор, дифференциацию, сравнение и сопоставление;	5	4	3	2	1	К1: Умения мыслить критически выражены слабо: чужие идеи принимаются на веру, неумение самостоятельно упорядочивать, осуществлять категоризацию, выбор, дифференциацию, сравнение и сопоставление;
К1: Проявляются умения и навыки эмоционального интеллекта: эмоциональная стабильность, умение управлять собственными эмоциями и эмоциями других; регулировать способ выражения эмоций	5	4	3	2	1	К1: Умения и навыки эмоционального интеллекта выражены слабо: эмоциональная нестабильность, неумение управлять собственными эмоциями и эмоциями других; регулировать способ выражения эмоций
К2: Проявляются умения и навыки творческого мышления: высокая скорость генерирования идей, оригинальность, детализация проблемы, гибкость,	5	4	3	2	1	К2: Умения и навыки творческого мышления выражены слабо: низкая скорость генерирования идей, шаблонность, невнимание к деталям, негибкость
К2: Проявляется открытость опыту и знаниям других, готовность воспринимать новое	5	4	3	2	1	К2: Проявляется замыкание на уже известной информации
К2: Проявляется стрессоустойчивость: способность действовать и генерировать идеи в новой, необычной, неизвестной ситуации	5	4	3	2	1	К2: Стрессоустойчивость проявляется слабо: способность действовать только в условиях известной ситуации
К3: Проявляются умения и навыки вербального интеллекта: вербально представлять свои идеи, выражать свою точку зрения в устных и письменных текстах, извлекать смысл из вербально полученной информации	5	4	3	2	1	К3: Умения и навыки вербального интеллекта проявляются слабо: значительные затруднения в вербальном представлении своих идей, выражении своей точки зрения в устных и письменных текстах, в извлечении смысла из вербально полученной информации
К3: Проявляются умения вести диалог, договариваться, уважительно относиться к собеседнику, преодолевать конфликты	5	4	3	2	1	К3: Значительные затруднения в понимании намерений других, не всегда уважительное отношение к собеседнику, неумение преодолевать конфликты

Окончание приложения Б

К3: Проявляются умения публично представлять результаты выполненного исследования; самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории; аргументированно излагать свою точку зрения	5	4	3	2	1	К3: Неумение публично представить результаты выполненного исследования; неумение самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории; неумение аргументированно излагать свою точку зрения
К4: Проявляются способности принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы	5	4	3	2	1	К4: Неспособность принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы
К4: Проявляются способности выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды; готовность руководить деятельностью других и подчиняться	5	4	3	2	1	К4: Неспособность качественно выполнять свою часть работы и неумение координировать свои действия с другими членами команды; неспособность руководить деятельностью других и подчиняться
К4: Проявляются способности оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия	5	4	3	2	1	К4: Неспособность оценить качество своего вклада в общий продукт, неумение взаимодействовать с другими

Интерпретация полученных данных

Производится подсчет баллов по каждому блоку, определяется уровень развития 1, 2 и 3 компонентов личностного опыта УИД обучающихся:

Блок – компонент ЛОУИД	Количество баллов	Уровень
Блок 1 – Потребностно-мотивационный	Максимальное количество баллов – 20; минимальное – 4	Высокий – от 17 до 20 баллов Повышенный – от 13 до 16 баллов Средний – от 9 до 12 баллов Низкий – от 4 до 8 баллов
Блок 2 – Когнитивный	Максимальное количество баллов – 20; минимальное – 4	Высокий – от 17 до 20 баллов Повышенный – от 13 до 16 баллов Средний – от 9 до 12 баллов Низкий – от 4 до 8 баллов
Блок 3 – Операционно-деятельностный	Максимальное количество баллов – 60; минимальное – 12	Высокий – от 49 до 60 баллов Повышенный – от 37 до 48 баллов Средний – от 25 до 36 баллов Низкий – от 12 до 24 баллов
Итоговый результат	Максимальное количество баллов – 100; минимальное – 20	Высокий – от 81 до 100 баллов Повышенный – от 61 до 80 баллов Средний – от 41 до 60 баллов Низкий – от 20 до 40 баллов

Приложение В

Лист экспертной оценки № 2

ФИО преподавателя _____

ФИО обучающегося _____

Уважаемые преподаватели, в листе экспертной оценки (см. Таблицу 2) оцените уровень сформированности ценностно-смысловых отношений обучающихся к проблеме исследования, к учебно-исследовательской деятельности, к её результатам, к самому себе по шкале:

1 балл – доличностный уровень

2 балла – эгоцентрический уровень

3 балла – группоцентрический уровень

4 балла – просоциальный уровень

Таблица 2

Блок «Ценностно-смысловой»		
Проблема исследования	1	Понимание общего алгоритма и логики решения проблемной задачи
	2	Значимость решения проблемы сводится к личным потребностям и интересам
	3	Понимание значимости решения проблемы для своей школы, города, области, страны и т.д.
	4	Транспективное понимание значимости решения проблемы (т.е. в оценке «прошлое – настоящее – будущее»)
Учебно-исследовательская деятельность	1	Понимание предметной логики выполнения исследовательских задач в данных конкретных условиях
	2	Понимание значимости учебно-исследовательской деятельности для удовлетворения внутренней потребности в самоутверждении (например, добиться признания в группе сверстников)
	3	Понимание значимости учебно-исследовательской деятельности для удовлетворения потребностей окружающих (например, престиж школы), желание быть полезным близкой группе людей
	4	Ценностное отношение к учебно-исследовательской деятельности как культурному достоянию человечества, как возможности самовыражения, саморазвития; стремление к социально значимой созидательной активности
Результаты учебно-исследовательской деятельности	1	Понимание логики получения результата учебно-исследовательской деятельности
	2	Понимание ценности полученных результатов лично для себя, для удовлетворения внутренней потребности в самоутверждении (например, желание победить в конкурсе)
	3	Понимание ценности полученных результатов для своей школы, города, области, страны и т.д.; осмысление полезности результатов для других
	4	Транспективное понимание ценности полученных результатов для развития и обогащения культурного опыта человечества

Окончание приложения В

«Я» юного исследователя	1	Первичные представления о собственных интересах и потребностях, способностях, умениях, качествах без проявления ценностно-смыслового отношения к ним
	2	Знание собственных интересов и потребностей, проявление интереса к своим способностям, умениям, качествам; понимание ценности формируемых умений и навыков учебно-исследовательской деятельности для себя, для своей дальнейшей жизнедеятельности
	3	Соотнесение своих интересов и потребностей с интересами общества, проявление желания быть полезным для других; понимание самооценности и ценности других людей
	4	Проявление потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, готовность к транспективному моделированию образа желаемого будущего с учетом ценностного отношения к себе и другим людям, к окружающему миру в целом

Интерпретация полученных данных

По каждому показателю определяется уровень развития ценностно-смыслового компонента личностного опыта учебно-исследовательской деятельности обучающихся, а также производится подсчет количества баллов: доличностный уровень 4 – 6 баллов, эгоцентрический уровень 7 – 9 баллов, группоцентрический уровень 10 – 13 баллов, просоциальный уровень 14 – 16 баллов.

Приложение Г

Методика «Самоисследование»

Раздел 1

Необходимый материал: ручки, листы, бланки с характеристиками

Цель методики: определение уровня развития трёх компонентов личностного опыта учебно-исследовательской деятельности на основе самооценки обучающимися собственных действий.

Ход исследования:

Инструкция 1:

Оцените, пожалуйста, по 5-балльной шкале насколько Вам присущи данные характеристики:

5 баллов – да, всегда

4 балла – да, часто

3 балла – да, иногда

2 балла – да, редко

1 балл – нет или затрудняюсь ответить

Пожалуйста, оцените в трёх блоках все характеристики под номерами 1-20, не делая пропусков. Сохранение тайны Ваших ответов гарантируется.

Лист самоисследования 1

ФИО обучающегося _____

Таблица 1

№	Характеристика	Баллы				
		5	4	3	2	1
Блок 1						
1.	Я готов преодолевать трудности исследовательского поиска	5	4	3	2	1
2.	Я с интересом и желанием решаю сложные задачи	5	4	3	2	1
3.	Я могу самостоятельно планировать и осуществлять учебно-исследовательскую деятельность, контролировать процесс исследования. Помощь учителя не нужна	5	4	3	2	1
4.	Я испытываю положительные эмоции, занимаясь учебно-исследовательской деятельностью (радость, воодушевление, вдохновение и т.д.)	5	4	3	2	1
Блок 2						
5.	Я понимаю, что такое учебно-исследовательская деятельность	5	4	3	2	1
6.	Я знаю структуру учебно-исследовательской деятельности и общий алгоритм её осуществления	5	4	3	2	1
7.	Я знаю основные методы научного познания и стратегии осуществления исследовательского поиска	5	4	3	2	1
8.	Я могу применять знания об учебно-исследовательской деятельности в процессе выполнения исследовательских действий	5	4	3	2	1

Продолжение приложения Г

Блок 3						
9.	Я умею решать сложные задачи	5	4	3	2	1
10.	Я умею производить отбор информации, сравнивать и сопоставлять факты	5	4	3	2	1
11.	Я умею управлять собственными эмоциями (например, не заикливаюсь на отрицательных эмоциях)	5	4	3	2	1
12.	Я умею придумывать что-то необычное, оригинальное	5	4	3	2	1
13.	Мне нравится узнавать что-то новое, даже если эта информация не совпадает с моей точкой зрения	5	4	3	2	1
14.	Я продолжаю выполнять исследовательские действия, даже если меняются условия и невозможно работать по ранее намеченному плану	5	4	3	2	1
15.	Я могу извлекать информацию из информационных источников, излагать свои мысли в устной и письменной формах	5	4	3	2	1
16.	Я умею вести диалог, уважительно отношусь к собеседнику, умею действовать в конфликтных ситуациях	5	4	3	2	1
17.	Я умею публично представлять результаты своей работы и аргументированно отвечать на вопросы	5	4	3	2	1
18.	Я умею работать в команде: совместно определять цель, разрабатывать план по её достижению и т.д.	5	4	3	2	1
19.	Я умею, работая в команде, качественно выполнять свою часть работы	5	4	3	2	1
20.	Я могу оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, разработанным совместно с другими участниками команды	5	4	3	2	1

Интерпретация полученных данных

Производится подсчет баллов по каждому блоку, определяется уровень развития 1, 2 и 3 компонентов личностного опыта учебно-исследовательской деятельности обучающихся:

Блок – компонент ЛОУИД	Количество баллов	Уровень
Блок 1 – Потребностно-мотивационный	Максимальное количество баллов – 20; минимальное – 4	Высокий – от 17 до 20 баллов Повышенный – от 13 до 16 баллов Средний – от 9 до 12 баллов Низкий – от 4 до 8 баллов
Блок 2 – Когнитивный	Максимальное количество баллов – 20; минимальное – 4	Высокий – от 17 до 20 баллов Повышенный – от 13 до 16 баллов Средний – от 9 до 12 баллов Низкий – от 4 до 8 баллов
Блок 3 – Операционно-деятельностный	Максимальное количество баллов – 60; минимальное – 12	Высокий – от 49 до 60 баллов Повышенный – от 37 до 48 баллов Средний – от 25 до 36 баллов Низкий – от 12 до 24 баллов
Итоговый результат	Максимальное количество баллов – 100; минимальное – 20	Высокий – от 81 до 100 баллов Повышенный – от 61 до 80 баллов Средний – от 41 до 60 баллов Низкий – от 20 до 40 баллов

Окончание приложения Г

Раздел 2

Цель методики: определение уровня развития четвертого компонента личностного опыта учебно-исследовательской деятельности обучающихся на основе выявления обучающимися степени значимости проблемы исследования, учебно-исследовательской деятельности, её результатов, собственных характеристик.

Ход исследования:

Инструкция 2:

Оцените, пожалуйста, значимость по 5-балльной шкале, проставив баллы в определенную ячейку таблицы:

5 баллов – очень высокая

4 балла – высокая

3 балла – средняя

2 балла – низкая

1 балл – очень низкая

Пожалуйста, оцените все характеристики под номерами 1-6, по критериям «Просто так», «Для себя», «Для семьи, для друзей, для школы», «Для всех людей». Вы можете проставлять баллы в ячейку каждого критерия, либо в ячейку наиболее значимого критерия. Сохранение тайны Ваших ответов гарантируется.

Лист самоисследования 2

ФИО обучающегося _____

Таблица 2

№		Просто так	Для себя	Для семьи, для друзей, для школы	Для всех людей
1.	Найти решение исследуемой проблемы				
2.	Осуществлять учебно-исследовательскую деятельность				
3.	Получить результат учебно-исследовательской деятельности				
4.	Знать собственные интересы и потребности				
5.	Развивать свои умения и навыки, самосовершенствоваться				
6.	Быть полезным				
7.	Итого:				

Интерпретация полученных данных

Производится подсчет баллов по колонкам, соответствующим определенному уровню ценностно-смысловых отношений:

«Просто так» - доличностный уровень;

«Для себя» - эгоцентрический уровень;

«Для семьи, для друзей, для школы» - группоцентрический уровень;

«Для всех людей» - просоциальный уровень.

Уровень ценностно-смысловых отношений определяется по максимальному количеству баллов. Максимальное количество баллов – 120, минимальное – 6.

Приложение Д

Программа формирования личностного опыта школьников средствами УИД «ИССЛЕДОВАНИЕ ШАГ ЗА ШАГОМ» (для обучающихся 5-8 классов)

Пояснительная записка

В программе «Исследование шаг за шагом» особое внимание уделяется достижению воспитательных целей через формирование личностного опыта учебно-исследовательской деятельности путем погружения обучающихся в практики совместной и индивидуальной учебно-исследовательской деятельности. Основной акцент сделан на ценностно-смысловое рефлексивно-диалогическое взаимодействие педагога и обучающегося.

Программа основана на гуманитарном, личностно-деятельностном, ценностно-смысловом, герменевтическом, ситуационном подходах и предполагает комплексное сочетание технологий: технологии обучения проектной и исследовательской деятельности, социально обогащающей технологии, технологии развития вербального интеллекта, CLIL-технологии и технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Программа разработана в соответствии с требованиями ФГОС (Стандарты второго и третьего поколения) к организации внеурочной деятельности в основной школе и опирается на современную нормативную правовую базу деятельности образовательной организации.

Дидактические особенности программы

Предлагаемая программа внеурочной деятельности рассматривается как интегративная. Интеграция (от латинского *integrum* – целое; *integratio* – восстановление, восполнение) обозначает объединение разобщенных компонентов, взаимопроникновение, объединение частей в целое. Программа направлена на получение в процессе учебно-исследовательской деятельности сложного интегративного образовательного результата. При решении исследовательских задач обучающиеся совмещают теоретическую и практическую часть, интегрируют знания из разных предметных областей, осуществляют поиск решений в условиях межпредметных связей, в том числе средствами иностранного языка.

Программа предполагает интеграцию:

- общего, дополнительного и неформального образования;
- жизни ребенка и семьи, специфики образовательной организации;
- индивидуальной работы, взаимодействия в творческих группах, в исследовательских командах;
- деятельности в разноуровневых и разновозрастных группах;
- различных способов подачи информации;
- различных ресурсов (образовательных, временных, личностных и т.д.);
- обучения иностранному языку и учебно-исследовательской деятельности.

