

УДК 371.388.6
ББК 74.2

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-224-236

ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Н. Б. Напольских

Аннотация. Цель: обоснование применения технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников как эффективного инструмента формирования ценностно-смысловых отношений обучающегося к предмету исследования, к процессу исследовательской деятельности и ее результатам, к себе. Методы: в исследовании применяются методы изучения научной литературы и публикаций отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам организации учебно-исследовательской деятельности школьников как интегративного инструмента личностного развития; описываются модели интроспективных дневников юного исследователя и рефлексивных тест-карт. Результаты: исходя из позиций личностно-деятельностного, ценностно-смыслового и герменевтического подходов, а также с опорой на основные положения концепции диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер) проведено обоснование целесообразности применения технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников с целью формирования личностного опыта исследовательской деятельности. Определены цель, задачи, содержание и методы технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия, критерии эффективности ее применения. Научная новизна: в статье впервые исследуется применение технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов осуществления воспитывающего обучения в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников.

Ключевые слова: технология рефлексивно-диалогического взаимодействия, учебно-исследовательская деятельность школьников, интерпретативные методы, рефлексия, смыслообразование, воспитывающее обучение.

© Напольских Н. Б., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: *Напольских Н. Б. Технология рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников // Наука и школа. 2022. № 5. С. 224–236. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-224-236.*

THE REFLEXIVE DIALOGUE INTERACTION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

N. B. Napolskikh

Abstract. Purpose: *the substantiation of the reflexive-dialogue interaction technology application in the process of educational and research activities of schoolchildren as an effective tool of forming student axiological attitude to the subject of research, the process of research activity and its results and to themselves.* Methods: *the research uses methods of studying theoretical literature and publications of national and foreign researchers, devoted to the organization of educational and research activities of schoolchildren as an integrative tool of personal development; models of introspective diaries of a young researcher and reflexive test maps are described.* The results: *based on the positions of personal-activity, axiological and hermeneutic approaches, as well as on the main points of the concept of dialogue of cultures (M. M. Bakhtin, V. S. Bybler), the feasibility of using the technology of reflexive dialogue interaction in the process of educational and research activities of students in order to form personal experience of research activities is substantiated. The purpose, tasks, content and methods of technology of reflexive dialogue interaction and its effectiveness criteria are defined.* Theoretical novelty: *the article for the first time substantiates the use of the technology of reflexive dialogue interaction in the process of educational and research activities of students.* Practical significance: *the main provisions and conclusions of the article can be used in research and pedagogical activities when considering the implementation of educational training in the process of educational and research activities of students.*

Keywords: reflexive dialogue interaction technology, educational and research activities of schoolchildren, interpretative methods, reflection, meaning formation, education.

Cite as: Napolskikh N. B. The reflexive dialogue interaction technology in the process of educational and research activities of schoolchildren. *Nauka i shkola*. 2022, No. 5, pp. 224–236. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-224-236.

Введение

Целью данной статьи является обоснование применения технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников как эффективного инструмента формирования ценностно-смысловых отношений обучающегося к предмету

исследования, к процессу исследовательской деятельности и ее результатам, к себе.

Исследовательский интерес направлен на решение вопросов:

- Каковы цель, задачи, содержание и основные методы технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников?

- Что является основным критерием эффективности ее применения?

- Какое значение имеет применение данной технологии для личностного развития обучающегося?

Актуальность учебно-исследовательской деятельности в школьном образовании в последние годы все более возрастает, о чем свидетельствуют многочисленные публикации отечественных и зарубежных ученых. Внимание исследователей привлекают вопросы, связанные с пониманием ее сущности и организации, определением механизмов ее осуществления. Рассматривая учебно-исследовательскую деятельность школьников как творческую форму организации обучения [1], исследователи отмечают ее алгоритмируемость, адаптируемость к любой учебной дисциплине [2], указывают на целостность, системность и цикличность исследовательского процесса школьников, подчеркивая при этом важность рефлексии процесса обучения [3]. Кроме того, учеными предпринимались попытки осмысления образовательных результатов учебно-исследовательской деятельности школьников, среди которых особо значимыми называются формирование умений и навыков исследовательской деятельности, получение субъективно нового знания, исследовательская компетентность. Не вызывает сомнений тот факт, что умение решать сложные и нестандартные задачи, навыки планирования и организации самостоятельной деятельности, способность действовать в условиях неопределенности – это необходимые качества современного человека. Но только ли на эти результаты необходимо ориентироваться педагогу при проектировании процесса учебно-исследовательской деятельности школьников? По справедливому утверждению академика РАО В. И. Загвязинского, педагогам необходимо прийти к пониманию того, что «не знания и умения сами по себе, а воспитанность, ценностные

