



ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІК ОРТАЛЫҒЫНЫҢ КІТАПХАНАСЫ
БИБЛИОТЕКА ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
LIBRARY OF THE CENTER OF EXCELLENCE



Педагогикалық шеберлік орталығы
«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
Кембридж Университетінің Білім беру
факультетімен бірлесіп әзірлеген
Қазақстан Республикасы педагог кадрларының
біліктілігін арттыру деңгейлі бағдарламасын іске
асыруға арналған тәжірибелік нұсқаулық

Практическое руководство для реализации
уровневых программ повышения квалификации
педагогических кадров Республики Казахстан,
разработанных Центром педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
совместно с Факультетом образования
Кембриджского Университета

Practical guidance for implementing levelled
in-service training Programmes for the
pedagogic staff of the Republic of Kazakhstan
developed by the Center of Excellence
AEO "Nazarbayev Intellectual Schools"
jointly with the Faculty of Education
of the University of Cambridge

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

МҰҒАЛІМНІҢ
ӨЗ ТӘЖІРИБЕСІН
ЗЕРТТЕУІ

УДК 74.03(2)075.8.
ББК 74.4

*Рекомендовано Методическим советом
Центра педагогического мастерства*

Рецензенты: Албытова Н.П. к.п.н., доцент
Асубаев Б.К. к.г.н., доцент

И Исследование учителем собственной практики. Методическое пособие / Сагинов К.М., Ермагамбетова Г.Н., Атейбек С.Т. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 147 с.

В пособии рассматривается вопрос педагогического исследования учителем собственной практики, представлен опыт Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальных школ» по реализации подхода Исследование в действии и рефлексивной практики учителя в рамках реализации уровневых программ повышения квалификации педагогических работников.

Материалы, представленные в пособии создают предпосылки для профессионального самосовершенствования педагогов посредством формирования исследовательских навыков в рамках системы повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан.

Пособие адресовано учителям, руководителям организаций образования, тренерам и слушателям курсов повышения квалификации педагогических кадров, преподавателям и студентам педагогических вузов.

УДК 74.03(2)075.8.
ББК 74.4

©АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
Центр педагогического мастерства, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение..... | 5 |
| 1. Теоретические основы исследования учителем собственной практики..... | 7 |
| 1.1 Исследование учителем собственной практики как механизм профессионального самосовершенствования | 7 |
| 2. Методическое Обеспечение Исследования Учителем Собственной Практики | 35 |
| 2.2 Принципы и этика проведения исследования учителем собственной практики..... | 129 |
| Заключение..... | 133 |
| Список использованной литературы | 136 |
| Приложение 1. | 142 |
| Приложение 2. | 144 |
| Приложение 3. | 146 |
| Приложение 4. | 147 |

Введение

Современная парадигма образования, вбирающая в себя элементы гуманистической и технократической парадигм, требует от учителя личностно-профессионального развития на основе разработки и реализации как сравнительных, так и априори абсолютных педагогических инноваций. Этому посвящена статья Главы государства Н.А.Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу Всеобщего Труда», в которой ключевым принципом выступает принцип профессионализма. Президент страны обозначил насущную необходимость инновационного развития системы образования и в первую очередь творческого развития педагогов на основе передового опыта: «Все принимаемые решения должны быть досконально просчитаны приниматься с учетом научно проработанной целесообразности на основе изучения мирового опыта. Именно такое понимание задач и принципов следует положить в основу процесса социальной модернизации». В системе непрерывного профессионального образования и развития востребованы такие специальные курсы, как: «Основы акмеологии, личного и социального успеха», «Основы андрагогики», «Основы творческой и исследовательской деятельности» и другие учебные курсы [1.]

Между тем, по результатам международных исследований, до недавнего времени педагогическими исследованиями в основном занимались ученые из высших педагогических учебных заведений, и они считались людьми, дающими знания, «субъектами познания» в образовании. При этом, учителя (и руководители) считались «исполнителями» [2, с. 257]. На протяжении десятилетий преобладающая форма исследования в сфере образования была следующей «субъекты познания изучали исполнителей, а их выводы и рекомендации использовались разработчиками политики в сфере образования для того, чтобы усовершенствовать школы». В последующем критика в отношении данного подхода заключалась в том, что он создавал разрыв между теорией и практикой.

За последние 20 с лишним лет исследование учителем собственной практики стало все более популярным, поскольку оно сокращает разрыв между теорией и практикой, между исследованием и реализацией. Его называли «радикальным уходом от традиционной точки зрения об исследовании в сфере образования как работы специалиста-исследователя, результаты исследования которого могут использовать учителя, нежели чем создавать их». Посредством обеспечения альтернативы традиционного отношения исследования и практики путем инновационной педагогической деятельности педагогов-практиков произошло нивелирование между исследовательской деятельности как ученых-теоретиков, так и педагогов-практиков.

Подобная инновационная педагогическая деятельность в рамках исследования учителем своей практики в контексте реализации уровневых программ и программы руководителей общеобразовательных организаций активно реализуется в общеобразовательных школах Республики Казахстан. В этом ракурсе именно исследование учителем собственной практики выступает как эффективный инструмент формирования педагогического мастерства современного учителя и его инновационного личностно-профессионального развития. Инновационная, по своей сути, и наполненная новым содержанием деятельность педагогов требует от них соответствующих инновационных знаний, навыков и компетенций осуществления педагогического исследования собственной практики. В процессе практической деятельности учителей, прошедших курсы повышения квалификации по уровневым программам, разработанным Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Кембриджского университета, возникают проблемы с комплексной реализацией методов и подходов к исследованию собственной деятельности, прежде всего, при проведении исследования в действии, исследовании уроков, проведения наблюдения, реализации педагогических экспериментов и практических разработок [3, 4, 5].

Представленное методическое пособие позволит учителям в организации методики исследования, в частности рефлексивной методики исследования в действии, педагогической диагностики, работы с данными, их интерпретации и обработке, обобщении передового педагогического опыта и его трансляции.

Авторами-составителями проведен структурно-функциональный анализ процесса исследования учителем собственной практики, определены принципы реализации исследования учителем собственной практики, рассмотрена классификация методов педагогического исследования и предложены методические приемы реализации исследования в действии на основе передового опыта работы педагогов-практиков.

1. Теоретические основы исследования учителем собственной практики

1.1 Исследование учителем собственной практики как механизм профессионального самосовершенствования

Современные требования к профессиональной деятельности определяются условиями рыночной экономики, характеризуемой, прежде всего, конкурентной борьбой капиталоемких, наукоёмких и интеллектоёмких систем, функционирование которых требует высокого уровня исследовательской культуры.