Кроме того, дидактическими особенностями программы являются:

1) Возможность реализации программы на модульно-вариативной основе. Это позволяет расширять и обогащать содержание программы с учетом познавательных потребностей обучающихся.

2) Наличие инвариантного (обязательного) модуля в программе, обеспечивающего последовательное и систематическое овладение содержанием.

3) Возможность трансформации учебно-тематического плана с учетом предпочтений обучающегося («Какой модуль я хочу освоить»). В программе представлены 3 вариантных модуля.

4) Дифференцированный подход при выборе тематических вариантных модулей для обучающихся 5 – 8 классов, учитывающий их возрастные особенности и познавательные потребности.

5) Возможность реализации программы в разноуровневой возрастной группе обучающихся 5 – 6, 6 – 7, 7 – 8 классов.

6) Ориентация на системный характер в овладении основными методами научного познания, в понимании сущности исследовательской деятельности, ее структуры и механизмов осуществления.

7) Реализация возможности сочетания групповых исследовательских практик с последующим выстраиванием индивидуальной траектории учебного исследования.

8) Сочетание интерактивных образовательных технологий (исследовательских, проектных, проблемного обучения, развития критического мышления и др.) с технологией рефлексивно-диалогического взаимодействия, обеспечивающее реализацию ключевой идеи воспитывающего обучения в процессе учебно-исследовательской деятельности.

9) Возможность интеграции и дополнения содержания предметных программ по тематике, связанной с темами вариантных модулей.

10) Возможность реализации программы как в течение учебного года во внеурочной деятельности, так и в рамках летней учебной практики.

Тематическое содержание программы формируется с учётом психолого-педагогических особенностей развития обучающихся.

Успешность реализации программы зависит от совокупности педагогических условий, раскрывающих специфику воспитывающего обучения в процессе УИД обучающихся: создание личностно-значимых исследовательских ситуаций, ситуаций открытия смысла; установление диалогического ценностно-смыслового взаимодействия между обучающимися и педагогами в процессе учебно-исследовательской деятельности; стимулирование творческого преобразования субъективно нового знания; рефлексивный анализ осуществляемых исследовательских действий; побуждение к переходу с позиции «исследование ради познания и самопознания» на позицию «исследование ради творческого созидания».

Основные формы работы — групповое, командное, индивидуальное взаимодействие на основе погружения в практики индивидуальной и совместной УИД.

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие осуществляется с опорой на рефлексивные тест-карты, Интроспективный дневник, Портфолио юного исследователя.

Педагог является активным участником учебно-исследовательского взаимодействия. Признавая в каждом обучающемся исследователя и оставляя пространство для его самостоятельной творческой деятельности, педагог должен быть готов помогать в осуществлении исследовательского поиска, выступая в роли со-исследователя.

Цели и задачи

Основная цель реализации программы – формирование личностного опыта УИД обучающихся, – раскрывается в триединстве планируемых результатов:

Образовательных: формирование у обучающихся представлений о сущности УИД, понимание ее структуры и механизмов осуществления; ознакомление и овладение основными

методами научного познания, а также способами осуществления исследовательской деятельности.

Развивающих: развитие у обучающихся мотивации к исследовательскому поиску и способности к самомотивации; развитие потребности творческого осмысления и продуцирования субъективно нового знания, а также применения его в новых условиях и ситуациях; развитие 4К-компетенций (критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, навыков командной деятельности); развитие способности к рефлексии / саморефлексии и формирование потребности в самосовершенствовании.

Воспитательных: формирование у обучающихся ценностного отношения к УИД и ее результатам, потребности решать исследовательские задачи для личного и общественного блага; воспитание понимания самооценности и ценности других людей; развитие потребности в транспективной ценностно-смысловой рефлексии себя и своей деятельности; побуждение к социально значимой созидательной творческой активности.

Достижение цели реализуется через комплексное решение основных задач:

- 1) способствовать овладению теоретическими основами УИД, представлениями о движущих силах и закономерностях исследовательского процесса;
- 2) способствовать созданию личностно-значимых ситуаций, позволяющих включить каждого обучающегося в практики индивидуальной и / или совместной УИД;
- 3) создать условия для развития навыков решения проблемных и исследовательских задач, целеполагания, гипотезирования, разработки и реализации собственных идей, предложения стратегий исследовательского поиска, творческого осмысления, оформления и представления результатов самостоятельной деятельности, рефлексивного анализа;
- 4) способствовать созданию ситуаций открытия смысла, актуализирующих оценку и самооценку, рефлексии и саморефлексию, развивающих способность к самомотивации и саморефлексии;
- 5) создать предпосылки для формирования динамичной системы ценностно-смысловых отношений к исследовательской деятельности и ее результатам, побуждая возвратное перемещение фокуса внимания обучающегося с предмета исследования на исследовательские действия и на себя.

Планируемые результаты обучения

Реализация программы направлена на развитие компонентов личностного опыта УИД, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обучения

Наименование компонента	Результаты
Потребностно-мотивационный	- обучающийся проявляет эмоционально-позитивное отношение к процессу УИД и предмету исследования; мотивацию к целенаправленной социально значимой деятельности;
	- проявляет потребность в оценке и самооценке с точки зрения личностной и общественной значимости;
	- проявляет позитивное отношение к ошибкам как к точкам поиска и выявления смысла;
	- проявляет способность к саморегуляции, умеет управлять своим временем и ресурсами, преодолевать фрустрацию;
	- проявляет потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании результатов своей деятельности (важное

		условие развития ценностного отношения к УИД как к инструменту познания окружающего мира и себя);
		- владеет способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии; - проявляет волевые качества;
Когнитивный		- знает о сущности УИД, ее структуре и механизмах осуществления;
		- знает об основных методах научного познания, о стратегиях осуществления научного поиска;
		- проявляет способность к выработке персонифицированного знания;
		- проявляет понимание гипотетичности познавательного процесса, открытости научного знания, непрерывности научного поиска и возможности его продолжения;
Операционально-деятельностный (4К-компетенции)	способности и навыки критического мышления	- умеет анализировать и выявлять закономерности, устанавливать взаимосвязи между компонентами исследуемого явления или процесса;
		- готов к решению проблемных и исследовательских задач, к осуществлению творческой деятельности;
		- проявляет способность к рефлексии и саморефлексии
	креативность и творческие способности	- проявляет умение осмысливать результаты своей деятельности, творчески их представлять с соблюдением всех этапов деятельности;
		- проявляет способность мыслить нестандартно, искать и создавать ресурсы, информацию, способы решения;
		- готов принимать решение, делать свободный осознанный выбор;
	коммуникативные умения и навыки	- готов к установлению контакта и организации диалога с разными людьми, к ценностно-смысловому диалогическому взаимодействию;
		- проявляет вербальный интеллект, владеет различными форматами общения, умеет слушать и слышать;
		- проявляет умения презентации (себя, результатов своей исследовательской / творческой деятельности);
	способности к командной работе, социальному взаимодействию	- готов к гибкому переключению между ролями (например, организатор – исполнитель);
		- способен к взаимодействию в условиях определенности и неопределенности, открыт опыту и знаниям других, готов к кросс-функциональному взаимодействию, к установлению связей, позиционированию себя в обществе;
		- умеет работать самостоятельно и в команде, готов соотносить свою позицию с позицией группы и брать ответственность за результаты своей деятельности;
	- проявляет эмоциональный интеллект: управляет собственными эмоциями и эмоциями других; умеет ставить себя на место другого человека, понимает мотивы и намерения другого; регулирует способ выражения эмоций;	
	- соблюдает этику исследовательской деятельности;	
Ценностно-смысловой		- проявляет способность в процессе рефлексивного смыслотворчества к освоению универсальных культурных ценностей и выработке личностных смыслов;
		- умеет взаимодействовать с социальной средой с учетом знания собственных особенностей, проявляет адаптивность к изменяющимся условиям;
		- проявляет способность к целеполаганию и управлению своим развитием, готовность к самодвижению и личностному самоопределению;

	- внутренняя позиция личности, проявляющаяся в ценностном отношении к себе, к своей деятельности, к окружающим людям и к жизни в целом.
--	---

Содержание блока «Планируемые результаты» составлено с учётом целей программы «Исследование шаг за шагом» и требований к оценке результатов, изложенных в тексте Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897; Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287).

Формы контроля усвоения содержания программы

Программа предусматривает вариативные формы контроля освоения обучающимися содержания инвариантного и вариантных модулей:

- заполнение рефлексивных тест-карт, ведение интроспективных дневников, «Портфолио достижений юного исследователя»;
- представление результатов исследований (в том числе предварительных) в формате мини-конференций в учебной группе;
- участие в конференции «Мои первые исследования» с приглашением экспертов и зрителей;
- участие в конкурсах исследовательских работ школьников и научно-практических конференциях различных уровней (школьный, муниципальный, региональный, всероссийский, международный).

Формы занятий

Занятия проводятся педагогом (преподавателями, классными руководителями, воспитателями) в рамках внеурочной деятельности, летней учебной практики, а также в части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений.

Основные формы работы по программе: интерактивное взаимодействие в малых группах (до 10 человек), практики индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

Практические занятия реализуются также через такие формы, как диспуты, круглые столы, учебные конференции, творческие мастерские, научные лаборатории. В программу занятий включены информирующие и рефлексивные диалоги, упражнения, решение проблемных, исследовательских и творческих задач, эксперименты, анализ конкретных ситуаций (проблемных, морально-нравственного выбора), игры.

Методическое обеспечение

- Модульная программа формирования личностного опыта школьников средствами УИД «Исследование шаг за шагом (для обучающихся 5 – 8 классов)».
- Методические рекомендации для преподавателей, воспитателей и классных руководителей по применению современной образовательной технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе УИД обучающихся кадетского училища.
- Дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов по подготовке и проведению УИД: рефлексивные тест-карты, интроспективный дневник для обучающихся.

Содержание программы

Инвариантный модуль: «Школа юного исследователя» (44 ч.)

Цель: развитие личностного опыта исследовательской деятельности обучающихся через овладение теоретическими основами УИД, представлениями о движущих силах и закономерностях исследовательского процесса.

Задачи:

- 1) развивать эмоционально-позитивное отношение к процессу УИД и предмету исследования (потребностно-мотивационный компонент);
- 2) формировать представления о сущности УИД, стратегиях ее осуществления в процессе выполнения пробно-практических исследовательских действий (когнитивный компонент);
- 3) развивать умения анализировать и выявлять закономерности, устанавливать взаимосвязи между компонентами исследуемого явления или процесса, способность мыслить нестандартно, умения представлять результаты исследовательской деятельности, готовность к командному взаимодействию (операционно-деятельностный компонент);
- 4) воспитывать внутреннюю рефлексивную позицию личности, проявляющуюся в ценностном отношении к себе, к собственной деятельности и её результатам, окружающим людям и к жизни в целом (ценностно-смысловой компонент).

Комплексное сочетание образовательных технологий: технология обучения проектной и исследовательской деятельности, социально обогащающая технология, технология развития вербальной креативности, технология рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Примечание: в процессе освоения инвариантного модуля программы каждый обучающийся, работая в группе, разрабатывает и представляет индивидуальный замысел исследования интересующей его проблемы. Преподаватель побуждает обучающихся исследовать проблемный вопрос также средствами иностранного языка.

Учебно-тематический план

№ п/п	Разделы, темы	Количество часов			Формы контроля
		Всего	Теория	Практика	
1.	Этап I «Присвоение» Подготовка к исследованию	22	8	14	
1.1.	<i>Вводное занятие.</i> Роль исследовательской деятельности в жизни человека	2	1	1	Анкетирование
1.2.	<i>Шаг первый.</i> С чего начинается исследование?	2	1	1	Рефлексивная тест-карта №1, Интроспективный дневник
1.3.	<i>Шаг второй.</i> Тема и проблема исследования. Что такое проблема и как ее обнаружить?	4	2	2	Наблюдение, беседа Рефлексивная тест-карта №2, Интроспективный дневник
1.4.	<i>Шаг третий.</i> Анализ исходной ситуации. Как собрать информацию и статистические данные?	4	1	3	Рефлексивная тест-карта №3, Интроспективный дневник
1.5.	<i>Шаг четвертый.</i> Гипотеза и исследовательский вопрос. Учимся генерировать идеи	4	1	3	Рефлексивная тест-карта №4, Интроспективный дневник

1.6.	<i>Шаг пятый.</i> Цель как планируемый результат. Учимся ставить цель и задачи исследования. Эффективные способы решения проблемных и исследовательских задач	4	1	3	Наблюдение, беседа Лист достижений
1.7.	Инструменты исследователя. Знакомимся с основными методами научного познания	2	1	1	Рефлексивная тест-карта №5, Интроспективный дневник
2.	Этап II «Преобразование» Подготовка и реализация исследовательского замысла	16	3	13	
2.1.	Планирование исследовательских действий	2	1	1	Наблюдение, беседа
2.2.	<i>Шаг шестой.</i> Подготовка и проведение исследования. Наблюдение и эксперимент, проверка гипотезы	4	1	3	Рефлексивная тест-карта №6, Интроспективный дневник
2.3.	<i>Шаг седьмой.</i> Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов	4	1	3	Рефлексивная тест-карта №7, Интроспективный дневник
2.4.	<i>Шаг восьмой.</i> Оформление результатов в виде творческого продукта	4	0	4	Рефлексивная тест-карта №8, Интроспективный дневник
2.5.	<i>Шаг девятый.</i> Обсуждение результатов исследования	2	0	2	Рефлексивная тест-карта №9, Интроспективный дневник
3.	Этап III «Формирование образа будущего» Завершение исследования	6	0	6	
3.1.	Презентация творческих работ, публичная защита	4	0	4	Наблюдение, экспертная оценка
3.2.	<i>Шаг десятый.</i> Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов. Саморефлексия	2	0	2	Рефлексивная тест-карта №10, Интроспективный дневник
	ИТОГО	44	11	33	

Содержание программы

Тема 1. Подготовка к исследованию (20 ч)

Тема 1.1. Роль исследовательской деятельности в жизни человека (2 ч)

Что такое исследовательская деятельность? Чем учебно-исследовательская деятельность отличается от научной деятельности ученого? Почему исследование – это сложно, но интересно?

Основная цель научного исследования – выработка новых научных знаний. Исследование — это вид деятельности человека, основной целью которого является распознавание проблем, определение их происхождения, выявление свойств, содержания, закономерностей развития

исследуемого явления или процесса. Главный результат научных исследований – возможность заниматься творческой деятельностью, освобождение от тяжелой рутинной работы. Каждый человек от природы исследователь, который стремится познать неизвестное. Все новейшие достижения науки и техники стали возможны благодаря исследовательской деятельности ученых в условиях интеграции научных дисциплин. Развитие робототехники, информационно-коммуникационных систем, космических технологий стало возможным благодаря таким важным умениям ученых как смотреть на привычные предметы по-новому, продуцировать невероятные идеи, неустанно трудиться и мыслить. Важность принятия ответственного решения. Ситуация морального выбора.

Основные понятия: исследование, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, исследовательская задача, анализ

Формы работы: интерактивная беседа, игровые упражнения и задания, рефлексивно-диалогическое общение, анализ конкретных ситуаций

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: анкетирование

Тема 1.2. Шаг первый. С чего начинается исследование? (2 ч)

Исследование начинается не с темы, а с выявления области исследовательского интереса.