ориентиры, развитие, личностная культура, нравственность и способность к творчеству – ведущие результаты образования» [4, с. 34]. Другими словами, обучение в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников должно быть воспитывающим, то есть направленным на развитие личностно-смысловой сферы обучающегося.

Вопросам получения и оценки образовательных результатов в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников посвящен ряд современных научных публикаций отечественных и зарубежных ученых. При этом большее внимание исследователей привлекают измеримые результаты – предметные и метапредметные, рассматриваемые как основа личностного развития обучающегося. К примеру, Е. Ю. Голубь [5], Л. В. Тищенко [6], Н. В. Бизяева [7], видят значимость учебно-исследовательской деятельности в формировании познавательного интереса обучающихся, в приобщении их к научным методам познания окружающей действительности, овладении навыками работы с информацией. Н. Н. Яремко и Е. А. Баракова говорят о взаимосвязи и взаимообусловленности формирования исследовательских навыков и регулятивных универсальных учебных действий школьников [8]. В исследовании Т. А. Бахор развивается идея о положительном эффекте учебно-исследовательской деятельности в формировании умений интерпретировать текст и художественный образ, обосновывать собственную позицию [9]. Т. А. Федосеева, ссылаясь на основные положения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17.12.2010), отмечает, что учебно-исследовательская деятельность способствует среди прочего формированию умения выражать свои чувства, мысли и потребности [10]. Однако это утверждение требует уточнения и более

глубокого рассмотрения, так как не сама по себе исследовательская деятельность, а применяемые технологии, методы и создаваемые с их помощью ситуации общения позволяют выстраивать ценностно-смысловое взаимодействие субъектов, в результате чего и происходит формирование ценностных отношений, рождаются чувства и мысли. В связи с этим особый интерес вызывают исследования немецких ученых М. Knörzer, L. Förster, U. Franz и A. Hartinger, утверждающих, что «важно не только организовать сам процесс исследования (то есть наблюдать, анализировать, экспериментировать и т. д.), но и рефлексировать, упорядочивать полученный опыт» [11, с. 12]. Эта мысль получает развитие в работах С. Graf, G. Inger, N. Jacobs, M. Köstner, C. Schumacher, C. Stiller, A. Stockey, T. Stroot, K. te Poel, которые отмечают, что важно не только приобретение опыта исследовательской деятельности, но и формирование на основе его осмысления активной позиции обучающегося, развитие ответственного отношения к полученным результатам [12, с. 113]. S. Schweder подчеркивает, что, изначально обучая школьников планированию и оцениванию качества процесса исследования и смещая в дальнейшем их фокус внимания в сторону оценки качества содержания деятельности, учитель способствует тем самым развитию самостоятельности обучающихся [13, с. 74].

Не обращаясь к детальному анализу понятия, уточним, что «учебно-исследовательскую деятельность школьников мы рассматриваем как сложный педагогически организуемый и управляемый вид учебной деятельности, целью которого является приобретение учащимися личностного опыта исследовательской деятельности» [14, с. 175]. Структурно повторяя основные этапы научного исследования, она приближается к исследовательской деятельности ученого, но таковой не является [11, с. 12].