Научно-технический прогресс и форсированное индустриально-инновационное развитие страны направлены, прежде всего, на обеспечение работой тех, кто сможет лучше развить свои высшие интеллектуальные способности и исследовательские навыки. По данным исследований, высокие темпы интеллектуализации на всех уровнях (научном, культурном, педагогическом, «рабочей силы» - квалифицированных рабочих) отражают общемировую тенденцию к сближению исследовательской культуры личности в условиях глобализации.

Принцип «непрерывное образование через науку» актуален сейчас как никогда. Во-первых, это объясняется тем, что за последние годы существенно возрос объем научно-исследовательских работ, а научные исследования стали одним из ведущих направлений деятельности. Во-вторых, в связи со сменой образовательной парадигмы фундаментальные академические знания перестают быть единственно необходимым капиталом, а исследовательское саморазвитие является приоритетной сферой профессиональной деятельности человека. В-третьих, профессионально-личностное самосовершенствование связано с самореализацией в научно-исследовательской деятельности, вследствие чего весьма актуализируются исследовательские навыки учителя. Меняется позиция учителя: из транслятора знаний и опыта он становится организатором развивающей учебно-воспитательной среды. В связи с этим, ему следует воспринимать педагогическую реальность в системном ракурсе и действовать в ней творчески, постоянно проектируя, рефлекслируя, конструируя и реализуя инновационную педагогическую деятельность. Ключевую роль в этой работе выполняет степень владения исследовательской культурой и исследовательской компетентностью.

В качестве действенного фактора повышения уровня педагогической культуры учителя выступает вовлеченность в творческую, инновационную педагогическую деятельность посредством исследования собственной практики. Так, рассматривая роль инновационной деятельности современного учителя, В.А.Сластенин определяет, что она нацеливает его на творческое познание, осмысление педагогических проблем, на исследование собственной практики [6, с. 95].

Исследовательская педагогическая деятельность осуществляется системой способов исследовательских действий, составляющих основу исследовательских

умений. Согласно Ю.К.Бабанскому, С.Л.Рубинштейну к исследовательским действиям в целом можно отнести умственные (интеллектуальные) действия - анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и практические - творческие, исследовательские, обеспечивающие исследовательскую деятельность в соответствии с поставленными целями [7, с.6.; 8, с 243.]

В «Словаре русского языка» С.И.Ожегова термин «исследовать» означает подвергнуть научному изучению, осмотреть для выяснения [9, с.364.] Исследовательская деятельность - это особая форма познания, систематическое и целенаправленное изучение педагогического процесса, в котором используются средства и методы науки, в результате чего формируются знания об изучаемом объекте [10, с.186.]

Посредством исследовательской деятельности учитель реализует творческий потенциал. Творческий потенциал учителя в исследовании собственной практики определяет суть исследовательской культуры учителя. следуя данному факту, можно предположить, что исследовательская деятельность учителя в целом представляет собой целостное системное аналитическое видение своей педагогической практики, творческий подход к решению профессиональных задач: проектирование педагогического процесса, прогнозирование деятельности субъектов этого процесса, мысленное экспериментирование и моделирование различных вариантов реализации педагогического воздействия, мониторинг и оценивание их эффективности [11, с.172.].

Для реализации подобной педагогической деятельности от учителя требуется достаточно высокий уровень владения умениями и способами исследовательской деятельности. В этом плане, профессионально значимыми качествами личности учителя являются: готовность к исследовательской деятельности, педагогическая рефлексия, творческая активность, предполагающая наличие профессиональных знаний, развитого профессионального мышления и способностей к преобразованию информации, выходящей за рамки нормативной педагогической реальности, а также потребности в педагогической творческой деятельности.

Следовательно, творческая активность и рефлексивная деятельность как интегративные свойства личности, характеризуют его исследовательскую деятельность. Познавая педагогическую реальность с помощью знаний, умений и навыков как индивидуально усвоенных элементов общественного опыта, учитель создает одновременно новые формы и способы деятельности, вносит новшества в имеющиеся педагогические системы. Одновременно, исследовательская культура учителя предстает как способ творческой самореализации личности в инновационной педагогической деятельности по управлению образовательным процессом, развитию личности ученика. Критерием сформированности исследовательских навыков учителя выступает творческий и рефлексивный подход учителя к собственной деятельности. Формы, способы и сферы проявления творчества в работе учителя определяются высоким уровнем профессионального мышления в ходе

внедрения инноваций в педагогический процесс. Итак, на основе использования учителем методов педагогического исследования осуществляется непрерывное обновление собственного опыта, осуществляется его непрерывное профессиональное самосовершенствование.

На современном этапе развития человеческого общества востребован учитель, способный рефлексивно осознавать свою деятельность, нацеленную на повышение социального капитала общества и и прежде всего, направленную на создание условий для самореализации учащихся. В этих условиях необходим учитель, источником профессионального саморазвития которого является исследование, проведенное им самим как в области его собственного педагогического опыта, так и особенностей этапов его профессионального развития. Важнейшей характеристикой успешного учителя является степень развития исследовательских умений на основе рефлексивного саморазвития и самосовершенствования. Ощущается потребность в «рефлексирующем» педагоге, который, находясь в постоянном поиске, овладевает конструктивной профессионально-педагогической рефлексией на уровне «соотношения возможностей учителя и внешних условий» [6, с. 87.]. Актуализируется роль рефлексивных процессов деятельности учителя, в саморазвитии и его самосовершенствовании. Однако, недостаточно разработаны вопросы процессуальной логики развития учителя в качестве исследователя своей практики на основе педагогической рефлексии. В связи с этим, требуется изучение проблемы обогащения и конструктивного наполнения рефлексии учителя в связи с исследованием собственной практики на различных этапах профессионального развития и самосовершенствование.

В Республике Казахстан, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» развивается инновационная система аттестации учителей. С учетом уровня сформированности педагогического мастерства учителя выделяется 6 этапов профессионального развития учителя [12]:

- 1) стажер;
- 2) учитель;
- 3) учитель-модератор;
- 4) учитель-эксперт;
- 5) учитель-исследователь;
- 6) учитель-мастер.

Как видно из данной классификации важнейшей характеристикой успешного учителя является степень развития исследовательских умений на основе рефлексивного саморазвития и самосовершенствования. На современном этапе развития педагогической практики и теории как в Назарбаев интеллектуальных школах, так и общеобразовательных школах страны наиболее часто используемыми методами и подходами

исследования, реализуемыми на основе передового зарубежного и отечественного опыта, в первую очередь посредством реализации уровневых программ повышения квалификации педагогических работников, разработанных Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Кембриджского университета являются: Action research (исследование в действии), самообучение, Lesson study (исследование урока), исследование, основанное на проекте, и педагогическая рефлексия о преподавании и учении. Все виды исследований учителя направлены на совершенствование школьной практики, стимулирование профессионального развития и совершенствовании преподавания и учения, хотя они редко комбинируются в одном исследовании. Два проектных принципа, касающихся повышения качества исследования учителя, направлены (1) на согласование исследования и практики обучения и (2) на сотрудничество и командную работу между учителями-исследователями. Такие принципы могут не только улучшить качество исследовательской работы, но и повысить значимость результатов изучаемой педагогической практики.