Тема 1.3. Шаг второй. Тема и проблема исследования. Что такое проблема и как ее обнаружить? (4 ч)

Связь темы и проблемы исследования. Тема – ответ на вопрос: «Что мы собираемся исследовать?». Тема может быть скорректирована в ходе исследования. Проблема – сложный вопрос, на который нет однозначного ответа. Этапы постановки проблемы: описание и анализ проблемной ситуации, выделение противоречий, постановка проблемы, краткий анализ ее изученности.

Способы выявления проблемы: приемы «Посмотри на мир чужими глазами», «Воронка понятий», «Карта смыслов», «Ассоциативный ряд», «Ключевой вопрос», «Блок противоречий» и др.

Почему необходимо исследовать проблему? Учимся обосновывать актуальность и аргументировать.

Тема 1.4. Шаг третий. Анализ исходной ситуации. Как собрать информацию и статистические данные? (3 ч)

Описание проблемной ситуации должно быть аргументированным, опираться на научные факты и статистические данные из достоверных источников. Способы сбора информации: опрос, анкетирование, экспертная оценка, анализ научной литературы, работа с базами данных. Плагиат как форма проявления неуважительного отношения к труду ученого. Составление картотеки литературных источников. Правила цитирования.

Анализ ситуации по алгоритму: 1) представить структуру проблемы, выделить существенные ее элементы и второстепенные; 2) выделить элементы проблемы, которые уже изучены; 3) выделить и зафиксировать противоречия.

Как выделить объект и предмет исследования? Объект исследования – что необходимо изучить (процесс, идея, метод, формы деятельности и т.д.); предмет исследования – угол зрения, аспект рассмотрения объекта. Объект и предмет – как общее и частное; предмет всегда находится в границах объекта; предмет совпадает с темой исследования.

Тема 1.5. Шаг четвертый. Гипотеза и исследовательский вопрос. Учимся генерировать идеи (3 ч)

Идея как догадка, озарение, мысль о путях и способах преобразования исходной ситуации в планируемую. Замысел как инструментированная идея.

Гипотеза – предположительное, вероятностное знание, не доказанное логически и требующее обоснования; модель будущего знания. Идея и замысел учебного исследования. Выделение ключевых вопросов из поставленной проблемы. Основные черты гипотезы: обоснованность (подкреплена фактами), носит вероятностный характер, направлена на обнаружение нового, простота, верифицируемость (проверяемость).

Тема 1.6. Шаг пятый. Цель как планируемый результат. Учимся ставить цель и задачи исследования. Эффективные способы решения проблемных и исследовательских задач (4 ч)

Определить цель – значит ответить на вопрос «Что мы хотим иметь в результате исследования?». Другими словами, цель – это желаемый результат. Наиболее эффективным при постановке цели является применение техники SMART планирование, в соответствии с которой цель должна быть конкретная, измеримая, достижимая, актуальная и ограниченная по времени.

Задача – это шаг на пути к достижению цели. Задача как содержательная, методическая и организационная конкретизация цели. Задачи основные и дополнительные. Определяя задачи, необходимо учитывать их взаимосвязь.

Тема 1.7. Инструменты исследователя. Знакомимся с основными методами научного познания (2 ч)

Метод – способ достижения цели исследования, путь познания истины. Теоретические методы: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, аналогия, моделирование и др. Эмпирические методы: обобщение полученного опыта, формирование норм и правил, получение фактов об объекте, их анализ и систематизация. Общенаучные методы. Математические методы.

Основные понятия: анализ проблемной ситуации, тема, проблема, актуальность проблемы, гипотеза, исследовательский вопрос, творческий поиск, цель, задача, методы исследования: эмпирические (изучение литературы и источников, наблюдение, сравнение, опрос, тестирование, экспертная оценка и др.), теоретические (моделирование, прогнозирование, мысленный эксперимент), логико-интуитивные («Мозговой штурм», метод синектики, выдвижение гипотез, структуризации, классификации и типологии и др.), комплексно-комбинированные (абстрагирование, анализ и синтез, дедукция и индукция, декомпозиция и композиция, ретроспективный и др.), количественно-качественные, статистические методы и др.

Формы работы: интерактивная беседа, практикумы, дидактическая игра, учебно-исследовательская мастерская, языковые игры, рефлексивно-диалогическое взаимодействие, анализ конкретных ситуаций

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: рефлексивные тест-карты № 1-5, интроспективный дневник

Тема 2. Подготовка и реализация исследовательского замысла (18 ч)

Тема 2.1. Планирование исследовательских действий (2 ч)

Планирование как способ управления процессом исследования. Контрольные точки. Диаграмма Ганта. Ключевые этапы учебно-исследовательской деятельности.

Тема 2.2. Шаг шестой. Подготовка и проведение исследования. Наблюдение и эксперимент, проверка гипотезы (5 ч)

Сбор фактического материала. Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Прямое и косвенное наблюдение. Эксперимент – активное и целенаправленное вмешательство в

протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях.

Тема 2.3. Шаг седьмой. Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов (4 ч)

Методы обработки данных: количественные и качественные. Выводы – утверждения, выражающие в краткой форме содержательные итоги исследования, то новое, что получено в результате исследовательских действий.

Тема 2.4. Шаг восьмой. Оформление результатов в виде творческого продукта (5 ч)

Правила оформления научно-исследовательской работы. Структура исследовательской работы. Способы представления информации. Подготовка устного доклада.

Тема 2.5. Шаг девятый. Представление и обсуждение результатов исследования (2 ч)

Как подготовиться к выступлению? Правила ведения дискуссии. Учимся задавать вопросы и отвечать на них.

Основные понятия: план исследования, этапы исследования, контрольные точки плана, учебный эксперимент, проверка гипотезы

Формы работы: эвристическая беседа, учебно-исследовательская мастерская, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: рефлексивные тест-карты № 6-9, интроспективный дневник

Тема 3. Завершение исследования (6 ч)

Тема 3.1. Презентация творческих работ, публичная защита (4 ч)

Тема 3.2. Шаг десятый. Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов (2 ч)

Основные понятия: результаты исследования, документация учебно-исследовательской деятельности, научная статья, текст научно-исследовательской работы, защита результатов исследования, научная дискуссия, рефлексия

Формы работы: творческая мастерская, конференция, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: рефлексивные тест-карты № 8-10, интроспективный дневник, устные доклады и творческие работы учащихся

Практика совместной учебно-исследовательской деятельности

Вариантный модуль 1: «Исследуем и проектируем» (44 ч.)

На примере темы «Программирование с Calliope mini и Open Roberta Lab»

Цель: развитие личностного опыта исследовательской деятельности обучающихся через разработку замысла индивидуального проекта и овладение навыками программирования на немецком языке.

Задачи:

- 1) развивать лексико-грамматические навыки в рамках заявленной темы;
- 2) формировать навыки программирования на немецком языке посредством мини-компьютера CALLIOPE;
- 3) развивать навыки творческой деятельности и расширять кругозор обучающихся;
- 4) воспитывать ответственное отношение к результатам собственной деятельности;

Комплексное сочетание образовательных технологий: исследовательские и проектные технологии, социально обогащающая технология, CLIL-технология, технология рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Пояснения: 1) в процессе освоения вариантного модуля 1 каждый обучающийся, работая в группе, разрабатывает и представляет компьютерную программу, позволяющую решить интересующую его проблему; 2) тематическое содержание модуля рекомендовано для обучающихся 6 – 7 классов; 3) для организации обучения необходимы ноутбук для каждого обучающегося, доступ к образовательным платформам <https://junioruni.goethe.de/> и <https://lab.open-roberta.org/>, а также мини-компьютеры CALLIOPE (Рисунок 1.)



Рисунок 1. Компьютер CALLIOPE Mini

Учебно-тематический план

(единый для всех вариантных модулей)

№ п/п	Разделы, темы	Количество часов			Формы аттестации/ контроля
		Всего	Теория	Практика	
1.	Этап I «Присвоение» Подготовка к исследованию	16	4	12	
1.1.	<i>Вводное занятие.</i> Как помогает иностранный язык в междисциплинарных исследованиях?	2	1	1	Наблюдение, беседа.
1.2.	<i>Шаг первый.</i> Формируем исследовательскую группу	2	1	1	Интрореплексивный дневник
1.3.	<i>Шаг второй.</i> Актуальные проблемы (например, в области программирования и робототехники; нашего региона; современных школьников; в области лингвистики и т.д.). Выбираем тему исследования.	4	2	2	Наблюдение, беседа. Интрореплексивный дневник
1.4.	<i>Шаг третий.</i> Анализируем исходную ситуацию. Собираем информацию в разных источниках	3	0	3	Интрореплексивный дневник
1.5.	<i>Шаг четвертый.</i> Формулируем гипотезу, выдвигаем предположения.	3	0	3	Интрореплексивный дневник
1.6.	<i>Шаг пятый.</i> Определяем цель и формулируем задачи.	2	0	2	Наблюдение, беседа

	Рассматриваем проблему с точки зрения разных учебных предметов. Способы решения проблемы				Интроспективный дневник
2.	Этап II «Преобразование» Подготовка и реализация исследовательского замысла	22	2	20	
2.1.	Планирование исследовательских действий в группе. Распределение задач	2	1	1	Интроспективный дневник
2.2.	<i>Шаг шестой.</i> Подготовка проведения эксперимента. Сбор фактологического материала	4	1	3	Интроспективный дневник
2.3.	Проведение эксперимента. Проверка гипотезы	5	0	5	Интроспективный дневник
2.4.	<i>Шаг седьмой.</i> Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов	4	0	4	Интроспективный дневник
2.5.	<i>Шаг восьмой.</i> Оформление результатов в виде творческого продукта (<i>текст исследовательской работы, компьютерная программа, буклет, сценарий сказки, листовки, и т.д.</i>)	5	0	5	Интроспективный дневник
2.6.	<i>Шаг девятый.</i> Обсуждение результатов исследования	2	0	2	Интроспективный дневник
3.	Этап III «Формирование образа будущего» Завершение исследования	6	0	6	
3.1.	Презентация результатов исследовательской работы, публичная защита	4	0	4	Интроспективный дневник
3.2.	<i>Шаг десятый.</i> Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов. Саморефлексия	2	0	2	Интроспективный дневник. Анкетирование
	ИТОГО	44	6	38	

Содержание модуля

Тема 1. Подготовка к исследованию (14 ч)

Тема 1.1 Вводное занятие. Как помогает иностранный язык в междисциплинарных исследованиях? (2 ч)

Знакомство с форматом работы, обсуждение общих целей совместной деятельности.

Тема 1.2. Шаг первый. Формируем исследовательскую группу (2 ч)

Как стать юным ученым и исследователем. Образовательный проект Гёте-Института JuniorUni. Цели и задачи, правила обучения. Основные темы: робототехника, космонавтика, энергетика, технологии, естествознание.

Тема 1.3. Шаг второй. Актуальные проблемы в области программирования и робототехники. Выбираем тему исследования (4 ч)

Робототехника и программирование. Функции живых организмов и робототехника. Роботы-скалолазы. Роботы-футболисты. Робот МЕХИ. Как роботы помогают решить актуальные проблемы? Роботы и угрозы будущего.

Тема исследования: Программирование с Calliope mini

Тема 1.4. Шаг третий. Анализируем исходную ситуацию. Собираем информацию в разных источниках (изучение литературы, беседы с экспертами, опрос и т.д.) (3 ч)

Что такое CALLIOPE MINI. Основные компоненты Calliope mini. Основные функции мини-компьютера. Основные команды программирования в Open Roberta Lab.

<https://calliope.cc/calliope-mini/uebersicht>

<https://teach.appcamps.de/topics/calliope-mini>

Тема 1.5. Шаг четвертый. Формулируем гипотезу, выдвигаем предположения (3 ч)

Программирование с CALLIOPE MINI. Изображение. Текст и знаки. Светодиоды и музыка. Игра «Камень, ножницы, бумага». Радио.

Каждый обучающийся разрабатывает свой замысел будущей компьютерной программы, позволяющей решить актуальную проблемную ситуацию (Рисунок 2). <https://lab.open-roberta.org/>

Тема 2.5. Шаг пятый. Определяем цель и формулируем задачи. Рассматриваем проблему с точки зрения разных учебных предметов (информатика, биология, химия, география, основы безопасности жизнедеятельности, иностранный язык и т.д.). Способы решения проблемы (2 ч)

Цель: решение проблемных задач посредством разработки компьютерной программы.

Задачи:

- 1) Овладеть основами программирования CALLIOPE MINI на немецком языке.
- 2) Исследовать возможности мини-компьютера.
- 3) Выявить круг проблем, в решении которых поможет компьютерная программа.
- 4) Разработать компьютерную программу, направленную на решение конкретной проблемы.
- 5) Проверить эффективность работы программы.
- 6) Представить и обсудить полученный результат.

Методы: анализ информационных источников, опрос с целью выявления актуальных проблем, моделирование и программирование.

Формы работы: интерактивная беседа, тематические занятия на немецком языке, практикумы, лаборатория информационных технологий, языковые игры, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник

Тема 2. Подготовка и реализация исследовательского замысла (22 ч)

Тема 2.1. Планирование исследовательских действий в группе. Распределение задач (2 ч)

Игра по станциям с CALLIOPE MINI и OPEN ROBERTA LAB. Путём решения пяти заданий участники команд систематизируют знания о Calliope mini и создают творческий продукт (коллаж, интеллект-карта, метаплан и т.п.).

<https://learningapps.org/watch?v=pyvqc8d5k21>

<https://learningapps.org/watch?v=p60u30od221>

<https://learningapps.org/watch?v=pnr1fgqrj21>

<https://learningapps.org/watch?v=pmfunda2k21>

<https://learningapps.org/view20503003>

<https://learningapps.org/watch?v=pdqhyoryn21>

Тема 2.2. Шаг шестой. Подготовка проведения эксперимента. Сбор фактического материала (4 ч)

Индивидуальная работа на образовательной платформе <https://lab.open-roberta.org/>. Разработка каждым обучающимся компьютерной программы в соответствии с выбранной проблемной задачей.

Тема 2.3. Проведение эксперимента. Проверка гипотезы (5 ч)

Каждый обучающийся проводит экспериментальную проверку разработанного продукта, проверяет, насколько эффективно компьютерная программа позволяет решить конкретную проблему, фиксирует её сильные и слабые стороны, возможности модификации (Рисунок 3).



Рисунок 2. Разработка индивидуального замысла



Рисунок 3. Экспериментальная проверка игры «Schere, Stein, Papier»

Тема 2.4. Шаг седьмой. Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов (4 ч)

На основе данных, полученных во время проведения эксперимента, каждый обучающийся проводит анализ собственной деятельности, соотносит результаты с целью, формулирует выводы.

Тема 2.5. Шаг восьмой. Оформление результатов в виде творческого продукта (5 ч)

Результатом исследовательской деятельности обучающихся является ряд мини-проектов, включающих самостоятельную разработку компьютерных программ, а именно: игра «Schere, Stein, Papier» («Камень, ножницы, бумага»), игровой тест «Freundschaftstest» («Тест на выявление прочности дружбы»), «Diebstahlalarm» («Противоугонная сигнализация»), «Funk» («Радио»), «Verkehrssampel» («Светофор»), мини-метеостанция, позволяющая оценить температурный режим и уровень освещенности в помещении, музыкальная мерцающая поздравительная открытка и др., а также презентации и доклад на немецком языке, подготовленные для защиты мини-проектов.