Исследовательская деятельность в школьном обучении основывается на заданиях открытого типа [15, с. 9] и сопровождается повышенной внутренней мотивацией обучающихся, воспринимается ими как творческий процесс [16, с. 21]. Ученик, проходя (не имитируя, как например, при выполнении заданий учебной лабораторной работы, решение которых заранее известно!) путь исследователя от постановки проблемного вопроса и выдвижения гипотезы до оформления документации и представления результатов исследования общественности, *проживает* открытие нового знания. По словам немецкого философа и педагога О. Ф. Bollnow, «опыт формируется только в ситуации преодоления препятствий и осмысления» [17, с. 221]. Именно в процессе осмысления открывается индивидуальный смысл, формулируются лично значимые выводы, формируется личностный опыт, определяемый В. В. Сериковым как «элемент культуры осмысливания своих переживаний и жизненного пути в целом, управления своими намерениями построения программ жизнедеятельности» [18, с. 162]. Личностный опыт исследовательской деятельности является интегративной категорией, включающей динамическую совокупность знаний о структуре исследовательской деятельности и механизмах ее осуществления, умений осуществления исследовательской деятельности посредством применения методов научного познания, а также гибкую систему ценностно-смысловых отношений субъекта деятельности. Основными компонентами этого вида опыта являются: потребностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

При этом новообразования в системе ценностно-смысловых отношений, в личностных установках ученика – результат процесса воспитания и один из компонентов опыта – ни на каком этапе

деятельности невозможно программировать или сделать предметом внешней оценки. Учитель может лишь создать ситуацию, требующую их проявления и развития.

Опираясь на основные положения концепции диалога культур, разработанные М. М. Бахтиным и уточненные В. С. Библером [19; 20], мы видим возможным выявление особенностей ценностно-смысловых отношений обучающегося к миру, к себе, к результатам своей деятельности только в условиях диалога. В широком философском понимании диалог – «особый уровень коммуникативного процесса, на котором происходит слияние личностей участников коммуникации» [21, с. 192], кристаллизуются личностные смыслы субъектов совместной деятельности, осуществляется социализация и индивидуализация личности. Диалогичность учебного взаимодействия предполагает коммуникативную открытость, готовность учителя и ученика принимать различные точки зрения, умение корректно и аргументированно отстаивать свою позицию в диалоге, способность к рефлексии, которая воспринимается как «ментальный процесс с попыткой структурировать или реструктурировать опыт, проблему, существующие знания» [22, с. 55]. Немецкий ученый L. Huber называет рефлексию едва ли не ключевым элементом исследовательской деятельности в целом [23, с. 101]. В условиях рефлексивно-диалогического взаимодействия происходит интеграция и трансформация личностных смыслов, взаимообогащение системы ценностных отношений всех его субъектов, становится возможным появление интеллектуальных и личностных новообразований.

Сензитивным периодом в развитии рефлексии и саморефлексии в научной психологии определяется подростковый и юношеский возраст, о чем свидетельствуют работы В. И. Слободчикова, Г. А. Цукермана, В. С. Мухиной, К. А. Хвостовой и др.

Именно в этот период интерес обучающегося направлен на понимание собственного «Я», на изучение личностных особенностей, на осмысление отношений с окружающими, на выявление своих сильных и слабых сторон.

Результаты

В связи с этим в процессе учебно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы считаем целесообразным применение технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия, основывающейся на личностно-деятельностном, ценностно-смысловом и герменевтическом подходах.

Цель технологии – формирование личностного опыта исследовательской деятельности обучающихся посредством рефлексивно-диалогического взаимодействия.

Задачи технологии: формирование мотивации к осуществлению учебно-исследовательской деятельности; выявление и осмысление актуальности проблемы исследования, транспективное рассмотрение значимости ее решения с позиций «Я», «Другой», «Другие»; продуцирование идей и выдвижение предположений ее решения; выработка стратегий осуществления учебно-исследовательской деятельности, планирование своих действий; поддержка и помощь при необходимости в выстраивании коммуникативного взаимодействия всех субъектов учебно-исследовательской деятельности; целостное осмысление и рефлексивная оценка каждого этапа учебно-исследовательской деятельности и ее результатов, включая промежуточные; создание ситуаций для проявления личностных отношений к исследовательской деятельности, ее результатам, к себе.