Исследование учителя-практика направлено на совершенствование педагогической практики и нацелено на:

- Озвучивание точки зрения учителя
- Обучение учителя
- Совершенствование педагогической практики
- Создание педагогической практики
- Оценку педагогической практики
- Мониторинг педагогической практики
- Введение изменений в педагогическую практику
- Формирование знаний о преподавании.

Проблема исследования учителем собственной практики тесно взаимосвязана с процессом его профессионального самосовершенствования. В обобщенном виде профессиональное самосовершенствование учителей представляет собой сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и лично программы развития. Творческое самосовершенствование учителя детерминировано определением им своих профессионально-личностных качеств, требует совершенствования и корректировки, и разработки долгосрочной программы саморазвития [13, с.118.]. Именно ориентация на саморазвитие и самосовершенствование, а также знание их механизмов и характеристик во взаимосвязи с навыками исследования позволяют учителю продуктивно и осознанно решать профессиональные задачи и реализоваться в профессии.

Самосовершенствование в его профессионально-педагогическом значении

представили К.М.Левитан и Л.И.Мнацаканян [14, с. 105]. В работе «Самосовершенствование личности педагога» они отмечают, что суть самосовершенствования заключается не только в осознании каждым педагогом его необходимости, но и мобилизации духовных сил на практическую его реализацию в деятельности по самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своей личности. Авторы рассматривают самосовершенствование личности как самосозидание, самоформирование путем качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности [14, с.73.]. Самосовершенствование учителя рассматривается с позиции активного исследования учителем своей практической деятельности в диалектике рефлексии внешних и внутренних условий развития личности педагога.

С позиции синергетического и рефлексивного подходов, приоритетной задачей и основой профессиональной жизнедеятельности каждого педагога с целью обеспечения эффективности своей деятельности и в целом педагогического процесса является самосовершенствование, осуществляемое посредством исследования педагогом своей практики на основе рефлексии и самоорганизации.

Л.А.Кунаковская определяя сущность профессионального самосовершенствования учителя выделяет следующие сущностные характеристики [15]:

- внутренняя мотивация на основе потребности в самосовершенствовании учителя;
- ценностно-смысловая обусловленность;
- целенаправленность;
- целостность;
- непрерывность;
- рефлексия и осознанность;
- самостоятельность;
- проблемность;
- активность надситуативная;
- индивидуальная обусловленность;
- ненасильственность;
- творчество в поиске;
- самосозидание, самодетерминация, субъектность.

Непрерывный и творческий характер самосовершенствования учителя обеспечивается постоянным творческим поиском. В непрерывном творческом поиске (саморазвитии) учителя выделяются исследовательская, проектировочно-технологическая, самообразовательная функции, а также, функции саморефлексии, самоактуализации [16, с.34.]. Учитывая важность исследовательской функции и функции саморефлексии в процессе самосовершенствования, можно предположить, что исследование учителем собственной практики на основе педагогической рефлексии выступает главным механизмом профессионального самосовершенствования учителя.

В этом отношении педагогическая рефлексия выступает как важная способность учителя-исследователя собственной практики. Такое понимание педагогической рефлексии утверждается А.А.Бизяевой [17, с.47]. определяющей рефлексией важнейшим фактором профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творческому росту на основе психологических механизмов самоорганизации, самоанализа и саморегуляции. Ученый подчеркивает значимость рефлексии для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера. Педагогическая рефлексия представляется как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Автор предлагает двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1. Операционный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающие ся в рефлексивном сознании);
2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъективная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъективная включенность в рефлексивную ситуацию).

А.А.Бизяева [17, с.46]. выделила следующие признаки педагогической рефлексии: глубина, проблемность и критичность мышления; открытость, готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку; гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы; вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

С точки зрения Л.А.Кунаковской, конструктивная профессионально-педагогическая рефлексия предполагает осознание своих личностных качеств в связи профессией, этапов своего профессионального пути, педагогического опыта в целом, своих переживаний и затруднений в работе, себя в качестве субъекта педагогической деятельности и субъекта развития [15].

Уточним определение педагогической рефлексии с позиции исследования учителем собственной практики. На наш взгляд, *педагогическая рефлексия предполагает рефлексивное исследование учителем собственной практической деятельности на основе самоанализа, самоорганизации, самоконструирования, обобщения и корректировки своей педагогической деятельности и профессионально-личностных качеств в процессе самразвития.*

В результате анализа педагогической литературы по вопросу сопоставления феноменов профессионального самосовершенствования учителя и исследования учителем своей практики мы определяем, что *исследование учителем собственной практики является механизмом профессионального самосовершенствования*

учителя на основе педагогической рефлексии, непрерывного творческого поиска и обобщения результатов практической деятельности. На рис.1 представлена модель механизма профессионального самосовершенствования учителя.

Рисунок 1. Профессиональное самосовершенствование учителя



Опираясь на структуру педагогической культуры и исследовательской культуры учителя всed за И.Ф.Исаевым и В.И. Марковой и исходя из понимания исследовательской деятельности учителя как реализации исследовательской культуры учителя нами в уточненном и дополненном виде выделяются следующие составляющие процесса исследования учителем собственной практической деятельности: *аксиологический, когнитивный, деятельностно-технологический, личностно-творческий и рефлексивно-синергетический компоненты* [18; 19, с.93].

Аксиологический компонент, определяется совокупностью педагогических ценностей, определяет ценность освоения и практического исследования педагогической действительности. В аксиологическом аспекте основу исследования учителем своей практики составляют педагогические ценности: гуманистическая направленность педагогической деятельности учителя; профессиональные потребности учителя в инновационной деятельности и мотивы личностной самореализации; оценка, осмысление педагогических идей, педагогических концепций, норм профессиональной деятельности, методологическая культура.

В ходе изучения своей практической деятельности учитель проводит анализ и переосмысление на основе последних достижений психолого-педагогических исследований педагогического процесса и следствием чего является изменение целеполагания, отбора содержания, выбор технологии обучения и воспитания. Таким образом, на основе видения педагогических проблем и возможностей их творческого решения реализуется исследование учителем своей практики.

Когнитивный компонент исследования учителем своей практики включает знание основных понятий методологии педагогического исследования, принципов и закономерностей педагогического исследования; психолого-педагогические знания; знания инновационных процессов в образовании, методов и средств педагогического исследования. От степени владения учителем методологическими знаниями, методами научного познания, методами педагогических исследований зависит уровень его исследовательской деятельности в инновационных преобразованиях педагогического процесса, формирует его методологическую культуру. Методологическая культура учителя включает осознание и творческое решение задач, умение осмысливать свою педагогическую деятельность с позиции науки (методическую рефлексию), умение проектировать учебно-воспитательный процесс [20].