Тема 2.6. Шаг девятый. Обсуждение результатов исследования (2 ч)

Подготовленные мини-проекты каждый обучающийся представляет в исследовательской группе: обозначает целесообразность и актуальность разработанного продукта, дает авторскую оценку его применимости в жизни, намечает перспективные линии развития и совершенствования. Обучающиеся обмениваются идеями создания новых программных продуктов, имеющих социальную значимость.

Формы работы: эвристическая беседа, тематические занятия на немецком языке, лаборатория информационных технологий, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник

Тема 3. Завершение исследования (6 ч)

Тема 3.1. Презентация результатов исследовательской работы, публичная защита (4 ч)

Каждый обучающийся представляет свой исследовательский проект в рамках лингвистической конференции «Итоги летней практики», участвует в обсуждении своего и других продуктов.

Тема 3.2. Шаг десятый. Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов. Саморефлексия (2 ч)

Формы работы: творческая мастерская, форум инновационных технологий, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник, устные доклады и творческие работы учащихся.

Практика совместной учебно-исследовательской деятельности

Вариантный модуль 2: «Лингвистика. Язык в современном мире» (44 ч.)

На примере темы «Символика цвета в сказочном фольклоре (На материале немецких и русских сказок)»

Цель: развитие личностного опыта исследовательской деятельности обучающихся через овладение основами лингвистического анализа художественного текста и творческое осмысление субъективно нового знания.

Задачи:

- 1) формировать навыки лингвистического и компаративного анализов аспектов художественных текстов разных языковых культур;
- 2) развивать лексико-грамматические навыки в рамках заявленной темы;
- 3) развивать навыки творческого осмысления результатов исследовательской деятельности;
- 4) воспитывать учебно-исследовательскую культуру учащегося, включающую такие компоненты, как мотивация исследования, научный стиль мышления, операционно-деятельностная готовность к учебному исследованию, творческая активность личности.

Комплексное сочетание образовательных технологий: исследовательские технологии, технология развития вербальной креативности, CLIL-технология, технология рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Пояснение: 1) в процессе освоения вариантного модуля 2 все обучающиеся, работая в группе, исследуют одну совместно выбранную проблему; 2) тематическое содержание модуля рекомендовано для обучающихся 6 – 7 классов.

Учебно-тематический план

(см. вариантный модуль 1: «Исследуем и проектируем»)

Содержание модуля

Тема 1. Подготовка к исследованию (16 ч)

Тема 1.1. Вводное занятие. Как помогает иностранный язык в междисциплинарных исследованиях? (2 ч)

Знакомство с форматом работы, обсуждение общих целей совместной деятельности.

Тема 1.2. Шаг первый. Формируем исследовательскую группу (2 ч)

Погружение в волшебный мир сказочного текста. Развитие потребности не только читать сказки, но и создавать свои.

Тема 1.3. Шаг второй. Актуальные проблемы лингвистики. Выбираем тему исследования (4 ч)

Знакомство с особенностями немецкого и русского сказочного текстов: структурой, системой сказочных персонажей, образным языком сказок. Много ли цвета в тексте народной сказки? Какое символическое значение имеет цвет в народной сказке?

Тема 1.4. Шаг третий. Анализируем исходную ситуацию. Собираем информацию в разных источниках (изучение литературы, беседы с экспертами, опрос и т.д.) (3 ч)

Какие исследователи занимались вопросами изучения сказочного текста? Знакомство с основными идеями филологов-фольклористов В.Я. Проппа, Э.В. Померанцевой, И.П. Лупановой и др. Проведение опроса по теме «Сколько цвета в сказках? Должна ли сказка быть непременно «цветной»? Анализ полученных данных.

Тема 1.5. Шаг четвертый. Формулируем гипотезу, выдвигаем предположения (3 ч)

Сказочный текст обладает собственной цветовой палитрой наполненной символическими значениями. Выдвигаем предположения:

- колоративная лексика активно используется во всех сказочных текстах;
- символические значения лексических единиц, обозначающих цвет, в немецких и русских сказочных текстах имеют как общие, так и отличительные черты.

Тема 1.6. Шаг пятый. Определяем цель и формулируем задачи. Рассматриваем проблему с точки зрения разных областей науки. Способы решения проблемы (2 ч)

Физика, физиология, психология изучают цвет как природный феномен; лингвистика и семантика позволяют исследовать лексику, обозначающую цвет, в текстах разных языковых культур; эстетика, литература, этнография, лингвокультурология изучают цвет как явление культуры и т.д.

Цель – исследование символики цвета в немецких и русских сказках и её сопоставительный анализ.

Задачи:

- Собрать фактологический материал.
- Определить количественное соотношение лексем, обозначающих цвет.
- Проанализировать собранный фактический материал, выявить особенности символики цвета.
- Провести учебный эксперимент.
- Систематизировать полученные данные.

Методы исследования: анализ литературных источников, количественно-качественные методы, опрос. Фактический материал собирается методом сплошной выборки в литературных источниках. В ходе работы могут быть написаны авторские сказки и проведен эксперимент.

Формы работы: интерактивная беседа, тематические занятия на немецком языке, практикумы, исследовательская мастерская, языковые игры, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник

Тема 2. Подготовка и реализация исследовательского замысла (22 ч)

Тема 2.1. Планирование исследовательских действий в группе. Распределение задач (2 ч)

Правила взаимодействия в группе. Пошагово планируются исследовательские действия, распределяются задачи между участниками исследования.

Тема 2.2. Шаг шестой. Подготовка проведения эксперимента. Сбор фактического материала (4 ч)

Правила сбора фактического материала. Способы классификации и распределения по тематическим группам. Правила фиксации полученных в ходе анализа данных.

Тема 2.3. Проведение эксперимента. Проверка гипотезы (5 ч)

Сочетание количественно-качественных методов в исследовании.

Эмпирическую основу исследования составляют «Детские и домашние сказки» в записях братьев Гримм (Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen) и русские народные сказки, собранные А.Н. Афанасьевым.

Распределение фактологического материала по группам: 1) ахроматические цвета; 2) хроматические цвета. Определение количества цветоименований в сказочных текстах и частотности их употребления.

Формулирование первых выводов о том, все ли сказки можно назвать «цветными».

Постановка новых вопросов, например, как влияет на восприятие сказочного текста наличие или отсутствие в нем колоративной лексики. Подготовка и проведение эксперимента: 1) сочинить два варианта сказочной истории на русском и немецком языках (первый вариант истории не содержит колоративной лексики, второй наполняется ахроматическими и хроматическими наименованиями); 2) предложить 20 обучающимся оценить ее содержание по 10-балльной шкале и выразить свое мнение в виде комментария. Вывод формулируется на основании того, какой вариант сказки получает более высокую оценку слушателей с учетом их комментариев.

Тема 2.4. Шаг седьмой. Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов (4 ч)

На основании проведенного анализа полученных данных формулируются выводы: колоративная лексика присутствует не во всех сказочных текстах; для немецких и русских сказочных текстов характерна своя цветовая система; наиболее частотными цветами и в немецких, и в русских сказках являются «золотой», «красный», «белый»; символические значения лексических единиц, обозначающих цвет, в немецких и русских сказочных текстах действительно имеют много общих черт и т.д.

Выводы аргументируются, приводятся примеры: положительные и отрицательные символические значения «золотого» цвета имеют место и в немецких, и в русских сказочных текстах; красный цвет в русских сказках несет только положительную эмоциональную нагрузку, а в немецких сказках красный цвет не всегда является только символом здоровья и жизнерадостности или красоты, в сочетании с белым он выражает боль, агрессию, тревогу и т.д.

Делается вывод о подтверждении или опровержении выдвинутой в начале исследования гипотезы.

Тема 2.5. Шаг восьмой. Оформление результатов в виде творческого продукта (5 ч)

Правила оформления текста учебно-исследовательской работы с приложениями, доклада для защиты, презентации к докладу, буклета.

Тема 2.6. Шаг девятый. Обсуждение результатов исследования (2 ч)

Правила ведения научной дискуссии.

Результаты исследования обсуждаются в группе в формате круглого стола. Каждый участник готовит не менее 3 вопросов к обсуждению по теме исследования.

Формы работы: эвристическая беседа, тематические занятия на немецком языке, исследовательская мастерская, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы 3: интроспективный дневник

Тема 3. Завершение исследования (6 ч)

Тема 3.1. Презентация результатов исследовательской работы, публичная защита (4 ч)

Правила участия в публичной защите. Как взаимодействовать с аудиторией.

Группа выбирает ответственного за представление и защиту результатов исследования. Результаты исследования представляются на конференциях разного уровня.

Тема 3.2. Шаг десятый. Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов. Саморефлексия (2 ч)

Формы работы: творческая мастерская, мини-конференция, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник, устные доклады и творческие работы учащихся.

Практика совместной учебно-исследовательской деятельности

Вариантный модуль 3: «Междисциплинарное исследование» (44 ч)

На примере темы «Монстры в лесу! Проблемы профилактики клещевых инфекций в г. Тюмени»

Цель: развитие личностного опыта исследовательской деятельности обучающихся через овладение основами научных методов познания окружающего мира посредством интеграции знаний из различных предметных областей и иностранного языка

Задачи:

- 1) развивать лексико-грамматические навыки в рамках заявленной темы;
- 2) формировать умения самостоятельно приобретать и интегрировать знания из различных областей науки для решения прикладных проблем и задач;
- 3) развивать навыки исследовательской деятельности, включая такие аспекты, как планирование, самоорганизация и организация взаимодействия в исследовательской группе, рефлексия и саморефлексия;
- 4) формировать качества, свойственные креативно и критически мыслящей, социально активной личности.

Комплексное сочетание образовательных технологий: исследовательские и проектные технологии, социально обогащающая технология, CLIL-технология, технология рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Пояснение: 1) в процессе освоения вариантного модуля 3 программы все обучающиеся, работая в группе, исследуют одну совместно выбранную проблему; 2) тематическое содержание модуля рекомендовано для обучающихся 7 – 8 классов.

Учебно-тематический план

(см. вариантный модуль 1: «Исследуем и проектируем»)

Содержание модуля

Тема 1. Подготовка к исследованию (16 ч)

Тема 1.1. Вводное занятие. Как помогает иностранный язык в междисциплинарных исследованиях? (2 ч)

Знакомство с форматом работы, обсуждение общих целей совместной деятельности. Изучение тематической лексики на иностранном языке.

Тема 1.2. Шаг первый. Формируем исследовательскую группу (2 ч)

Обсуждение правил работы в исследовательской группе. Возможное распределение ролей: Исследователь 1: генерирование идей, разработка стратегии исследования.

Исследователь 2: ведение документации исследования.

Исследователь 3: сбор информации в научной литературе на русском языке, анализ полученных данных.

Исследователь 4: сбор информации в научной литературе на иностранном языке, анализ полученных данных.

Исследователь 5: организация и проведение экспериментальной проверки.

Исследователь 6: организация творческой обработки полученных данных.

Исследователь 7: подготовка и проведение беседы со специалистами.

Исследователь 8: подготовка и проведение опроса кадет и сотрудников училища.

Исследователь 9: контроль качества осуществления исследовательских действий.

Исследователь 10: представление результатов исследовательской деятельности общественности.

Тема 1.3. Шаг второй. Актуальные проблемы нашего региона. Выбираем тему исследования (4 ч)

Совместный поиск информации об актуальных проблемах региона. Фиксация интересующих вопросов и обсуждение. Изучение тематической лексики на иностранном языке.

Тема 1.4. Шаг третий. Анализируем исходную ситуацию. Собираем информацию в разных источниках (изучение литературы, беседы с экспертами, опрос и т.д.) (3 ч)

Изучение исследований Ю.А. Захваткина, В.П. Дремовой, В.Н. Беклемишева, В.Н. Романенко, R. Szuttor, F. Blessing и др. Ознакомление с классификацией паразитов, с описанием их жизненных циклов и среды обитания, с тем, как рассматриваются вопросы распространения клещевых инфекций в отечественных и зарубежных исследованиях. Составляется картотека анализируемой научной литературы.

Подготавливаются и проводятся беседы (например, с ответственным за содержание территории Тюменского ПКУ; со специалистом-энтомологом ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Тюменской области»; со старшей медицинской сестрой медпункта ТПКУ и др.)

Проводится опрос учащихся и сотрудников училища с целью выявления их знаний о способах защиты от клещей. Изучение тематической лексики на иностранном языке.

Тема 1.5. Шаг четвертый. Формулируем гипотезу, выдвигаем предположения (3 ч)

Формулируется предположение о том, что лучшим способом защиты от клещей является применение специальных химических средств. Обсуждение на иностранном языке.

Тема 1.6. Шаг пятый. Определяем цель и формулируем задачи. Рассматриваем проблему с точки зрения разных учебных предметов (биология, химия, география, основы безопасности жизнедеятельности, информатика, иностранный язык и т.д.). Способы решения проблемы (2ч)

Цель: изучение проблемы клещевой опасности, выявление оптимального способа защиты от клещей и привлечение внимания общественности к вопросам профилактики клещевых инфекций.

Задачи:

- 1) Собрать информацию в источниках научной литературы о клещах, представляющих опасность для человека.
- 2) Выяснить, как решаются вопросы профилактики клещевых инфекций в г. Тюмени, в Тюменском ПКУ.
- 3) Выявить степень осведомленности учащихся и сотрудников училища о проблемах профилактики клещевых инфекций.
- 4) Провести сбор биологического материала.
- 5) В условиях химической лаборатории опытно-экспериментальным путем проверить эффективность современных химических средств защиты от клещей.
- 6) Выявить наиболее эффективный способ защиты от клещей.

7) Обобщить и систематизировать полученные данные (в виде листовок, информационных буклетов, мультфильмов и т.д.).

8) Привлечь внимание общественности к актуальным проблемам профилактики клещевых инфекций»

Методы: методы опроса, анализа статистических данных, анализ научной литературы на русском и немецком языках; методы эмпирического исследования: наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент; методы творческой обработки и представления информации.

Формулируется ожидаемый результат: выявление оптимального способа защиты человека от клещей и привлечение внимания общественности к вопросам профилактики клещевых инфекций. Формирование осознанного поведения воспитанников Тюменского президентского кадетского училища при нахождении в местах возможного обитания клещей.

Формы работы: интерактивная беседа, тематические занятия на немецком языке, практикумы, научная лаборатория, языковые игры, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник

Тема 2. Подготовка и реализация исследовательского замысла (22 ч)

Тема 2.1. Планирование исследовательских действий в группе. Распределение задач (2 ч)

Способы планирования деятельности.

На основании данных, полученных в ходе опросов и анализа научной литературы, проводится оценка эффективности разных способов защиты от укуса клеща. Изучение тематической лексики на иностранном языке.

Тема 2.2. Шаг шестой. Подготовка проведения эксперимента. Сбор фактического материала (4 ч)

Инструктажи по технике безопасности и правилам поведения в лесу и химической лаборатории училища.

Сбор клещей производится эпизодически в наиболее часто посещаемых лесопарковых зонах г. Тюмени. Для сбора используется методика В.В. Якименко. Производится подсчет собранных экземпляров. Видовой состав биологического материала осуществляется в учебной лаборатории Тюменского ПКУ под бинокулярной лупой МБС 2 по «Определителю членистоногих, вредящих здоровью человека» Беклемишева В.Н.