По содержательному наполнению можно выделить следующие виды рефлексивно-диалогического взаимодействия. «Диалог об исследовании»

предполагает диалогическое взаимодействие педагога с обучающимся по вопросам проектирования и осуществления учебно-исследовательской деятельности, в ходе которого также проводится рефлексивно-оценочный анализ процесса деятельности, его результатов. *«Диалог через предмет исследования»* представляет собой нелинейное, разнонаправленное, в некоторых случаях кросс-функциональное взаимодействие разных субъектов, включенных в учебно-исследовательскую деятельность: педагог, ученик-исследователь, автор статьи, эксперт в области исследуемой проблемы, команда исследователей и т. д. В результате не только осуществляется поиск неизвестного знания, выявляются и сталкиваются разные точки зрения, обнаруживаются личностные смыслы и порождаются новые, но и выстраивается гибкая система личностных отношений. *«Диалог с предметом исследования»* направлен на рефлексивно-диалогическое взаимодействие обучающегося с предметом исследования, самостоятельный активный поиск истины, в результате которого формируются личностные смыслы и отношения. Выстраивая диалогическое взаимодействие с позиций «Я» (диалог с собой), «Я – Другой» (диалог с учителем, с одноклассником, с автором статьи, с экспертом и т. д.), «Я – Другие» (диалогическое взаимодействие с группой), необходимо стимулировать возвращение обучающегося в позицию диалога с собой, формируя при этом «ученика диалогизирующего» (по А. Д. Королю, [24, с. 13]), способного занять вопрошающую позицию не только по отношению к собеседникам, но и к себе. Целенаправленно развиваемая способность к рефлексии, связанная с самооценкой и саморефлексией, обеспечивает более самостоятельную и индивидуальную учебно-исследовательскую деятельность. При этом в рефлексивной культуре обучающегося можно выделить четыре

основных переходящих друг в друга элемента: рефлексия учебно-исследовательской деятельности, рефлексия собственных исследовательских действий, рефлексия результатов и саморефлексия. Благодаря «циркулярности рефлексивного мышления» (по А. Ф. Закировой [25, с. 28]) обучающийся получает возможность производить многократную смысловую переоценку своих действий и себя в деятельности, формируя рефлексивное видение – умение посмотреть «на себя со стороны». Задача учителя – запустить этот процесс, целенаправленно создавая «ситуации открытия смысла».

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие осуществляется на каждом этапе учебно-исследовательской деятельности посредством сочетания вопросно-ответного метода с применением качественных интерпретативных методов и приемов, опосредующих смыслообразование и рефлексия.

При осуществлении анализа, интерпретации и истолковании разножанровых текстов в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников наиболее эффективным является модифицированное применение методов, описанных А. Ф. Закировой в авторской концепции педагогической герменевтики, таких как «Перевод научного текста на язык живого общения», «Полемика с автором текста», «Жанровая переработка текста», «Провоцирование конфликта интерпретационных версий», «Многократное устное проговаривание версий научного знания, диалог с собой» [26, с. 209]. Эти методы содействуют более глубокому осмыслению исследуемых идей научного знания, развитию системы личностных отношений в органическом сочетании познания с самопознанием.

Вопросно-ответное диалогическое взаимодействие в процессе учебно-исследовательской деятельности предполагает постановку вопросов, побуждающих

обучающегося выразить оценочное отношение с позиций личностной и социальной значимости:

1) к процессу учебно-исследовательской деятельности («Почему ты решил заняться исследовательской деятельностью?», «Какое значение имеет исследовательская деятельность для тебя / для социума?», «В чем ты видишь актуальность исследуемой проблемы для себя лично / для общества?», «Какой этап учебно-исследовательской деятельности вызвал у тебя больше всего / меньше всего затруднений? Почему?», «Как эволюционировало твое отношение к учебно-исследовательской деятельности?» и т. д.);

2) к собственным действиям («Что тебе предстоит сделать, чтобы достичь цели?», «С чем тебе понадобится помощь?», «Насколько эффективен был выбранный способ действий?», «Что у тебя получается делать лучше всего?», «Какими способами деятельности ты овладел? Какие из них ты считаешь особенно важными для твоей будущей профессии / жизнедеятельности в целом?», «Если начать исследование заново, что бы ты поменял в своих действиях?» и т. д.);