Деятельностно-технологический компонент исследования учителем своей практики определяет процесс профессионального самосовершенствования учителя в инновационной деятельности, представляющий собой технологию исследовательской деятельности и предполагающий знание и владение общей логикой и структурой педагогического исследования.

В качестве средств для достижения этой цели выступает система способов и приемов педагогической исследовательской деятельности, а также совокупность ис-

следовательских умений. Исследовательские умения отражают уровень исследовательской культуры учителя, уровень его достижений в инновационной педагогической деятельности, творческого совершенствования [18, с.11.]. Исследовательские умения проявляются в умелой реализации технологии и методики педагогического исследования учителя-практика, определяются структурой основных компонентов педагогической деятельности: анализирование, проектирование, конструирование и прогнозирование, оценивание, педагогическая диагностика, мониторинг и рефлексия результатов.

Личностно-творческий компонент исследования учителем своей практики подразумевает механизм овладения технологией исследования собственной практики как исследование индивидуального авторского стиля инновационной педагогической деятельности. Индивидуальный стиль учителя и его исследование, анализ и обобщение представляют собой совокупность средств, способов творческой педагогической деятельности и общения, особенностей характерных и устойчивых для него и определяется соотношением педагогических задач и исследовательских способов деятельности [21, с.75.].

Рефлексивно-синергетический компонент исследования учителем своей практики определяется насущной потребностью в учителе-лидере, способном к самоорганизации, самопроектированию, саморефлексии, самооценке и нормативно-правовой ответственности за результаты своей деятельности.

Важное значение синергетического подхода к исследовательской деятельности учителя определяется возможностью активизации ментально-синергетической мотивационной сферы субъектов образования, и, прежде всего, субъектов управления образовательного процесса, т.е. учителей. На основе данного подхода удается, во-первых, реализовать эффективную модель управления образовательным процессом. Во-вторых, в результате постоянного исследования учителем своей практики, постоянно обновлять качество знаний, умений, компетенций личности в соответствии с потребностями личности и общества в ходе самоуправляемого и саморегулируемого глубоко-мотивированного обучения. В-третьих, эффективно реализовать модель оценивания с акцентом на осознанную самооценку, саморефлексию, и, следовательно, на самоанализ и самопроектирование в образовательном процессе. Рефлексия направлена на синергетическую самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного «Я». Для исследователя рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но педагогического взаимодействия. В педагогической деятельности, понимаемой как творческий процесс, рефлексия – это основной механизм осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений.

Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта.

Остается актуальным давнее описание поверхностного отношения к науке: «Дайте такую науку, которая меня, учителя, обслужит», - это требование в той или иной форме звучало не раз. Думаю, что заказ не по адресу: наука – не парикмахерская. Дать многое ищущему – может, «обслужить» безразличного – нет ...

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие педагоги оказываются неспособными применять их в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Методологическая культура, предполагающая владение умением рефлексии относительно собственной научной работы педагога-исследователя, не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний [22].

В рефлексивном процессе мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, проецированием личного смысла на реальный педагогический процесс. Логика рефлексивного уровня самосознания воспроизводит, в конечном счете, теоретические модели деятельности на практическом уровне в качестве личностных критериев. С этой точки зрения производится анализ собственных представлений или ценностных ориентиров, признаются своими или отвергаются конкретные способы педагогической и исследовательской деятельности других педагогов.

Одним из элементов рефлексивно-синергетического компонента исследования учителем своей практики является учет этических норм в исследовательской деятельности. При проведении практических исследований полезно учитывать ряд важных этических ограничений, которые являются ориентирами в рефлексии и регулировании профессионального поведения и ее самоорганизации. Среди них можно выделить следующие [23]:

- личная ответственность за проводимое исследование, диагностику и полученные выводы и результаты;
- конфиденциальность; нераспространение исследовательской информации без прямого согласия самого испытуемого;
- научная обоснованность применяемых исследовательских методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

- максимальная объективность в рамках интерпретации результатов, выводов, которые должны соответствовать полученным показателям и не зависеть от чьих-либо субъективных установок;
- профессиональная компетентность (самоорганизация, самоуважение и самоограничение), т.е. запрет на использование исследовательских методик, которыми ученый не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;
- ненанесение ущерба, что означает запрет на использование информации и выводов во вред вовлеченным в исследование людям;
- позитивное принятие ребенка, педагога, образовательной реальности, стремление принять и понять их такими, какие они есть, уважение прав человека на оригинальность, неповторимость;
- обеспечение прав людей, привлекаемых к экспериментальным действиям: добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность языка), предупреждение о возможных последствиях выдачи такой информации самим обследуемым кому-либо, о правах лиц, заинтересованных в результатах обследования.

Эти нравственно-этические правила проведения исследования дискутируются среди педагогов и в педагогической печати, однако их суть заключается в субъектной рефлексивной ответственности педагогов-исследователей.

В качестве структурных элементов рефлексивно-синергетического компонента исследования учителем собственной практики выделяются:

- навыки исследования учителем своей практической деятельности на основе идеи самоорганизации, самопроектирования, самопрогнозирования и лидерства учителя во взаимодействии с учителями и учащимися;
- осуществление педагогических исследований на основе целостного, синергетического изучения предметов;
- умение обобщать опыт своей практической работы и применение в своей практике опыта своих коллег;
- учет этических норм в исследовательской деятельности.

Проведенный теоретический анализ литературы и научных исследований позволил нам определить сущность процесса исследования учителем собственной практики, ее структуру, компонентами которой являются аксиологический, когнитивный, деятельностно-технологический, личностно-творческий и рефлексивно-синергетический, обосновать их взаимосвязь и взаимообусловленность (см. Таблица 1).

Таблица 1. Структура процесса исследования учителем собственной практики

| Аксиологический компонент | Когнитивный компонент | Деятельностно-технологический компонент | Личностно-творческий компонент | Рефлексивно-синергетический компонент |
|--|---|---|---|--|
| Гуманистическая направленность педагогической деятельности учителя. Профессиональные потребности учителя в инновационной деятельности и мотивы личностной самореализации. Методологическая рефлексия | Знание основных понятий методологии науки, категорий и закономерностей педагогической науки, психолого-педагогические знания. Знание инновационных процессов в образовании. Знание принципов диагностических методов и средств педагогических исследований. | Исследовательские умения: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные. Владение новыми методами, формами и средствами инновационной деятельности. Использование методов научного познания. | Преобразовательные способности учителя в решении творческих профессиональных задач. Индивидуальный стиль инновационной деятельности. Творческая активность, стремление к самосовершенствованию. | Целостное синергетическое изучение предметов. Исследование учителем своей практики на основе педагогической рефлексии, самоорганизации, самопроектирования, самопрогнозирования и лидерства учителя во взаимодействии с учителями и учащимися. Умение обобщать опыт своей практической работы и опыт коллег. Учет этических норм в исследовательской деятельности. |

Исходя из анализа структуры и содержания феномена исследовательская культура учителя и процесса исследования учителем своей практики в качестве функции исследования учителем своей практики нами выделены, следующие: *аналитическая, проектировочная, конструктивно-прогностическая, оценочно-рефлексивная.*

Аналитическая функция исследования учителем своей практики, выражая способности решения аналитических педагогических задач, реализует профессиональные потребности учителя в инновационной деятельности, мотивы личностной самореализации творчески совершенствовать свою педагогическую деятельность, системообразующим фактором которой является построение учебно-воспитательного процесса на методологической основе, на методе научного познания, основанном на анализе.