Тема 2.3. Проведение эксперимента. Проверка гипотезы (5 ч)

Правила осуществления наблюдений, расчетов, фиксации полученных данных.

1. Производится расчет среднего показателя скорости передвижения у нескольких экземпляров. Делаются выводы.

2. Проверяется эффективность средств химической защиты в лаборатории ТПКУ.

По результатам эксперимента делаются выводы о действенности химических препаратов. Ведение документации исследования на иностранном языке.

Тема 2.4. Шаг седьмой. Обобщение результатов работы, соотнесение их с целью, формулирование выводов (4 ч)

На основании сделанных выводов предлагаются способы защиты от клеща.

Тема 2.5. Шаг восьмой. Оформление результатов в виде творческого продукта (5 ч)

Правила работы в творческой группе. Правила представления информации.

Полученные данные систематизируются на русском и немецком языках, оформляются информационные листовки, буклеты, создается анимационный фильм «Место встречи», совместно сочиняется и разыгрывается сказка на немецком языке «Принцесса и Клещ» и т.д.

Тема 2.6. Шаг девятый. Обсуждение результатов исследования (2 ч)

Правила ведения научной дискуссии.

На «Празднике науки» результаты исследования представляются в форме веселой сценки, обучающиеся напоминают о мерах осторожности при прогулках на природе, исполняют сочиненный Zecken-Rap. Обсуждается идея организовать совместную с обучающимися других школ акцию «Монстры в лесу» на улицах города.

Формы работы: эвристическая беседа, тематические занятия на немецком языке, научная лаборатория, рефлексивно-диалогическое взаимодействие

Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы: интроспективный дневник

Тема 3. Завершение исследования (6 ч)

Тема 3.1. Презентация результатов исследовательской работы, публичная защита (4 ч)

Правила оформления доклада и презентации к докладу.

Группа выбирает ответственного за представление и защиту результатов исследования на русском и немецком языках. Результаты исследования представляются на конференциях разного уровня.

Тема 3.2. Шаг десятый. Рефлексия исследовательской деятельности и ее результатов. Саморефлексия (2 ч)


Формы работы: творческая мастерская, мини-конференция, рефлексивно-диалогическое взаимодействие. *Контроль уровня освоения обучающимися содержания темы:* интроспективный дневник, устные доклады и творческие работы учащихся

Список литературы

- 1) Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
- 2) Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 105 с. – (Высшее образование). – Текст непосредственный
- 3) Закирова, А. Ф. Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики: монография /А. Ф. Закирова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 272 с.
- 4) Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности // И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2011. – 96с.
- 5) Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. - URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/> (дата обращения: 10.07.2022).
- 6) Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
- 7) Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., «Педагогика», 1975. – 368 с.
- 8) Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
- 9) Утёмов, В. В. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества: Учебное пособие // В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.
- 10) Федеральные государственные образовательные стандарты ООО и СОО - URL: <https://fgos.ru/>(дата обращения: 10.07.2022).

Приложение Е

Дидактическое пособие «Рефлексивные тест-карты»

<p>Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Тюменское президентское кадетское училище»</p>  <p>Рефлексивные тест-карты</p> <p>(Дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов по подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности)</p> <p>Тюмень, 2020г.</p>	<p>УДК 371.388.6</p> <p>Автор-составитель: Н.Б. Напольских, преподаватель ОД «Иностранный язык» ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»</p> <p>Напольских, Н.Б. Рефлексивные тест-карты (Дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов по подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности) / авт.-сост. Н.Б. Напольских – Тюмень, 2020г. – 12 с.</p> <p>Аннотация: дидактические материалы предназначены для обучающихся 5-8 классов и ориентированы на требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Применение рефлексивных тест-карт в процессе учебно-исследовательской деятельности способствует эффективному осуществлению рефлексивного самонаблюдения, формированию личного опыта учебно-исследовательской деятельности. Дидактические материалы могут быть использованы как в индивидуальной, так и в совместной исследовательской деятельности.</p> <p>Рассмотрено на заседании методического совета Тюменского ПКУ Рекомендовано к использованию в образовательном процессе училища.</p> <p>© Н.Б. Напольских © ФГКОУ «Тюменское ПКУ», 2020г.</p>
--	---

Рефлексивная тест-карта № 1

1. Какая тема вызывает твой интерес? Почему?

2. На какие вопросы ты хотел бы получить ответы?

3. Продолжи предложение: «Исследование для меня – это ...»

4. Каковы твои ожидания от предстоящей исследовательской деятельности?



5. Отправляясь в увлекательный путь исследования, собери чемодан в дорогу. Определи, что тебе необходимо «взять» с собой? Что тебя могло бы мотивировать?

Надо взять с собой:



Будет мотивировать:

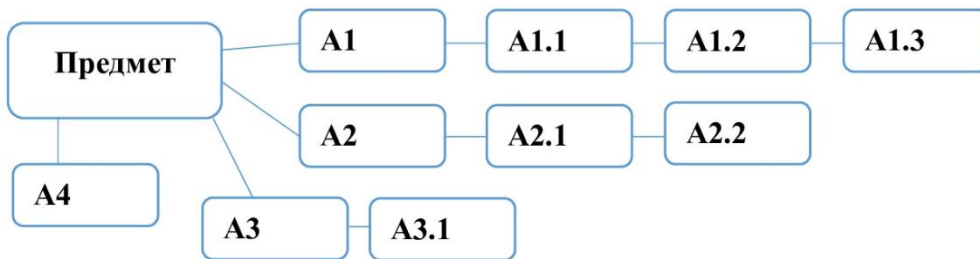
Рефлексивная тест-карта № 2

1. Дай определение исследуемому предмету своими словами. Сопоставь его с определениями, данными в словаре, в других источниках.

Моё определение:	Словарь:	Другие источники:
------------------	----------	-------------------

Что общего в определениях? Какие есть отличительные детали?

2. Внимательно «посмотри» на предмет исследования. Какие ассоциации у тебя возникают при «рассмотрении» предмета? Ключевыми словами запиши как прямые, так и косвенные ассоциации.



3. Проанализируй получившиеся ассоциативные ряды. Какие элементы не согласуются между собой? Какие противоречат друг другу?

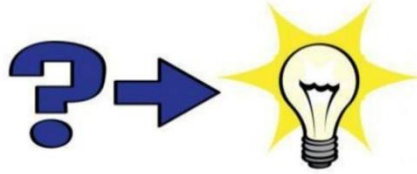
4. Сформулируй на основании выделенных противоречий проблему / исследовательский вопрос. Зачем ее необходимо решить?

5. Подумай, что изменится / улучшится в результате решения проблемы / ответа на исследовательский вопрос?

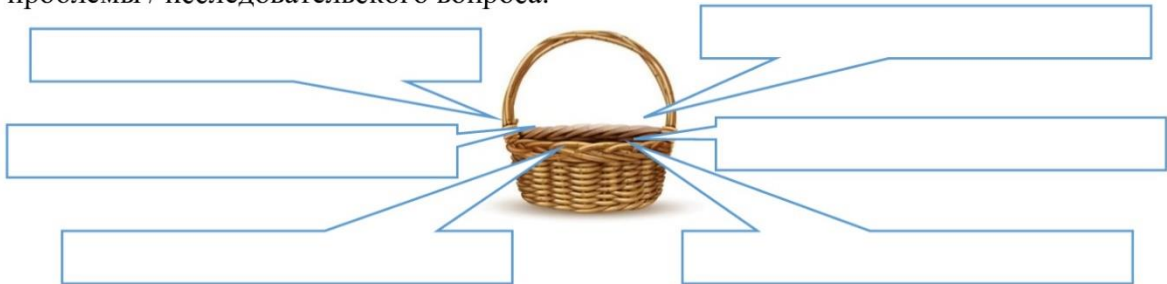


Рефлексивная тест-карта № 3

1. Подумай, что изменится / улучшится в результате решения проблемы / ответа на исследовательский вопрос?



2. Собери корзину идей. Предположи, какие решения могут быть у выявленной проблемы / исследовательского вопроса.



3. Какое из решений тебе нравится больше всего? Почему?

4. Сформулируй свои предположения, используя конструкцию «если ..., то ...». Запиши все получившиеся варианты и сравни их.

Предположение 1. _____
 Предположение 2. _____
 Предположение 3. _____

а) Какое из предположений тебе нравится больше всего? Почему?

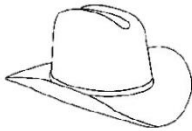
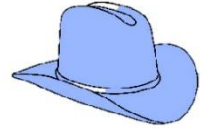
б) При выполнении какого условия можно получить желаемый результат?

Рефлексивная тест-карта № 4

Осуществив сбор информации в разных источниках, постарайся дать ей оценку с разных позиций по методике «6 шляп мышления».

Синяя шляпа

Сфокусируйся на проблеме, постарайся выстроить логику выполнения дальнейших действий. Какой результат ты хочешь получить? Вернись к этой позиции в конце размышления. Суммируй и проанализируй полученные данные, подведи итоги.

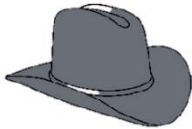
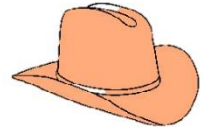


Белая шляпа

Оценка объективных данных, фактов и цифр. Выясни, какие данные имеются, какие необходимо получить, где и каким способом можно это сделать? Какие точки зрения противоречат друг другу?

Красная шляпа

Интуиция и чувства также важны для принятия решений. Дай оценку полученной информации, сосредоточившись на своих чувствах, прислушиваясь к интуиции.

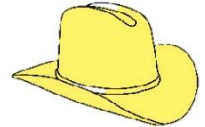


Черная шляпа

Критика, честная оценка и анализ проблемы. Необходимо выявить сложности, противоречия в собранной информации. Постарайся найти все слабые места, оставаясь справедливым критиком.

Желтая шляпа

Оптимистичный и позитивный взгляд на проблему. Постарайся выделить преимущества, сильные стороны, отвечая на вопросы, почему эта информация важна, как ее можно использовать в дальнейшем.



Зеленая шляпа

Стараясь выйти за привычные рамки, подумай, какие нестандартные решения могут быть приняты на основе собранной информации, какие альтернативные способы решения проблемы можно предложить. Зафиксируй все идеи, не давая никаких оценок. Вернись к первой позиции (синяя шляпа).

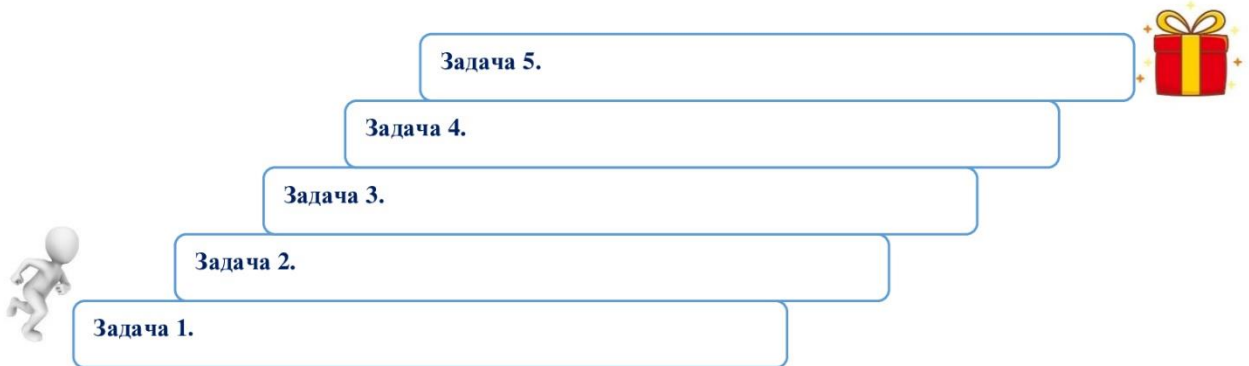
Вывод:

Рефлексивная тест-карта № 5

1. Что ты желаешь получить в результате решения проблемы / исследовательского вопроса?

2. Что необходимо предпринять, чтобы добиться решения проблемы?

Выдели не менее 3 и не более 5 шагов, которые необходимо сделать, чтобы прийти к намеченной цели.



Задача 5.

Задача 4.

Задача 3.

Задача 2.

Задача 1.

3. Подумай, что может стать «камешком в ботинке» на пути к цели? Как можно преодолеть возможные трудности?



Препятствия:

Пути преодоления:

4. Оцени свои способности. Какие умения, необходимые для решения поставленных задач, у тебя уже есть? Чему ты хочешь научиться? В чем тебе понадобится помощь?



Умею: _____




Хочу научиться: _____



Нужна помощь: _____

Рефлексивная тест-карта № 6

1. Совпали ли твои ожидания от проведения учебного эксперимента / действий по проверке гипотезы с полученными результатами? Почему?

Ожидания:		Результат:
1. _____		1. _____
2. _____		2. _____
3. _____		3. _____
_____		_____

2. Что удалось обнаружить в результате исследовательских действий?

3. Что вызвало удивление? Почему?

4. Как поменялось твое понимание исследуемого вопроса?

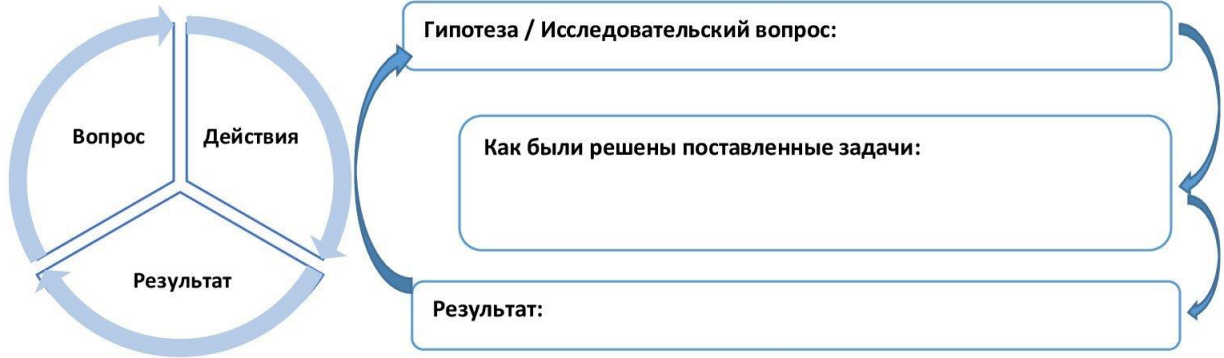
5. Как проведение эксперимента помогло тебе в понимании исследуемого вопроса?



Вывод:

Рефлексивная тест-карта № 7

1. Проанализируй полученные результаты. Подтвердилась ли выдвинутая в начале исследования гипотеза? Почему?



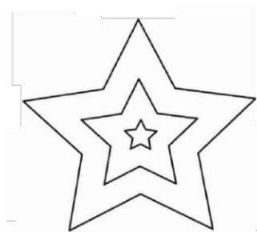
2. Сделай выводы на основе проведенного анализа.

Исследовательский вопрос: _____ _____	Задача 1: _____ Задача 2: _____ Задача 3: _____	Вывод 1: _____ Вывод 2: _____ Вывод 3: _____
--	--	---

3. Изменилось ли твое отношение к исследуемому вопросу? Почему?