3) к полученным результатам («Совпадает ли полученный результат с поставленной целью?», «Доволен ли ты полученным результатом? Почему?», «Какую ценность имеет полученный результат для тебя лично / для общества?», «Как помогает полученный результат продолжить исследование? Какие перспективы исследовательской деятельности он открывает?», «Что в дальнейшей деятельности следует изменить, чтобы получить желаемый результат?» и т. д.);

4) к себе, к личностным качествам («Какие твои качества помогут тебе достичь поставленной цели / будут мешать в достижении?», «Какие качества тебе понадобятся для сбора

источников информации / проведения опроса / представления результатов общественности на конференции и т.д.?», «Какие качества ты в себе обнаружил в ходе исследования? Какие из них следует развивать? Почему?», «Какой вопрос себе ты хотел бы задать в конце исследования? Почему?» и т. д.).

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие позволяет обоим участникам диалога открыть новое в себе и обнаружить внутренние изменения только при условии ответственного отношения к собственной и чужой «вербальной продукции», которую целесообразнее всего фиксировать в письменном виде для последующего анализа, интерпретации, осмысления и повторного возвращения к полученным данным. Выявлению динамики качественных изменений ценностно-смысловых отношений обучающегося способствует применение интерпретативных методов и приемов педагогического герменевтического анализа. Наиболее эффективным является ведение интроспективного дневника юного исследователя, включающего такие разделы, как «Копилка идей», «Мотиваторы», «Маршрут исследования», «Мои находки», «Интересные вопросы», «Карты смыслов» и др. К примеру, на странице «Копилка идей» обучающийся не только фиксирует имеющиеся идеи по проблеме исследования, но и продуцирует новые, придумывая ассоциативные ряды, проводя аналогии, используя методы инверсии, мозгового штурма, эвристического комбинирования и др. Так, в исследовании наименований военной техники Германии и России разных периодов развития обучающиеся 8-го класса кадетского училища, используя метод ассоциативных рядов, смогли сформулировать предмет исследования – «сема “ужасение” в наименованиях военной техники», а затем методом кластеризации, выделив из ассоциативного ряда антонимичные лексические

единицы, самостоятельно пришли к гипотетическому вопросу: «Зависит ли увеличение и уменьшение количества “устрашающих” наименований военной техники от военной или мирной обстановки в государстве?». Многократное возвращение к этим страницам дневника позволяет выявить динамику развития исследовательских идей обучающегося.

На странице «Мотиваторы» юный исследователь фиксирует основные мотивы, побуждающие его исследовательскую деятельность в виде карты памяти (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 учителя это важный источник информации о ценностных установках и мотивах ученика, о том, что может стимулировать его исследовательскую активность, с другой – материал для самоанализа и самооценки обучающегося.

Прокомментируем еще один раздел дневника – «Карты смыслов», в котором обучающемуся предлагается обратиться к смысловому анализу отдельных ситуаций, возникающих в ходе учебно-исследовательской деятельности. Рассмотрим на примере ситуации «Успешное / неуспешное выступление на конференции». Исследователю 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 (рис. 1). После заполнения карты происходит обсуждение того, что получилось.

Этот метод позволяет обучающемуся «прочитать» ситуацию с разных точек зрения, сделать лично значимые выводы, сформировать личностный опыт.

В качестве альтернативы дневнику юному исследователю может быть предложено регулярное заполнение рефлексивных тест-карт, тоже позволяющих кристаллизовать личностные смыслы путем вербализации (рис. 2).

Заполнение страниц дневника и/или рефлексивных тест-карт осуществляется обучающимся как в индивидуальной, так и в совместной с учителем деятельности на каждом этапе учебного исследования. Выстраивая на основе обсуждения страниц дневника рефлексивно-диалогическое взаимодействие, учитель помогает юному исследователю самостоятельно проектировать учебно-исследовательскую деятельность и управлять процессом исследовательского поиска, посредством интерпретации «готового знания» открывать новые смыслы в исследуемом предмете, рефлексировать не только по поводу результатов исследовательской деятельности, но и личностного отношения к ним.