Аналитическая функция исследования учителем своей практики предполагает наличие теоретических знаний современных концепций образовательных систем, концепции модернизации общего образования, концепции обучения и воспитания, оценку и осмысление педагогических идей, концепций, норм профессиональной деятельности.

Аналитическая функция направлена на осознание учителем необходимости глубокого осмысления новых целей образования, педагогических инноваций и использование их в качестве основы инновационной деятельности по обновлению содержания образования, способов реализации в педагогической деятельности и ценностного отношения к ней, инициирует внесение инноваций в учебно-воспитательный процесс.

Аналитическая функция проявляется в целенаправленном исследовании, отборе и систематизации научных знаний о субъектах и объектах образовательного процесса, знаний методологии организации учебной деятельности, освоения современных педагогических технологий личностно-ориентированной и деятельностной направленности.

Проектировочная функция исследования учителем своей практики связана с творческим решением задач проектирования учебно-воспитательного процесса, педагогических систем на стратегическом уровне.

Под проектированием понимают мыслительную деятельность (А.М.Новиков, Д.А.Новиков), определяющую будущий процесс и результат преобразования действительности с учетом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений [24, с.91].

В соответствии с этим мы рассматриваем проектирование образовательного процесса как исследовательскую деятельность учителя по решению педагогических задач построения учебно-воспитательного процесса на стратегическом уровне, в котором происходит осмысление будущего процесса на основе анализа педагогической ситуации, выбора оптимального варианта его реализации и оценки результата.

Г.Е.Муравьева в своих научных исследованиях рассматривает проектирование педагогической системы как творческую исследовательскую деятельность учителя, соответствующую логике научного исследования: постановка задачи, сбор информации, анализ данных, выбор стратегии, выбор тактики, формулирование идей, сравнение вариантов, синтез, оценка, оптимальное решение, конкретизация. Исследовательская деятельность учителя в проектировании образовательного процесса включает совокупность действий: анализ исходных данных и конкретизация образовательных целей; составление вариантов технологических способов обучения, системы приемов учебно-познавательной деятельности учащихся; оценка каждого варианта и создание общей модели проектируемого образовательного процесса; разработка приемов реализации выбранного технологического способа по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся; перенос избран-

ного варианта технологического способа обучения в новый контекст, конкретизация его с учетом условий обучения [25, с.249].

Проектировочная функция исследовательской деятельности учителя способствует развитию преобразовательных способностей и индивидуального стиля деятельности учителя, реализует гуманистическую направленность педагогической деятельности, потребности в инновационной деятельности и мотивы личностной самореализации. Данная функция отражает развитое профессиональное мышление учителя, непосредственно связанное с его педагогическим творчеством и влияющее на творческую педагогическую деятельность, методологическую культуру и методологическую рефлексию, умение применять педагогические исследования в педагогической практике.

Конструктивно-прогностическая функция исследования учителем своей практики направлена на постороение целостного учебно-воспитательного процесса на тактическом уровне, связана с педагогическим творчеством, формирует индивидуальный стиль исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность предполагает решение учителем конструктивно-прогностических задач, суть которых состоит в целеполагании и конструировании учебно-воспитательного процесса в конкретной ситуации, проектировании своей педагогической деятельности, деятельности учащихся, процесса взаимодействия в системе «учитель-ученик», прогнозировании их развития. Конструктивно-прогностическая функция исследовательской культуры учителя направлена на построение системы действий учителя и учащихся на основе соотнесения педагогического анализа реального учебно-воспитательного процесса и новых психолого-педагогических концепций обучения, концепций модернизации казахстанского общего среднего образования.

В решении конструктивно-прогностических задач по организации и управлению учебно-воспитательным процессом становится необходимым овладение учителем исследовательскими умениями видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; выдвигать предположения и мысленно представлять себе последствия его реализации; распределять решение выдвинутой проблемы на шаги в оптимальной последовательности. Степенью развития исследовательских умений учителя решать конструктивно-прогностические задачи педагогической деятельности характеризуется исследование учителем своей практики.

Оценочно-рефлексивная функция исследования учителем своей практики связана с осознанием значимости исследовательской педагогической деятельности и оценкой ее результатов. Данная функция отражает способы решения учителем профессиональных задач оценки педагогического процесса, деятельности своей и учащихся, результатов этой деятельности и предполагает сформированность педагогической рефлексии, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решения, проблемно-поисковый характер деятельности, вла-

дение определенными умениями. Многие ученые отмечают (В.И.Загвязинский, А.М.Новиков, В.А.Сластенин, В.В.Краевский, А.К.Маркова, П.И.Пидкасистый, М.М.Поташник, И.Д.Чечель и др.), что в процессе педагогической деятельности учителю постоянно приходится сопоставлять и анализировать полученные промежуточные результаты с исходными позициями, промежуточными этапами, соответственно, уточнять, корректировать все компоненты своей деятельности [26, с.119; 27, с. 58; 28, с.46; 29, с. 384; 20, с.420; 30, с.97].

Оценочно-рефлексивная деятельность учителя, как составная часть исследовательской деятельности, характеризуется степенью сформированности системы оценочных и рефлексивных исследовательских действий определения и предвидения отдаленных последствий реализации педагогического проекта в конкретных условиях, возможностей создания в перспективе на его основе новой системы [18, с.187; 31]. Оценка и рефлексия, как рефлексивный процесс, появляется в деятельности учителя по проектированию и реализации педагогических систем (учебно-воспитательного процесса, урока и т.д.). В педагогической деятельности Ю.Н.Кулюткин, А.М.Новиков, Д.А.Новиков, Г.С.Сухобская выделяют следующие рефлексивные процессы:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности;
- рефлексия как понимание смысла межличностного общения [31;24, с.86.].

Рефлексивный анализ, как вид деятельности, проявляется во многих аспектах. Во-первых, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта; во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития; в-третьих, в процессе практического взаимодействия учителя с учащимися [24, с.94.].