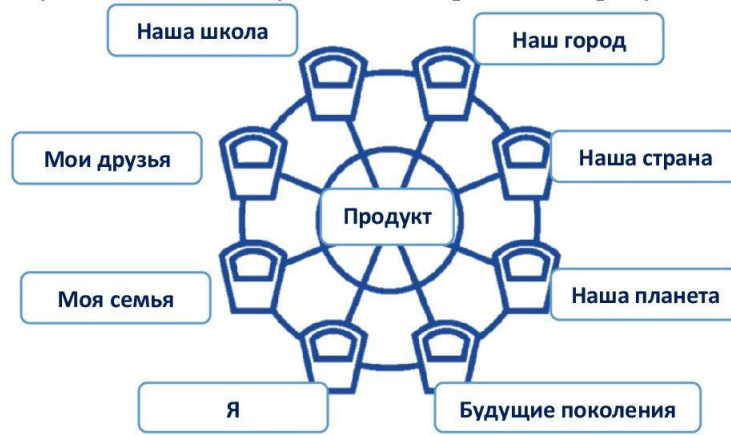
4. Маркером заштрихуй фигуру звезды, дав оценку результатам своей работы. Насколько ты ими доволен?

Малая фигура – недоволен; средняя – доволен; большая – очень доволен. Поясни свой ответ.



Рефлексивная тест-карта № 8

1. Проведи оценку значимости полученного творческого продукта по методу «Колесо обозрения».



Вывод: _____

2. В каком направлении тебе было бы интересно продолжить исследование? Почему?

3. Готов ли ты представить результаты работы обществу? Что вызывает сомнения? В чем ты уверен?

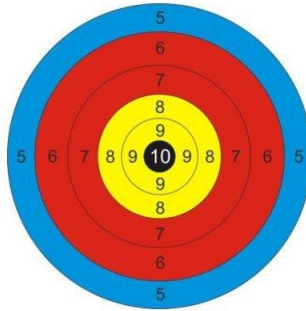


4. Представь, что ты эксперт и даешь оценку результатам исследования. Какие каверзные вопросы ты бы себе задал? Постарайся найти на них аргументированные ответы.

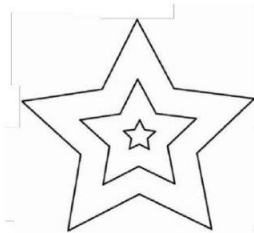
№	Вопрос	Ответ
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Рефлексивная тест-карта № 9

1. Отметь на мишени, насколько ты доволен своим выступлением. Поясни свой выбор.



2. Заштрихуй фигуру звезды двумя маркерами разного цвета. Насколько внешняя оценка результатов работы совпала с твоей оценкой? Прокомментируй свой ответ.



3. Составь список сильных и слабых сторон своего выступления.

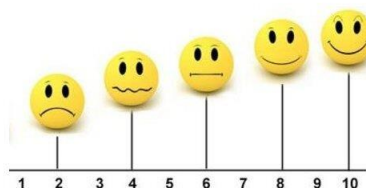
Сильные стороны	Слабые стороны

4. На что в дальнейшем следует обратить внимание? От чего стоит отказаться?

5. Изменилось ли твое отношение к исследуемой проблеме? Если да, то в каких аспектах?

Рефлексивная тест-карта № 10

1. По шкале от 1 до 10 оцени, насколько полученный результат совпадает с поставленной в начале исследования целью.



2. В каких аспектах цель не была достигнута? Почему?

3. Какой «побочный» продукт (то, что не являлось целью деятельности) удалось получить в ходе учебно-исследовательской работы? Почему?

4. Если бы начать исследование заново, что бы ты изменил в своих действиях? Почему?

5. Проведи оценку результатов учебно-исследовательской деятельности по методу «360°».



Вывод: _____

Приложение Ж

Дидактические материалы: «Интроспективный дневник»

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Тюменское президентское кадетское училище»



Интроспективный дневник юного исследователя

(Дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов по
подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности)

Тюмень, 2020г.

УДК 371.388.6

Автор-составитель:
Н.Б. Напольских, преподаватель ОД «Иностранный язык»
ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»

Напольских, Н.Б. Интроспективный дневник юного исследователя (Дидактические материалы для обучающихся 5-8 классов по подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности) / авт.-сост. Н.Б. Напольских – Тюмень, 2020г. – 15 с.

Аннотация: дидактические материалы предназначены для обучающихся 5-8 классов и ориентированы на требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Интроспективный дневник позволяет обучающемуся самостоятельно организовать процесс учебно-исследовательской деятельности, помогает интегративно осуществлять наблюдение эволюции исследовательской мысли и транспективное рефлексивное самонаблюдение (то есть с позиций «было – есть – будет»). Применение интроспективного дневника способствует формированию личного опыта учебно-исследовательской деятельности. Дидактические материалы могут быть использованы в практиках индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

Рассмотрено на заседании методического совета Тюменского ПКУ
Рекомендовано к использованию в образовательном процессе училища.

© Н.Б. Напольских
© ФГКОУ «Тюменское ПКУ», 2020г.

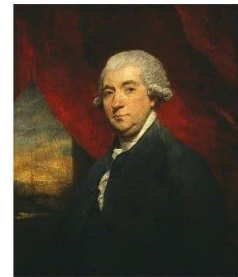
Памятка для автора

Интроспекция – самонаблюдение человека за своими собственными чувствами, переживаниями, мыслями.

Дневник – совокупность записей за определенный период времени, которые ведутся регулярно.

Интроспективный дневник юного исследователя – документ, в котором регулярно ведутся записи своих мыслей, чувств, переживаний, а также идей, связанных с решением исследовательских задач.

Шотландский писатель Джеймс Босуэлл говорил:
«Дама поправляет платье перед зеркалом, мужчина поправляет свой характер, глядя в дневник».



Портрет Джеймса Босуэлла
(Художник Джошуа Рейнолдс)

Для чего нужен интроспективный дневник?

- Это инструмент для организации учебно-исследовательской деятельности, помогающий в осмыслении исследуемой проблемы, в формулировке вопросов и поиске ответов на них.
- Это способ «увидеть» свою исследовательскую деятельность со стороны: он наглядно представляет все этапы предстоящей деятельности, позволяет фиксировать идеи, промежуточные и итоговые результаты исследования.
- Это «окно в себя», помогающее обнаружить личное отношение к исследуемой проблеме, к своим исследовательским действиям, к результату исследования, к самому себе.

*«... Противник, вскрывающий ваши ошибки, полезнее для вас,
чем друг, желающий их скрыть»
Леонардо да Винчи*



10 советов как вести Интроспективный дневник юного исследователя:



1. Чтобы вести дневник, не нужен особый талант, краткие записи тоже могут быть ценными.
2. Веди дневник для наблюдений за собственными мыслями, записывай волнующие тебя вопросы.
3. Разговаривай с дневником как с надежным и понимающим собеседником.
4. Делись с дневником переживаниями. Дневник помогает превратить чувства, переживания и сомнения в текст на бумаге, то есть взглянуть на них со стороны. Это помогает принять сложное решение или понять про себя что-то важное.
5. Дневник – это архив личных впечатлений, в нем можно делать рисунки, вклеивать иллюстрации, цитаты.
6. Веди записи регулярно, фиксируй каждый «шаг» исследования, это позволит активизировать мыслительный процесс и наблюдать развитие исследовательского поиска.
7. Не переживай из-за почерка и ошибок. Кроме того, ты можешь вести дневник в электронном виде.
8. Обращайся к дневниковым записям, перечитывай их время от времени, дополняй.
9. Предложенные в дневнике вопросы и задания предназначены лишь для того, чтобы побудить твою исследовательскую мысль. Если вопрос кажется сложным, постарайся ответить на него, исходя из личного опыта.
10. Эти разделы дневника заполни *до начала исследования*: «Сведения об авторе», «Мотиваторы»; *в ходе исследования*: «Копилка идей», «Маршрут исследования», «Мои находки», «Интересные вопросы», «Карты смыслов», «Разминка для ума»; *в конце исследования*: «Удивительная цепочка (было – есть – будет)».



«Опыт – вот учитель жизни вечный»
И.В. Гёте

Сведения об авторе

Напиши в свободной форме информацию о себе, которую считаешь важной: имя, возраст, увлечения, занятия в свободное время и чем бы ты хотел заниматься, если бы свободного времени было больше; любимые школьные предметы, какие вопросы вызывают твой исследовательский интерес.



Опиши при помощи вопросов область своих интересов.



*«Великое искусство научиться многому — это браться сразу за немного»
Д. Локк*

Мотиваторы

Составь список того, что поддерживает твоё желание осуществлять исследовательский поиск. Это могут быть как материальные, так и нематериальные вещи.

Например, одобрение друга, кусочек шоколадки, луч солнца за окном и т.д.

Записывай даже самые необычные мысли, внимательно прислушиваясь к своему внутреннему голосу.

Придумай своё волшебное заклинание и произноси его всякий раз, когда столкнешься с трудностями.

«У меня всё получится! Я всё смогу! Это же элементарно!»

Открывай эту страницу дневника каждый раз,
когда тебе вдруг понадобится помощь.



«Только преодолевая ошибку за ошибкой, вскрывая противоречия, мы получаем все более близкое решение поставленной проблемы»

П.Л. Катица

Копилка идей

На этой странице записывай идеи по реализации исследования.
Можешь начинать со слов: «А что, если ...»



*«Метод важнее открытия, ибо правильный метод исследования приведет к новым, еще более ценным открытиям»
Л.Д. Ландау*

*«Кто мало думает, тот много ошибается»
Леонардо да Винчи*

Маршрут исследования

Опиши маршрут своего исследования. Действуй по алгоритму: проблема – проблемный вопрос – тема исследования – объект и предмет исследования – исследовательский замысел – цель – задачи – гипотеза – методы исследования – план действий и способы контроля.

Помни, что маршрут всегда может быть дополнен, скорректирован, перестроен. Однако старайся не отклоняться от намеченного пути.

Опиши проблему или проблемную ситуацию, которую планируешь исследовать.
Для выделения ключевого вопроса исследования воспользуйся приемами «Блок противоречий», «Карта смыслов», «Воронка понятий», «Посмотри на мир чужими глазами», «Ассоциативные ряды», «Микроскоп» и др.
Сформулируй тему исследования.
Определи объект и предмет исследования.
Опиши свой исследовательский замысел. Что именно ты хочешь получить в результате исследования?
Сформулируй цель:
Определи основные задачи в соответствии с поставленной целью. (Их должно быть не менее 3 и не более 5).

Сформулируй гипотезу или предположения, которые хочешь проверить в ходе исследования:

Определи основные методы исследования:

Составь план исследовательских действий.

К примеру, он может выглядеть так:

№	Вид работы	Сроки начала и окончания работы	Требуемые ресурсы	Исполнители	Планируемый результат
1.	Собрать немецкие и русские пословицы о погоде	30.05.2022 – 03.06.2022	Сборники пословиц	Автор	Картотека пословиц о погоде
2.	Проанализировать пословицы	04.06.2022 – 05.06.2022	Картотека пословиц о погоде	Автор	Классификационная таблица пословиц
3.

Примечание: количество пунктов плана, как правило, соответствует количеству намеченных задач.



«*Viam supervadet vadens!*» — «Дорогу осилит идущий!»
(Сенека)

Мои находки

На этой странице записывай всё, что вызвало твоё удивление, даже если это не имеет отношения к теме исследования. Возможно, это откроет новые перспективные линии для дальнейшего исследовательского поиска.



«Мозг хорошо устроенный стоит больше, чем мозг хорошо наполненный»

М. Монтень

Интересные вопросы

Любой исследователь знает, что важно не только уметь находить ответы, но и задавать вопросы. Все самые неожиданные вопросы записывай на этой странице. Именно они помогут тебе в продвижении на пути к цели.

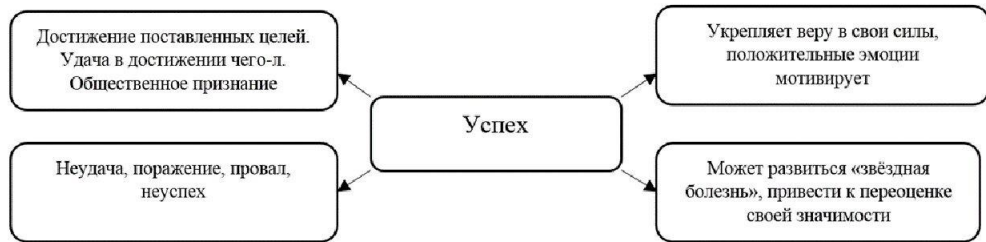
Например, «Есть ли в наименованиях военной техники слова «устрашение»?», «Зависит ли количество «устрашающих» наименований военной техники от военной или мирной обстановки в государстве?» и т.д.



*«Ключом ко всякой науке бесспорно является вопросительный знак;
вопросу: Как? – мы обязаны большею частью великих открытий»
Оноре де Бальзак*

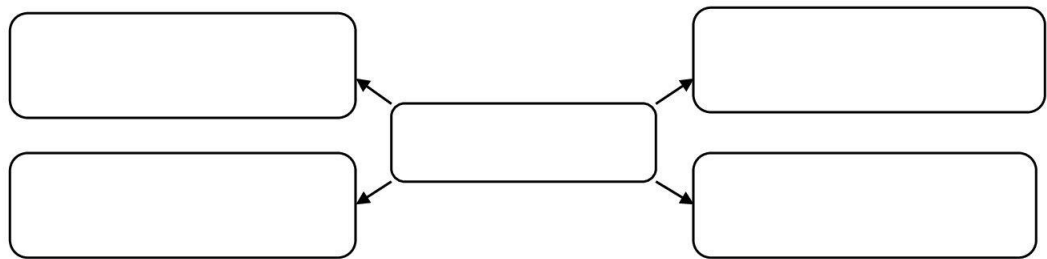
Карты смыслов

При необходимости проанализировать ситуацию обращайся к приёму «Карта смыслов». Для этого необходимо заполнить поле карты: в центре пишется ключевое слово, слева сверху дается его определение, слева внизу записывается антонимичное понятие, справа сверху – преимущества / положительные стороны ситуации, справа внизу – недостатки. Например, так может выглядеть схематичная запись ситуации «Успешное выступление на конференции»:



После заполнения полей карты постарайся «прочитать» анализируемую ситуацию и сделать выводы.