Систематическое ведение дневника, как и реализация учебного исследования, происходит, как правило, во внеурочной деятельности. Поэтому, с одной стороны, это требует от учителя и ученика готовности к дополнительным

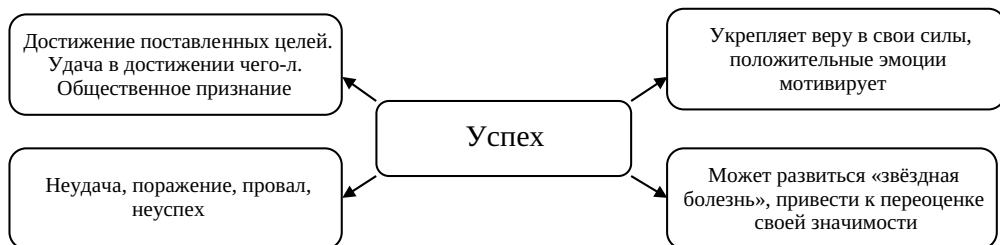
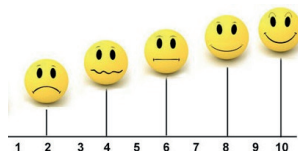


Рис. 1. Карта смыслов «Успех» (составлено автором)

Рефлексивная тест-карта

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°».



Рис. 2. Рефлексивная тест-карта «Финиш» (составлено автором)

затратам времени, с другой – позволяет индивидуализировать образовательный процесс. Однако отметим, что при рефлексивно-диалогическом взаимодействии в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников учителю необходимо оказывать лишь требуемую от него помощь, не подавляя самостоятельности ученика, осуществлять «способствующее развитию самостоятельности педагогическое сопровождение» (по R. Messner [27, с. 28]).

Выводы

Таким образом, применение технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников способствует становлению личностного опыта обучающегося, формированию системы ценностно-смысловых отношений к процессу исследовательской деятельности, ее результатам, осмыслению своих личностных качеств, а также

развитию потребности осознанного управления своей активностью. Особую роль в осуществлении рефлексивно-диалогического взаимодействия учителя и обучающегося играют интроспективные дневники и рефлексивные тест-карты, которые являются важным инструментом стимулирования рефлексии и саморефлексии, проектирования и управления процессом учебного исследования.

Критериями эффективности применения рефлексивно-диалогической технологии в процессе учебно-исследовательской

деятельности школьников являются динамика ценностных приоритетов личности, развитие системы ценностно-смысловых отношений, готовность обучающегося к самооценке и саморефлексии.

Значимость применения данной технологии заключается в том, что она позволяет создать благотворную среду для воспитания и развития саморефлексии школьника, способствует индивидуализации образования, помогает точнее определить личную траекторию развития обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермилин А. И., Ермилина Е. В. Цели и ценности учебно-исследовательской деятельности школьников // Народное образование. 2018. № 5 (1468). С. 118–125.
2. Железковская Г. И., Валева О. А. Организация учебно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 28–30.
3. Жанбурбаева А. М. Структура учебно-исследовательской деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 234–235.
4. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: моногр. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2015. 140 с.
5. Голубь Е. Ю. Учебно-исследовательская деятельность школьников в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2019. № 4 (32). С. 19–24.
6. Тищенко Л. В. Уроки-практикумы по физике (углубленный уровень) как способ организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 266–271.
7. Бизяева Н. В. Интегративность учебно-исследовательской деятельности и Big data в формировании математической грамотности // ЦИТИСЭ. 2021. № 4 (30). С. 557–564. DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.51>.
8. Яремко Н. Н., Баракова Е. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников в условиях учебно-исследовательской математической деятельности // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 3 (95). С. 56–62.
9. Бахор Т. А. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников (при изучении рассказа А. П. Чехова «Ионыч») // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. С. 17–20.
10. Федосеева Т. А. Исследовательская деятельность школьников на уроках словесности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–3. С. 212–216.
11. Forschendes Lernen im Sachunterricht / M. Knörzer, L. Förster, U. Franz, A. Hartinger (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. 243 S. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bd. 29).
12. Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLidO) am Oberstufen-Kolleg / C. Graf, G. Inger, N. Jacobs [et al.] // Forschendes Lernen in der Lehrerinnenbildung Implikationen für Wissenschaft und Praxis / M. Basten, C. Mertens, A. Schöning, E. Wolf (Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag, 2020. S. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991540>.