Рефлексивные процессы, выполняя оценочно-рефлексивную функцию исследования учителем своей практики, выражаются, во-первых, в самопонимании и понимании другого, в самооценке и оценке другого, самоинтерпретации и интерпретации другого и имеют большое значение для развития отдельной личности. Во-вторых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности; в-третьих, позволяет критически отнестись к себе и к своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-четвертых, делает человека, социальную систему субъектом своей активности [28, с.78].

Таким образом, оценочно-рефлексивная функция исследования учителем своей практики заключается в осмыслении, сравнении и оценивании исходного и конечного состояния объекта своей продуктивной деятельности, создает условия для развития творческой активности, способности управлять своей деятельностью и

самосовершенствования, отражает способы решения методологических задач.

Проведенный структурно-функциональный анализ исследования учителем своей практики дает возможность более обоснованно и целенаправленно раскрыть специфику каждого функционального компонента. Рассмотренные функциональные компоненты исследования учителем собственной практики – аналитическая, проектировочная, конструктивно-прогностическая, оценочно-рефлексивная функции, характеризующие ее как творческий процесс. Эти функции исследования учителем своей практики находятся в тесном взаимодействии с результирующими функциональными компонентами процесса исследования учителем своей практики, такими профессиональными качествами, как: творческое профессиональное мышление, педагогическое творчество, методологическая культура, педагогическая рефлексия детерминирующими саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию.

В качестве профессиональных качеств учителя, необходимых ему для исследования собственной практики выделяются, такие качества, как: профессиональное мышление, методологическая культура, педагогическое творчество, педагогическая рефлексия.

Методологическая культура, основанная на методологических знаниях, по определению П.И.Пидкасистого, это способ и умение применять теоретические исследования в процессе решения педагогических ситуаций [20, 19].

Методологическая культура учителя подобно другим личностным качествам формируется и проявляется в его педагогической исследовательской деятельности. Основными составляющими методологической культуры учителя выделяются проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, обеспечивающих высокий уровень его профессиональной деятельности и характеризующих учителя как творческую личность [32]. Такая позиция позволяет определить взаимоотношение между исследованием учителем своей практики и методологической культуры в русле реализации прикладных педагогических исследований. В этом отношении, методологическая культура выступает как результат практического исследования учителя-практика, способного создать новую теорию на основе согласования результатов исследования своей практики и инновационной педагогической теории и практики.

Е.В.Бережнова, В.В.Краевский, П.И.Пидкасистый выделяют профессиональное мышление в качестве показателя сформированности методологической культуры учителя, которая нацелена на овладение методологией организации учебной деятельности и формирование умений пользоваться научными педагогическими знаниями [20, 19]. Кроме этого, методологическая культура направлена на формирование специальных умений в исследовательской деятельности и индивидуально-го стиля инновационной деятельности.

Профессиональное мышление характеризует уровень владения учителем способами исследовательской педагогической деятельности по проектированию и кон-

струированию педагогического процесса на основе новых педагогических идей, концепций, педагогического опыта. Творческое мышление учителя, непосредственно включенное в его исследовательскую деятельность, связанное с педагогической рефлексией, анализом ситуации, с прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов.

Педагогическая рефлексия выступает как способность интеллекта объективировать собственные психические процессы, способность воспринимать и анализировать свою деятельность. Являясь механизмом самоанализа, педагогическая рефлексия, по мнению О.Ю. Шавриной становится инструментом самоконтроля, изучения и осмысления и ответственного поведения учителя [33, с.13].

Роль педагогической рефлексии особенно актуализируется в условиях внедрения инновационных подходов и методов реализации педагогической деятельности. В этом плане, большой интерес представляет анализ понятия педагогическая рефлексия, разработанного в концепции инновационной деятельности Л.С.Подымовой [34, с.257]. Структура инновационной деятельности учителя представлена, по мнению автора, как единство мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного компонентов.

Рефлексивный компонент инновационной педагогической деятельности учителя имеет различное содержание, которое определяется этапами осуществления деятельности и уровнем отражения ее результатов. Таким образом, рефлексия в ходе осуществления инновационной деятельности параллельно реализуется двумя процессами: учитель как бы заново возвращается на этап прогнозирования и там отслеживает отдельные составляющие концепции; второй процесс связан с рефлексией на собственную деятельность, т.е. с процессом реализации цели: происходит исследование и анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий.

Исходя из определения процесса исследования учителем своей практики как механизма синергетического профессионального самосовершенствования учителя на основе педагогической рефлексии, непрерывного творческого поиска и обобщения результатов практической деятельности учителя, мы выделили следующие функции: аналитическую, проектировочную, конструктивно-прогностическую, оценочно-рефлексивную. Рассматривая исследование учителем собственной практики как результат исследовательской педагогической деятельности направленной на синергетическое самосовершенствование, нами выделяется в качестве функциональных компонентов методологическая культура, профессиональное мышление, педагогическое творчество, педагогическая рефлексия, самоорганизация и лидерство учителя. Выделенные функции находятся в тесном взаимодействии, детализируя и конкретизируя основные структурные компоненты процесса исследования учителем своей практики, что позволяет выйти на построение структурно-функциональной модели самого процесса исследования учителем собственной практики (рис 2).

Рисунок 2. Структурно-функциональная характеристика процесса исследования учителем собственной практики

| Исследование учителем собственной практики | | |
|--|---|---|
| Структурные компоненты | Функциональные компоненты (процессуальные) | Функциональные компоненты (результативные) |
| Аксиологический Когнитивный Деятельностно-технологический Личностно-творческий компонент Рефлексивно-синергетический | Аналитический Проектировочный Конструктивно-прогностический, Оценочно-рефлексивный | Профессиональное мышление, Педагогическое творчество, Методологическая культура, Педагогическая рефлексия Самоорганизация и лидерство учителя |

Системный анализ сущности, структуры и функций процесса исследования учителем своей практики является необходимой теоретико-методологической предпосылкой для последующего анализа возможностей формирования навыков исследования учителем собственной практики в системе повышения квалификации, в частности в процессе повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Представленные структурные и функциональные компоненты рассматриваются в качестве основы для моделирования формирования навыков исследования учителем собственной практики и критериев успешности ее сформированности.

Система профессионального самосовершенствования учителя, отмечает С.М. Годник, начинается со стадии подражания, становится на стадии мастерства, достигает зрелости в стадии технологического творчества и преобразуется в стадии методологического творчества» [35]. В этом случае, данная система профессионального развития учителя позволяет проследить от этапа к этапу процесс роста совершенства учителя, его становление в качестве субъекта педагогической деятельности, а также обогащенные возможности свободной творческой самореализации учителя на созидательной, гуманистической основе. Синергетическая са-

моорганизация, рефлексивность, социальная контруктивность, диалогичность и субъектность педагога как сущностные характеристики педагога характеризуют уровень профессионально-личностного развития.