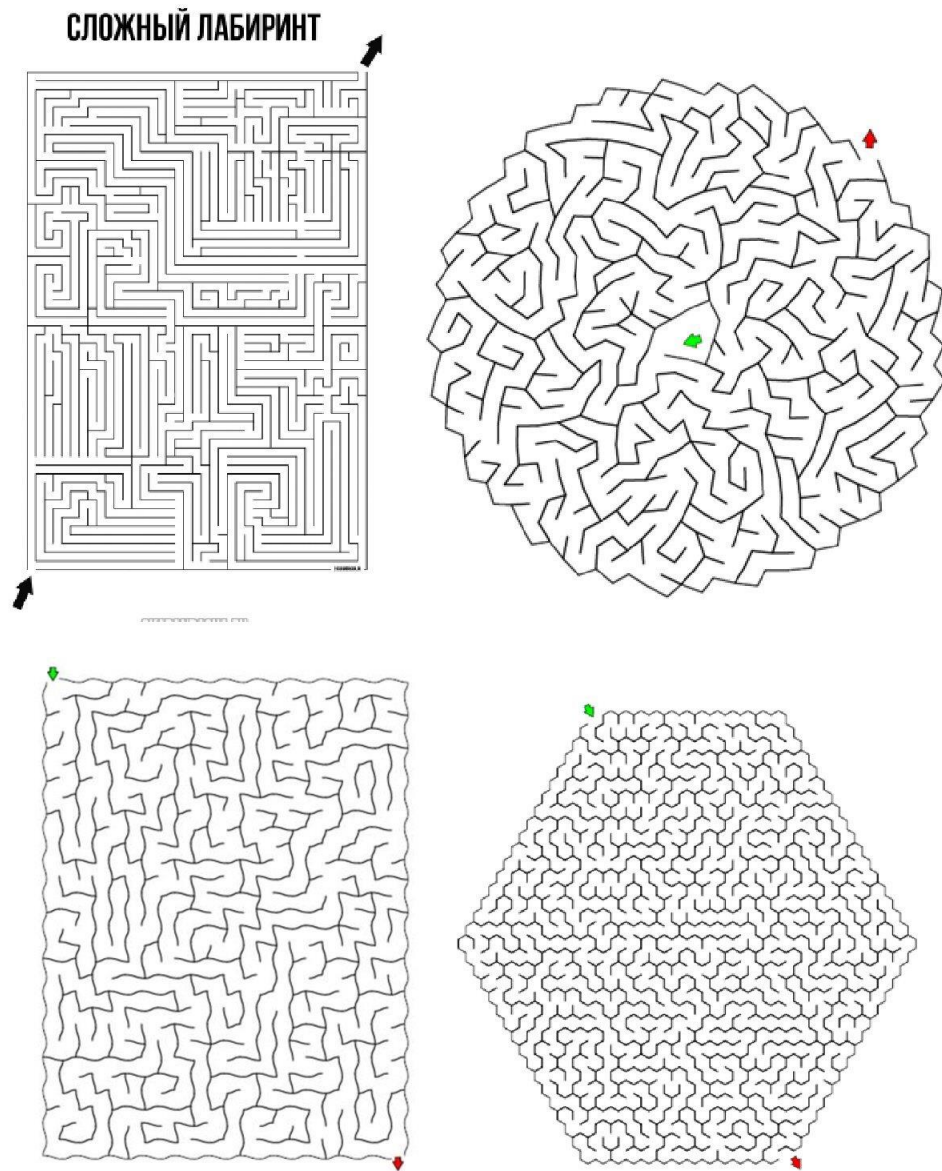
Карта смыслов « _____ »



Выводы:

*«... Только из насыщенного раствора мнений начинают выпадать кристаллы истины...»
В.В. Латышев*

Лабиринты:



Иногда для того, чтобы найти решение сложной задачи, нужно «мыслить около». Для поддержания мыслительной активности требуется смена деятельности: можно прогуляться на свежем воздухе, выполнить физические упражнения, послушать классическую музыку, порисовать и т. д. Эффективнее всего провести зарядку для ума!

*«Кто не исследует движение своих мыслей, не может быть счастлив»
Марк Аврелий*

Удивительная цепочка

Заполни эту страницу после завершения учебно-исследовательской деятельности. Посмотри на «нового себя» и опиши своё состояние с позиций «**было – есть – будет**». Какие изменения в себе тебе удалось обнаружить?

Было	Каких качеств исследователя тебе не доставало в начале пути? Что было особенно сложным? Что тебя больше всего удивило? Как ты сумел преодолеть сложности?
Есть	Какие новые качества ты в себе обнаружил? Какие чувства и эмоции ты испытываешь после завершения исследования? Если бы ты вернулся в прошлое, что бы ты сказал или посоветовал себе-начинающему исследователю?
Будет	Как эти качества могут помочь в будущем? Как их можно совершенствовать? Если бы ты сейчас переместился в будущее, что бы ты пообещал будущему себе?

«Познав самого себя, никто не остается тем, кто он есть»

Т.Манн

Приложение 3

Примеры лично-развивающих ситуаций «Приглашение к исследованию»

Личностно-развивающие ситуации «приглашения к исследованию»			
Ситуационно-событийный ряд	Этапы «проживания» события		
1	2	3	4
	«Присвоение»	«Преобразование»	«Формирование образа будущего»
<p>«Опыт включенного наблюдения»: Вы участвуете в научно-практической конференции «Жизнь слова. Мои первые исследования в иностранном языке» в роли зрителя-эксперта</p>	<p>Задайте вопросы выступающему. Оцените выступление с позиции «понравилось» / «не понравилось». Какие эмоции и чувства вызвало выступление?</p>	<p>Что бы Вы изменили в представленном решении вопроса? Предложите способы улучшения полученного результата.</p>	<p>Хотели бы Вы заниматься исследовательской деятельностью? Почему? Какими качествами должен обладать исследователь? Какими обладаете Вы? Как эти качества пригодятся в жизни?</p>
<p>«Опыт управления деятельностью других»: Вы участвуете в проекте «Я дублер» в роли преподавателя. Основная идея: подготовить фрагмент урока совместно с преподавателем /самостоятельно</p>	<p>Как обычно материал излагает преподаватель? Дайте оценку с позиции «нравится» / «не нравится».</p>	<p>Что бы Вы изменили в деятельности преподавателя? Предложите свой вариант фрагмента урока, разработайте и проведите его. Насколько полученный результат совпал с Вашими ожиданиями?</p>	<p>Что вызвало больше всего затруднений? Как изменилось Ваше мнение относительно деятельности преподавателя? Какие качества Вам необходимо развивать?</p>
<p>«Опыт очного выступления»: Вы участвуете в проекте «Праздник наук» в роли выступающего. Основная идея: подготовить выступление и представить учебный предмет «Иностранный язык»</p>	<p>Что отличает этот учебный предмет от остальных? Дайте оценку с позиции «нравится» / «не нравится», «легко» / «сложно», «интересно» / «неинтересно» и т.д.</p>	<p>Что может привлечь внимание зрителей? Подготовьте свое выступление и представьте учебный предмет «Иностранный язык». Насколько полученный результат совпал с Вашими ожиданиями?</p>	<p>Что вызвало больше всего затруднений? Что удалось лучше всего? Что бы Вы изменили в выступлении в следующий раз? Какие качества Вам необходимо развивать?</p>

Продолжение таблицы

1	2	3	4
<p>«Опыт дистанционного выступления»: Вы участвуете в проекте «Лингва-FM» в роли радиоведущего. Основная идея: подготовить и провести радиоэфир об одном из зарубежных писателей</p>	<p>О каком зарубежном авторе Вы хотели бы рассказать радиослушателям? Какие произведения этого автора Вы считаете интересными? Почему?</p>	<p>Какие факты из жизни и творчества писателя привлекут внимание радиослушателей? Продумайте сценарий радиоэфира, манеру выступления радиоведущего. Насколько полученный результат совпал с Вашими ожиданиями?</p>	<p>Какие сложности пришлось преодолеть? Что бы Вы изменили в выступлении в следующий раз? Какие качества Вы в себе обнаружили? Какие качества следует развивать?</p>

Приложение И

Дидактические материалы

Примеры конкретных ситуаций для анализа

Text 1

„Es gibt keinen größeren Sieg als den Sieg über dich selbst! Die Hauptsache ist, vor dem Feind nicht auf die Knie zu fallen!“

Dmitri Michailowitsch Karbyschew war ein russischer Offizier der Kaiserlich Russischen Armee, Generalleutnant der Roten Armee, Professor der Akademie des Generalstabs der RKKA und postum Held der Sowjetunion.

Er wurde am 26. Oktober 1880 als Sohn eines Militärs in Omsk geboren. Seit seiner Kindheit hatte er den größten Wunsch, die von Vater und Großvater begonnene Dynastie fortzusetzen. Er lernte im Omsker Kadettenkorps.

Er war sehr talentiert. Im Russisch-Japanischen Krieg bewährte sich Dmitri Karbyschew als ein wertvoller Logistikspezialist: Er befestigte die Stellung, baute Brücken über Flüsse, installierte Kommunikationsmittel und führte Kampfaufklärung durch. Dafür wurde er mit vielen Medaillen ausgezeichnet.

Im Ersten Weltkrieg diente Karbyschew in der 8. Armee von General Brussilow und nahm an der Belagerung von Przemyśl teil. Für seine Tapferkeit wurde er mit dem Orden der Heiligen Anna ausgezeichnet und zum Oberstleutnant befördert. 1916 nahm Karbyschew an der Brussilow-Offensive teil.

Gegen Ende der 1930er Jahre galt Dmitri Karbyschew nicht nur in der Sowjetunion, sondern auch in der Welt als einer der prominentesten Spezialisten für militärische Ingenieurkunst.

Zu Beginn des Großen Vaterländischen Krieges diente Karbyschew im Stab der 3. Armee in Grodno. Zwei Tage nach Kriegsausbruch wechselte Karbyschew in die 10. Armee, die von der Wehrmacht ab 27. Juni 1941 eingekesselt wurde. Am 8. August versuchte Karbyschew aus dem Kessel auszubrechen. Bei einer Explosion verlor er das Bewusstsein und wurde von den deutschen Soldaten gefangen genommen.



Konzentrationslager



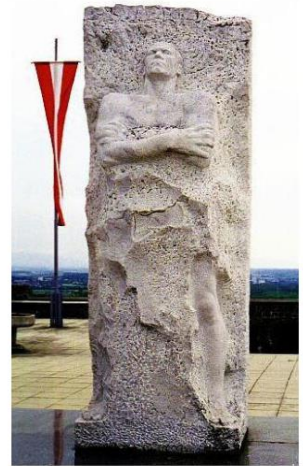
*Dmitri Michailowitsch
Karbyschew
Lebensjahre: 26. Oktober
1880 - 18. Februar 1945*

D. Karbyschew wurde in verschiedenen Konzentrationslagern festgehalten, u. a. im KZ Hammelburg, KZ Flossenbürg, KZ Majdanek, KZ Auschwitz, KZ Sachsenhausen und KZ Mauthausen. Deutsche Generäle boten Karbyschew mehrmals an, mit der Wehrmacht zusammenzuarbeiten. Der 60-jährige Mann weigerte sich, mit den Deutschen zusammenzuarbeiten. Jedes Mal erklärte er selbstbewusst, dass die Sowjetunion den Großen Vaterländischen Krieg gewinnen würde, und die Nazis würden besiegt werden.

Wehrmachtsoffizier Oberst Pelit, der einst in der Armee des zaristischen Rußlands diente und fließend Russisch sprach, versuchte mehrmals D. Karbyschew zu überreden. Außerdem arbeitete er während des Ersten Weltkriegs in Brest-Litowsk mit Karbyschew zusammen. Zum Beispiel bot ihm der alte Kamerad die Möglichkeit, als Historiker zu arbeiten und die militärischen Operationen der Roten Armee im gegenwärtigen Krieg zu beschreiben. Solche Vorschläge lehnte Karbyschew ab.

Der deutsche angesehenste Spezialist für Militärtechnik Heinz Rubenheimer machte dem russischen Offizier einen mächtigen Vorschlag. Wenn Karbyschew sich zur Mitarbeit bereit erklärte, konnte er dank der Staatskasse des deutschen Staates eine eigene Wohnung und volle wirtschaftliche Sicherheit bekommen. Außerdem wurde dem Ingenieur freier Zugang zu allen Bibliotheken und Archiven in Deutschland angeboten. Der Offizier würde Generalleutnant in der Armee des deutschen Staates werden. Karbyschew lehnte alle Angebote des Feindes ab.

Im Jahr 1945 befand sich Dmitri Karbyschew in einem Konzentrationslager namens Mauthausen. In der Nacht des 18. Februar 1945 versammelten SS-Soldaten etwa tausend Gefangene, unter ihnen Karbyschew. Die Gefangenen wurden entkleidet und mit eisigen Wassern geduscht. Viele Gefangene fielen tot. Die überlebten Gefangenen wurden in den Hof geschickt. Das Wetter war eiskalt. Bald begannen die Nazis mit demselben Eiswasser aus dem Feuerwehrschauch zu wässern. General Karbyschew, der in der Menge stand, überredete seine Kameraden, sich zu fesseln und keine Feigheit zu zeigen. Am Ende starb fast jeder, einschließlich Dmitry Karbyschew. Er war 64 Jahre alt.



*Karbyschew-Denkmal des
Bildhauers Wladimir
Jefimowitsch Zigal im KZ
Mauthausen*

Quellen:

1. https://aif.ru/society/history/neslomlennyy_zabytyy_podvig_generala_karbysheva
2. <https://de.erch2014.com/obrazovanie/87486-general-dmitriy-karbyshev-geroy-sovetskogo-soyuzabiografiya-podvig-general-karbysheva.html>

Fragen vor dem Lesen

1. *Ist dir der Name von Dmitri Michailowitsch Karbyschew bekannt?*
2. *Hast du etwas von seiner Leistung gehört?*

Aufgabe nach dem Lesen: Lies bitte den Text und finde Antworten auf die Fragen:

1. *Wer war Dmitri Michailowitsch Karbyschew?*
2. *Wann und wo wurde er geboren?*
3. *Wodurch wurde er berühmt?*
4. *Wann und wie wurde D. Karbyschew von den Nazis gefangen genommen?*
5. *Was boten die deutschen Generäle Karbyschew mehrmals an? Was antwortete er darauf?*
6. *Was passierte in der Nacht des 18. Februar 1945?*
7. *Wie war die Leistung von Dmitri Michailowitsch Karbyschew?*

Äußere bitte deine eigene Meinung:

1. *Wie findest du die Heldentat von Dmitri Michailowitsch Karbyschew?*
2. *Was hat dich besonders beeindruckt?*
3. *Wie meinst du, ist es schwer, eine solche Entscheidung zu treffen? Warum?*
4. *Hatte D. Karbyschew eine Möglichkeit, anders zu handeln? Wollte er nicht sein Leben retten?*
5. *Was würdest du an der Stelle von D. Karbyschew tun? Welche Entscheidung würdest du treffen? Warum?*

Text 2.

Eine Notlandung in einem Maisfeld

Damir Jussupow, 2019

Damir Kassimowitsch Jussupow ist ein russischer Pilot der Zivilluftfahrt. Ihm wurde 2019 der Titel Held der Russischen Föderation verliehen. Er war der Kommandant eines Flugzeugs A321 auf dem Flug 178 der Ural Airlines, der am 15. August 2019 in der Nähe des Flughafens Moskau-Schukowski erfolgreich notlandete.

„Der 15. August 2019. Es war ein normaler Morgen. Wir hatten einen frühen Abflug vom Flughafen Schukowski nach Simferopol geplant. Ich hatte keine Vorahnungen oder irgendein Gefühl, dass etwas schief geht“ – erzählte Damir Jussupow.

Planmäßig wurden das Flugzeug und alle Systeme überprüft. Die Besatzung arbeitete reibungslos wie angewiesen.

Beim Start kollidierte das Flugzeug mit einer Möwenschar. Viele Vögel wurden in die Triebwerke gesaugt. Einige Passagiere haben gerade das Video in diesem Moment aufgenommen. Nachdem beide Triebwerke durch Vogelschlag beschädigt wurden, entschieden sich die beiden Piloten Damir Jussupow und Georgi Mursin umgehend, die Maschine notzulanden.