13. Schweder S. Forschendes Lernen strukturiert planen und durchführen. Die Potentiale eines Forschungsplans als Unterstützungselement // *Pädagogik* (Weinheim). DIPF. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2012. 64/7–8. S. 70–74.
14. *Напольских Н. Б.* Задачи воспитывающего обучения в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников // *Становление педагога как человека культуры: традиции и современность: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию университета, по научному направлению кафедры педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам / отв. и общ. ред. Е. Б. Бабошина; общ. ред. А. С. Рылеева. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. С. 173–179.*
15. Roth J., Weigand H.-G. Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten. Gefälligkeitübersetzung: Discovery learning. An approach to scientific work // *Mathematik lehren*. 31. FIZ Karlsruhe – Leibniz-Institut für Informationsinfrastruktur, 2014. 184, S. 2–9.
16. Oyrer S. Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe // *Pädagogische Horizonte*. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Institut für Forschung und Entwicklung Linz, Austria, 2018. 2 (2), 212. S. 15–35.
17. Bollnow O. F. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik // *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Jg. 1968, Nr. 3, S. 221–252.
18. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 256 с.
19. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1988. 423 с.
20. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
21. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. 1064 с.
22. Korthagen F. A. J. Eine Reflexion über Reflexion // Korthagen F. A. J., Meyer W. (Hrsg.) *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EBVerlag, 2002. S. 55–73.
23. Huber L. Reflexion // Mieg H., Lehmann J. (Hrsg.) *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M.: Campus, 2017. S. 101–111.
24. Король А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении // *Народная асвета*. 2013. № 10. С. 10–13.
25. Закирова А. Ф. Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 6. С. 11–42.
26. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: моногр. М.: ВЛАДОС, 2011. 272 с.
27. Messner R. Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht // Messner R. (Hrsg.) *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. DIPF. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2009. S. 15–30.

REFERENCES

1. Ermilina A. I., Ermilina E. V. Tseli i tsennosti uchebno-issledovatskoy deyatel'nosti shkolnikov. *Narodnoe obrazovanie*. 2018, No. 5 (1468), pp. 118–125.
2. Zhelezovskaya G. I., Valeeva O. A. Organizatsiya uchebno-issledovatskoy deyatel'nosti kursantov voennogo vuza. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2017, Vol. 6, No. 2 (19), pp. 28–30.
3. Zhanburbaeva A. M. Struktura uchebno-issledovatskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020, No. 4 (83), pp. 234–235.
4. Zagvyazinskiy V. I. *Nastupit li epokha Vozrozhdeniya?.. Strategiya innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo obrazovaniya: monogr.* Moscow: Logos, 2015. 140 p.