Рефлексия учителя в процессе исследования им собственной практики на различных этапах профессионального пути связана с особыми переживаниями, сомнениями, осознанием себя в профессии, умением педагога анализировать и адекватно оценивать собственную профессиональную деятельность, осмыслением и переосмыслением способа осуществления педагогической деятельности. В ходе исследования учителем собственной практики учитель пересматривает и совершенствует себя профессионально-личностном отношении, он сам инициирует процесс самосовершенствования. Ярким примером, рефлексии в исследовании учителем своей практики является опыт Финляндии. Характерная особенность, характеризующая финский подход к профессиональному развитию учителей - это рефлексия в качестве инструмента для получения знаний и понимания действий, а также взаимодействия в процессе преподавания-исследования-обучения. Основополагающей целью является воспитание рефлексивных высокопрофессиональных учителей – не профессиональных исследователей – способных понимать и действовать, а также обосновывать свои действия, опираясь на исследовательские доказательства и мышление. На более прагматическом уровне, исследование включает в себе оказание содействия учителям в усвоении непредвзятого отношения к работе, научить их приводить педагогические причины для своих повседневных действий, предоставлении возможности решить проблемы и конфликты, а также реконструировать соответствующие решения [36].

С позиции социо-конструктивистского подхода к исследованию учителем собственной практики весьма актуальной является развитая в Великобритании практика исследования учителями собственной практики – «модель совместного решения проблем», используемая в работе с наиболее сильными в профессиональном плане коллективами, имеющими высокую профессиональную мотивацию и готовность взять на себя ответственность за развитие школы [37, с. 29]. В рамках которой, осуществляется оказание консультативной помощи учеными и экспертами педагогическому коллективу школы самостоятельно проанализировать имеющиеся трудности и разработать авторский вариант их решения. Также в этом ракурсе большим потенциалом обладает моделирование и проектирование исследовательской деятельности посредством разработки исследовательских проектов на базе школы, реализации коллаборативных исследований: исследование урока, исследование в действии, кейс-стади, исследовательские гранты и т.д. В рамках социо-конструктивистского подхода примечателен опыт исследовательской модели повышения квалификации педагогических работников Соединенных Штатов Америки. Так, в рамках данной модели происходит повышение квалификации в соответствии с интересами учителя, сборе данных, и внедре-

ние изменений ... основанных на интерпретации собранных данных. Данная модель реализуется посредством неформальных классных исследований, портфолио, практики использования кейс-стади, исследование в действии, написание публикаций, написание школьных выпускных квалификационных работ/диссертации, участие в исследовательских группах, исследование разделов учебного плана/программы, анализ практики и эффективности [38, с.71].

На основе синтеза идей рефлексивно-синергетического и социо-конструктивистского подходов, концепции профессионального развития педагога С.М.Годника, положений теории исследовательской культуры учителя, зарубежного опыта исследования учителем собственной практики и передового опыта Назарбаев Интеллектуальных школ нами предлагается концептуальная модель развития навыков исследования учителем собственной практики.

В модели развития навыков исследования учителем собственной практики продемонстрированной на рисунке 4 в качестве компонентов процесса исследования учителем собственной практики выделяются: аксиологический компонент – ценность, цель и мотивация исследования; когнитивный компонент – знание педагогической теории, принципов, методов и средств исследования; деятельностно-технологический компонент - исследовательские умения и навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные; личностно-творческий компонент – исследовательская творческая активность в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности; рефлексивно-синергетический компонент - педагогическая рефлексия, самоорганизация, самопроектирование, самопрогнозирование и лидерство учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), нормативно-правовое сопровождение исследования учителя. Умения и навыки: осознанного повышения своего педагогического мастерства; анализировать, критически оценивать, выделять ведущие идеи и результаты своей деятельности; внедрять в свою работу рекомендации педагогической науки и передового опыта; реализовывать исследование в действии, исследование урока, самоанализ, самооценку, выбирать и обосновывать исследовательскую тему; подбирать соответствующую литературу, необходимую для осмысления темы исследования, и сопоставлять свой опыт с отраженным в литературе по данной проблеме; прогнозировать средства и методы исследования; определять и обосновывать объект, предмет, цель, гипотезу, задачи и этапы исследования; находить и применять соответствующие методики исследования; обобщать, описывать и литературно оформлять полученные результаты; интерпретировать и статистически обрабатывать, визуализировать результаты исследования, формулировать выводы и рекомендации по окончании исследования и на их основе принимать решения; рефлексировать по итогам исследовательской работы, публиковать и представлять результаты исследования собственной прак-

тики. Вышеобозначенные компоненты в целостном виде представляют механизм самосовершенствования учителя. Процессуальная сторона реализации данной модели выражается в том, что учитель выступает в качестве субъекта исследования собственной практики в процессе рефлексивно-синергетического субъектогенеза. Процесс развития навыков исследования собственной практики претворяется в жизнь по следующей технологической цепочке, в соответствии со структурными компонентами данного феномена: самопроектирование, и целеполагание предстоящего действия; самоорганизация и субъект совершаемого действия; самореализация и субъект свершившегося действия; саморефлексия и самопрогнозирование, самоуправление качеством и лидерство учителя.

В профессионально-педагогической карьере учителя, развитие навыков исследования собственной практики как синергетическая система реализуется посредством непрерывного и последовательного освоения и реализации четырех этапов профессионального развития: возникновение, становление, зрелость, преобразование; включающих шесть стадий профессионального развития: стажер, учитель, учитель-модератор, учитель-эксперт, учитель-исследователь, учитель-мастер. Каждая стадия профессионального развития учителя характеризуется такими фазами субъектно-синергетического развития учителя.

Так, на стадии учитель-стажер, учитель выступает как объект профессиональных установок и профессиональной оптики. С процессуальной точки зрения начинающий учитель осуществляет профессиональную подготовку, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду. Учитель исследует взаимосвязь педагогической теории и практики в процессе осуществления педагогическая рефлексии вхождения в профессиональную среду.

На второй стадии – стадии учитель, учитель выступает как объект профессиональных требований. На данной стадии происходит адаптация учителя и освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, развития профессионально важных качеств. Учитель осознает профессиональную миссию, ценности, требования, профессиональные знания. Рефлексия личностных качеств педагогом. Происходит исследование и самоанализ деятельности адаптивного периода по «заданным образцам» (установка на преодоление предстоящих трудностей с опорой на сильные стороны личности педагога). Также на данной стадии реализуется исследование и педагогическая рефлексия опыта коллег.