„Die einzige richtige Entscheidung war, direkt zu fliegen und die Landung vor sich selbst durchzuführen, was wir eigentlich taten. Vor der Landung zogen wir das Fahrgestell ein, um die Wahrscheinlichkeit einer Zerstörung des Flugzeugs zu verringern und das Gehäuse nicht zu zerstören. Ich sage Ihnen sofort, dass wir das nicht nach Anleitung getan haben“ – sagte Damir Jussupow.

Dieser Flug dauerte weniger als zwei Minuten. Aber den Passagieren schien mindestens eine halbe Stunde am Himmel zu sein. Es gab eine Totenstille im Salon. Niemand hat geschrien oder geweint. Nur eine Frau flüsterte das Gebet.



Die Piloten mussten die Entscheidung in wenigen Sekunden treffen. Sie haben beschlossen, das Flugzeug auf ein Maisfeld in der Nähe zu landen. Risiko war zu groß, denn ein Liner mit vollen Kraftstofftanks konnte bei geringstem Schaden ausbrechen. Ein Funke hätte gereicht. Daher haben die Piloten entgegen der Anweisung beschlossen, das Fahrgestell nicht freizugeben. Später gaben die Experten zu, dass dieser Flug total Pech hatte, alle schlimmsten Bedingungen fielen zusammen. Die Chancen auf Rettung waren winzig. Und trotzdem haben die Piloten das geschafft.



Alle 226 Menschen waren am Leben. Am Boden weinten die Passagiere und umarmten die Stewards. Sie wollten den Piloten danken, die noch in der Flugzeugkabine waren.

Verschiedene Experten bewerteten die Handlungen der Besatzung. Einige nennen sie Helden und sagen dass der Pilot ein Genie ist. Andere kritisieren und diskutieren darüber, wie man anders tun könnte.

Quelle:

<https://ren.tv/longread/1090071-predchuvstvii-ne-bylo-kak-pilot-vspominaet-chudo-na-kukuruznom-pole>

Fragen vor dem Lesen

1. *Gefällt es dir, mit dem Flugzeug zu reisen? Warum?*
2. *Hast du etwas von Damir Kassimowitsch Jussupow gehört?*

Aufgabe nach dem Lesen: Lies den Text und finde Antworten auf die Fragen:

1. *Was ist Damir Kassimowitsch Jussupow von Beruf?*
2. *Wodurch wurde er berühmt?*
3. *Wann und wo passierte diese Notlandung?*
4. *Wodurch wurden beide Triebwerke beschädigt?*
5. *Was entschieden sich die beiden Piloten Damir Jussupow und Georgi Mursin?*
6. *Was haben die Piloten nicht nach Anleitung getan? Warum?*
7. *Wie lange dauerte dieser Flug?*
8. *Wie benahmen sich die Passagiere während des Fluges? Und am Boden?*
9. *Wie bewerten die Experten die Handlungen der Besatzung?*

Äußere bitte deine eigene Meinung:

1. *Wie findest du diese Situation?*
2. *Welche Gefühle hast du? Welche Emotionen hat diese Geschichte bei dir hervorgerufen?*
3. *Wie findest du die Handlungen der Piloten?*
4. *Wie meinst du, ist es schwer, eine solche Entscheidung zu treffen? Warum?*
5. *Was würdest du an der Stelle von Damir Jussupow tun? Welche Entscheidung würdest du treffen? Warum?*



Кадеты анализируют и обсуждают конкретные ситуации

Приложение К

Примеры рефлексивно-диалогических приемов

Прием «Посмотри на мир чужими глазами»

Инструкция для обучающегося:

1. Внимательно мысленно «рассмотри» интересующий тебя объект с разных позиций: своими глазами, глазами другого человека (это может быть несколько человек разного возраста, пола, профессий и рода деятельности, социального статуса, национальности и т.д.), глазами живого существа (например, птицы, пролетающей мимо), глазами неодушевленного предмета, глазами фантастического существа, глазами самого объекта.
2. Внимательно «послушай», что они все говорят. Запиши всё, что «услышал».
3. Прочитай все записанные мысли. Какие из них вызывают особенное удивление? На их основе сформулируй вопросы.
4. Какой вопрос вызывает особенный интерес? Что бы ты хотел исследовать?

Прием «Ключевой вопрос» применяется в комбинации с другими приемами, завершающимися «пучком вопросов».

Инструкция для обучающегося:

Внимательно прочитай записанные вопросы. Сформулируй ключевой вопрос, вызывающий наибольший исследовательский интерес. Этот вопрос должен начинаться со слова «почему».

Прием «Воронка понятий»

Инструкция для обучающегося:

Собери разные определения понятия, действуя по алгоритму: 1) запиши своё определение, как ты понимаешь значение этого понятия; 2) запиши определение из толкового/ этимологического словаря на русском языке; 3) запиши определение из толкового / этимологического словаря на иностранном языке; 4) найди и запиши определение в научной статье, посвященной проблеме исследования; 5) найди, как раскрывается это понятие в художественной литературе, запиши цитаты из прозаических или поэтических произведений / пословицы, поговорки, афоризмы; 6) прочитай все записанные определения, в каждом выдели основные характеристики понятия; 7) проанализируй, есть ли в них противоречивые факты; 8) на основе противоречивых фактов сформулируй пучки вопросов; 9) какой вопрос удивляет больше всего / вызывает исследовательский интерес? 10) сформулируй тему исследования с опорой на проблемный вопрос.

Пример применения приёма «Воронка понятий» (Таблица)

Обучающийся 7 класса Даниил Е. заинтересовался темой взаимоотношений между людьми, проблемой появления прозвищ. Для того, чтобы уточнить круг исследовательского поиска, кадет применил прием «Воронка понятий», позволивший ему выделить противоречивые факты и сформулировать проблемные вопросы:

Источники	Тексты для анализа	Вопросы на основе выявленных фактов
Свое определение	Прозвище – это то, как человека называют помимо его имени. Часто <u>обидное</u>	<i>Всегда ли прозвище обидное?</i>
Словарь Д.Н. Ушакова	Прозвище – название, данное человеку помимо его имени и содержащее в себе указание на какую-нибудь <u>черту характера, наружности, деятельности данного лица</u>	<i>Всегда ли прозвище связано с чертой характера, наружности или деятельности человека?</i>
Определение немецкого лингвиста Конрада Кунце	«Übername ist ein zusätzlicher, inoffizieller Namensbestandteil» (досл: «Прозвище – это дополнительный, <u>неофициальный компонент имени</u> »), понятие включает в себя «Spotname» («насмешливое прозвище»), «Spitzname» («кличка, прозвище»), «Kosename» («ласкательное имя»)	<i>Какова сфера употребления прозвища? Только ли негативной эмоциональной окраской обладают прозвища? Может ли прозвище человека быть ласкательным?</i>
А.В. Суперанская	Потребность в прозвищах возникает, когда необходимо охарактеризовать кого-то, подчеркнув его <i>слабые или смешные стороны</i> .	<i>Только ли с целью осмеяния могут дать прозвище? Основная функция прозвищ – поддразнивание, подшучивание, высмеивание называемого?</i>
Н.В. Гоголь, роман «Мертвые души»	Выражается сильно российский народ! И если <u>наградит кого словом</u> , то пойдет оно ему в род и потомство, утащит он его с собой и на службу, и в отставку, и на край света... ничто не поможет: <u>каркнет само</u> за себя прозвище <u>во все воронье горло</u> и скажет ясно, откуда вылетела птица.	<i>В чем причинность (каузальность) появления прозвищных имен? Какую смысловую и эмоционально-экспрессивную нагрузку они в себе заключают?</i>
Пословицы	«Лихое лихим называют, а доброе добрым поминают», «Богатого по отчеству, убогого по прозвищу»	<i>Присутствует ли прозвище как социальное явление в других языковых культурах?</i>
Тема исследования: «Каузальность прозвищных наименований»		

Прием «Карта смыслов»

Инструкция для обучающегося:

Заполни карту смыслов в тетради (на листе бумаги, на доске или при помощи электронного ресурса <https://www.mindmeister.com/folders>), действуя по алгоритму:

1) сначала в центре карты напиши исследуемый предмет или явление / исследовательский вопрос; 2) заполни верхнее правое поле: какое значение лично для тебя имеет исследование этого вопроса (положительное, отрицательное); 3) заполни верхнее левое поле: какое значение имеет исследование этого вопроса для близких тебе людей (положительное, отрицательное); 4) заполни нижнее левое поле: какое значение имело исследование этого вопроса для людей в прошлом (положительное, отрицательное); 5) заполни нижнее правое поле: какое значение будет иметь исследование этого вопроса для людей в будущем (положительное, отрицательное; что будет, если этот вопрос не исследовать); 6) внимательно прочитай карту смыслов. Удалось ли тебе выявить значимость исследования проблемы? Сделай вывод об актуальности исследуемой проблемы.

Пример заполнения карты смыслов представлен на рисунке 1

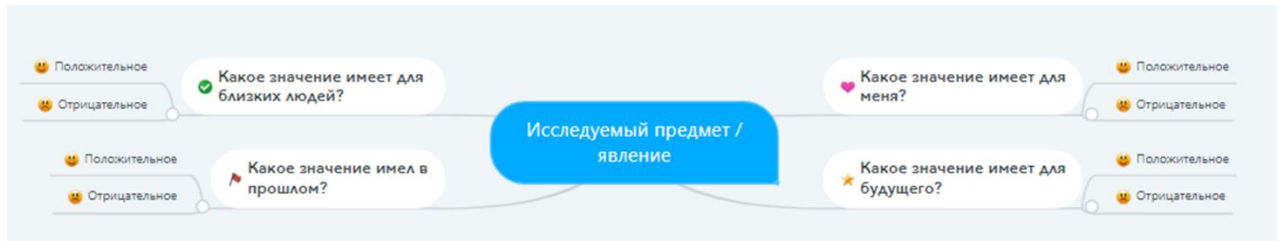


Рисунок 1. Пример заполнения карты смыслов

Прием «Ассоциативные ряды»

Инструкция для обучающегося:

1. Внимательно «рассмотри» выбранную тему для исследования. Запиши все прямые и косвенные ассоциации (первое, что приходит на ум, когда ты смотришь на каждое слово в теме). Постарайся не тратить много времени на обдумывание.
2. Проанализируй получившиеся ряды ассоциаций: какие элементы ассоциативных цепочек не согласуются / противоречат друг другу; какие вызывают удивление. Сформулируй и запиши вопросы на основе выявленных противоречий.

Прием «Блок противоречий»

Инструкция для обучающегося:

На основе известной тебе информации по теме исследования постарайся выявить в ней противоречащие друг другу факты. Противоречие включает в себя какой-то конфликт, парадокс, несовместимость, несоответствие, разногласие, отрицание. Сформулируй и запиши противоречия, в этом тебе могут помочь реплики-клише: «С одной стороны, ..., с другой стороны, ...», «Хотя ..., но ...», «Если ..., то ..., но ...», например, «С одной стороны, пословицы украшают речь говорящего, с другой стороны, затрудняют её понимание для иностранцев», «Хотя колыбельные песни исполняются для успокоения детей, но в них много страшного», «Если регулярно обрабатывать территории городских парков акарицидными средствами, то это сможет снизить риск укуса клеща, но это может привести к нарушению биоценоза/ это очень дорого и т.д.». Для формулирования блока противоречий можно использовать ряды антонимичных ассоциаций, например, к слову анекдот: смешно – не смешно, весело и приятно – обидно, понятно – непонятно, уместно – неуместно и т.д., «Хотя анекдот – юмористический жанр, но не у всех и не всегда вызывает смех».

Прием «Микроскоп»

Инструкция для обучающегося:

«Рассмотри» проблему исследования под микроскопом, постарайся увидеть все детали: самые крупные (они сразу бросаются в глаза и, как правило, о них многие знают) и самые мелкие (к ним нужно очень внимательно присматриваться, чтобы их увидеть). Сфокусируйся на неприметных элементах проблемы. Что вызывает удивление? Какую часть проблемы ты хотел бы исследовать?

Приложение Л

Индивидуальная исследовательская работа

Тема: «Ценностно-смысловая карта желаний современных подростков»

Автор: Дмитрий В., кадет 8 класса

Руководитель: Напольских Надежда Борисовна, преподаватель немецкого языка высшей квалификационной категории

В исследовании приняли участие 166 подростков из школ Италии, Египта, Кении, Буркина-Фасо и России.

Сбор данных проходил с сентября по декабрь 2022г.

Цель исследования: сравнительный анализ желаний современных подростков в ценностно-смысловом аспекте

Гипотеза исследования: «сравнительный анализ ценностно-смыслового компонента желаний современных подростков разных стран позволит создать ценностно-смысловой портрет современного подростка в аспектах автохтонного и не автохтонного рассмотрения»

Собрано и проанализировано 65 желаний с общей частотностью 595.

Опираясь на анализ научной литературы на русском и немецком языках, автор классифицировал собранный материал, интерпретировал полученные данные и представил в виде карт желаний (по странам и в обобщенном виде).

В ходе сравнительного анализа удалось создать ценностно-смысловой портрет современного подростка.

Дмитрий В.: *«Для человека важно не только уметь продуцировать разнообразные желания, но и понимать их ценностно-смысловое наполнение, осознавать их значимость для себя и для других людей»*

Обобщенные результаты исследования представлены всем участникам в формате видеообращения на немецком языке.

- ❖ Диплом лауреата, победителя XXX Всероссийский юношеских Чтений им. В.И. Вернадского; грамоты в номинациях: «Активный участник научной дискуссии», «Лучший доклад», «За желание реализовать сложное кросс-культурное исследование».
- ❖ Диплом Гран-При, Международный детский конкурс «Школьный патент – шаг в будущее».
- ❖ Диплом I степени, Всероссийская гуманитарная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы гуманитарных наук».



Подготовка и проведение опроса



«Что бы ты сделал, если бы стал миллионером?»



Приложение М

Сочетание образовательных технологий в процессе УИД

Практика совместной исследовательской деятельности по теме «Программирование с Calliope mini и Open Roberta Lab» для обучающихся 6 – 7 классов.

Was hast du schon von den Robotern gehört?

- helfen den Menschen;
- machen gefährliche / schwere Arbeit;
- erleichtern unser Leben;
- bringen Freude;



Применение CLIL-технологии позволяет обучающимся интегративно развивать коммуникативные умения на немецком языке по теме «Программирование и роботизация» и осваивать основы программирования с компьютером Calliope mini.

Aufgabe: Wenn man den Pin 1 drückt, leuchtet die LED-Lampe grün und wird Musik abgespielt.



Технология обучения исследовательской деятельности в сочетании с социально обогащающей технологией способствуют развитию умений воспитанников самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, работая в парах, в группах и индивидуально.



Кадеты учатся соотносить свои действия с планируемыми результатами, самостоятельно осуществлять контроль деятельности в процессе достижения результата.

Разрабатывая социально значимый программный продукт, обучающиеся развивают умения создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач



Технология развития вербальной креативности предполагает создание обучающимися вербального продукта на иностранном языке: доклад, творческий мастер-класс, слэмер-шоу, блиц-интервью, викторина, форсайт, сторителлинг и др.



Совместное обсуждение результатов исследовательской деятельности обогащает представления обучающихся о значимости самостоятельно разработанного программного продукта.



Получая внешний отзыв и оценку результатов своей деятельности, воспитанники вырабатывают ответственное поведение и потребность в созидательной творческой активности.