5. Golub E. Yu. Uchebno-issledovatel'skaya deyatelnost' shkolnikov v protsesse obucheniya osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*. 2019, No. 4 (32), pp. 19–24.
6. Tishchenko L. V. Uroki-praktikumy po fizike (uglublennyy uroven) kak sposob organizatsii uchebno-issledovatel'skoy deyatelnosti obuchayushchikhsya. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016, Vol. 5, No. 4 (17), pp. 266–271.
7. Bizyaeva N. V. Integrativnost' uchebno-issledovatel'skoy deyatelnosti i Big data v formirovani matematicheskoy gramotnosti. *TsITISE*. 2021, No. 4 (30), pp. 557–564. DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.51>.
8. Yaremko N. N., Barakova E. A. Formirovanie regul'yativnykh universalnykh uchebnykh deystviy shkolnikov v usloviyakh uchebno-issledovatel'skoy matematicheskoy deyatelnosti. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii*. 2020, No. 3 (95), pp. 56–62.
9. Bakhor T. A. Organizatsiya uchebno-issledovatel'skoy deyatelnosti shkolnikov (pri izuchenii rasskaza A. P. Chekhova "Ionych"). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019, No. 64–4, pp. 17–20.
10. Fedoseeva T. A. Issledovatel'skaya deyatelnost' shkolnikov na urokakh slovesnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019, No. 63–3, pp. 212–216.
11. Knörzer M., Förster L., Franz U., Hartinger A. (Hrsg.) *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. 243 S. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bd. 29).
12. Graf C., Inger G., Jacobs N. et al. Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: Forschungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLidO) am Oberstufen-Kolleg. In: Basten M., Mertens C., Schöning A., Wolf E. (Hrsg.) *Forschendes Lernen in der Lehrerinnenbildung Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 2020. S. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991540>.
13. Schweder S. Forschendes Lernen strukturiert planen und durchführen. Die Potentiale eines Forschungsplans als Unterstützungselement. In: *Pädagogik (Weinheim)*. DIPF. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2012. 64/7–8. S. 70–74.
14. Napol'skikh N. B. Zadachi vospityvayushchego obucheniya v protsesse uchebno-issledovatel'skoy deyatelnosti shkolnikov. In: Baboshina E. B., Ryleeva A. S. (eds.) *Stanovlenie pedagoga kak cheloveka kultury: traditsii i sovremennost. Proceedings of International scientific-practical conference, dedicated to the 70th anniversary of the university*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2021. Pp. 173–179.
15. Roth J., Weigand H.-G. Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten. Gefälligkeitsübersetzung: Discovery learning. An approach to scientific work. *Mathematik lehren*. 31. FIZ Karlsruhe – Leibniz-Institut für Informationsinfrastruktur, 2014. 184, S. 2–9.
16. Oyer S. Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe. *Pädagogische Horizonte. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz*. Institut für Forschung und Entwicklung Linz, Austria, 2018. 2 (2), 212, S. 15–35.
17. Bollnow O.F. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Jg. 1968, Nr. 3, S. 221–252.
18. Serikov V. V. *Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatelnosti: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy*. Ed. By V. A. Slastenin, I. A. Kolesnikova. Moscow: Akademiya, 2008. 256 p.
19. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow: Iskusstvo, 1988. 423 p.
20. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kultury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyy vek*. Moscow: Politizdat, 1990. 413 p.
21. Kemerov V. E. (ed.) *Sovremennyy filosofskiy slovar*. London, Frankfurt-am-Main, Paris, Luxemburg, Moscow, Minsk: Panprint, 1998. 1064 p.

22. Korthagen F. A. J. Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen F. A. J., Meyer W. (Hrsg.) *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EBVerlag, 2002. S. 55–73.
23. Huber L. Reflexion. In: Mieg H., Lehmann J. (Hrsg.) *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M.: Campus, 2017. S. 101–111.
24. Korol A. D. Evristicheskoe obuchenie kak sredstvo individualizatsii obrazovaniya. Metod evristicheskogo dialoga v obuchenii. *Narodnaya asveta*. 2013, No. 10, pp. 10–13.
25. Zakirova A. F. Oshibki gipotezirovaniya kak predmet metodologicheskoy refleksii pedagoga-issledovatelya. *Obrazovanie i nauka*. 2021, Vol. 23, No. 6, pp. 11–42.
26. Zakirova A. F. *Vkhodya v germeneyticheskiy krug... Kontseptsiya pedagogicheskoy germeneytiki: monogr.* Moscow: VLADOS, 2011. 272 p.
27. Messner R. Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In: Messner R. (Hrsg.) *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. DIPF. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2009. S. 15–30.

Напольских Надежда Борисовна, аспирант академической кафедры «Методологии и теории социально-педагогических исследований», Тюменский государственный университет
e-mail: nadja0501@mail.ru

Napolskikh Nadezhda B., PhD postgraduate student, Methodologies and Theories of Socio-pedagogical Research Academic Department, University of Tyumen
e-mail: nadja0501@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2022

The article was received on 15.02.2022