На третьей стадии – стадии учитель-модератор, учитель осуществляет деятельность в рамках субъектно-функциональной фазы. Учитель выступает в качестве субъекта профессиональных функций. На этой стадии у учителя формируется собственная профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые качества, индивидуальный стиль педагогической деятельности, осуществляется квалифицированный труд. Учителем осознаются профессиональные функций

(аналитическая, проектировочная, конструктивно-прогностическая, оценочно-рефлексивная, воспитательная и др.). Учитель-модератор реализует исследование своей практики и анализирует профессионально-личностные обретения, осмысливает педагогический опыт на основе овладения функциями педагогической рефлексии и самоуправления (ценностно-смысловой, самопознания, мотивационно-стимулирующий, конструктивной критики, сигнально-регулятивной, преобразования, коллаборативного субъект-субъектного, диалогического общения и обучения).

На следующей, четвертой стадии – стадии учитель-эксперт, учитель вступает в субъектно-синергетическую фазу, в рамках которой учитель функционирует в качестве субъекта творческой педагогической деятельности. В рамках данной стадии учитель-эксперт осуществляет технологическое творчество на основе осмысления профессиональной позиции и методической изобретательности на основе школьного лидерства, менторинга и коучинга. Активно исследует как свою практику, так и практику коллег, анализирует владение учителями технологиями обучения, воспитания и управления. Владеет опытом педагогической рефлексии. Постоянно проводит рефлексивный анализ эффективности применяемого педагогического инструментария на основе современных тенденций образования и научных психолого-педагогических достижений. Учитель-эксперт проводит рефлексию и обобщение авторской педагогической системы/технологии/методики.

На пятой стадии – стадии учитель-исследователь, учитель является субъектом творческой рефлексивно-синергетической педагогической деятельности. С процессуальной точки зрения, учитель-исследователь активно исследует свою практику на основе педагогической рефлексии, самоорганизации, самопроектирования, самопрогнозирования и лидерства учителя во взаимодействии с учителями и учащимися. Учитель-исследователь характеризуется умением исследовать и обобщать опыт своей практической работы и опыт коллег. Отличительной чертой педагога является развитый профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом учителей, лидерство и руководство профессиональным сетевым обучающимся сообществом. Также учитель-исследователь характеризуется профессиональной мобильностью, корпоративностью, гибким стилем деятельности, высококвалифицированной деятельностью на основе развитой методологической культуры.

И, наконец, шестая стадия – стадия учитель-мастер характеризуется тем, что учитель функционирует в фазе преобразования. Учитель выступает в качестве субъекта преобразования собственной деятельности на основе развитой методологической рефлексии и методологической культуры. На данной стадии профессионального развития учитель-мастер исследует педагогическую деятельность с целью преобразования педагогической действительности. Учителем осуществляется творческая профессиональная деятельность, которая характеризуется подвижными интегративными психологическими новообразованиями, реализуется самопро-

ектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития. Осуществляется рефлексия современного категориально-понятийного аппарата педагогической науки и практики. Осмысливаются и переосмысливаются образовательные парадигмы, концепции, теории. Происходит анализ идей о системах, структурах, формах, методах средствах образовательного процесса, о дальнейших стратегиях науки и практики. Учителем-мастером осуществляется рефлексия на основе концептуальности профессионального мышления, направленная на методологическое осмысление педагогических инноваций в профессионально-исследовательской деятельности. Учитель-мастер проводит научные семинары, конференции, мастер-классы с целью трансляции своего передового педагогического опыта.

На основе выделенных структурных компонентов, процессуальных характеристик, функций нами выделяются следующие критерии успешности развития навыков исследования учителем своей практики: ценностно-когнитивный компонент; деятельностно-синергетический компонент; оценочно-рефлексивный компонент.

Ценностно-когнитивный компонент характеризуется уровнем развития осознанной потребности в исследовании своей практики на основе знаний о сущности теории, методов, средств педагогического исследования, развитой методологической культуры. Сформированная иерархия ценностей, мотивов исследования собственной практики в соответствии со стадиями профессионального развития.

Деятельностно-синергетический компонент определяется уровнем сформированности навыков самоорганизации в качестве субъекта совершаемого и совершенного действия. Развитие исследовательские умения и навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные. Сформированность исследовательской творческой активности в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Оценочно-рефлексивный компонент характеризуется уровнем самооценки, саморефлексии и самопрогнозирования, самоуправления качеством и развитостью лидерства учителя. Степень развития педагогической рефлексии, самоорганизации, самопроектирования, самопрогнозирования и лидерства учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), владение нормативно-правовым обеспечением исследования собственной практики учителем.

В результате моделирования нами предлагается концептуальная модель развития навыков исследования учителем своей практики, которая рассматривается нами в качестве возможного эффективного средства осознания, описания, оценки, коррекции и преобразования педагогом собственной деятельности, осмысления профессиональных проблем, а также могла бы служить научно-практическим инструментом рефлексивно-синергетического анализа и исследования педагогического опыта и опыта коллег и объединения научного и педагогического творчества. Концептуальная модель отражает процесс целенаправленного и осознанного преобра-

зования педагогом себя в качестве субъекта исследования учителем собственной практики происходит посредством непрерывного прохождения стадии субъектогенеза и рефлексивно-синергетической самоорганизации от этапа к этапу профессиональной деятельности. Процессуально-динамический характер модели развития профессионально-педагогической рефлексии прослеживается в последовательной логике профессионального совершенства педагога и преемственности этапов по мере разрешения актуальных противоречий учителем:

- между потребностью в развитии, самосовершенствовании и наличными возможностями для ее удовлетворения;
- между статусно-ролевым профессиональным поведением учителя и субъектной, рефлексивно-синергетической природой педагогической и исследовательской деятельности; между внешними требованиями к педагогу-профессионалу и внутренними побуждениями учителя к исследованию собственной практики;
- между нормативно-декларативными предписаниями административных структур по повышению квалификации педагога и творческим рефлексивно-синергетическим процессом самосовершенствования учителя посредством исследования собственной практики.

Рисунок 3. Концептуальная модель исследования учителем собственной практики

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|---|---|
| Профессионально-педагогическая карьера учителя | Этапы процесса | Стадии профессионального развития учителя | Фазы субъектно-синергического развития учителя | Исследование учителем собственной практики как процесс | | | | | |
| | | | | <table border="1"> <tr> <td>Аксиологический компонент – ценность, цель и мотивация исследования</td> <td>Когнитивный компонент – знание педагогической теории, принципов, методов и средств исследования</td> <td>Деятельностно-технологический компонент – исследовательские навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные.</td> <td>Личностно-творческий компонент – исследовательская творческая активность в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности</td> <td>Рефлексивно-синергический компонент – педагогическая рефлексия, самоорганизация, самопроектирование, самопрогнозирование и лидерство учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), нормативно-правовое сопровождение исследования учителя.</td> </tr> </table> | Аксиологический компонент – ценность, цель и мотивация исследования | Когнитивный компонент – знание педагогической теории, принципов, методов и средств исследования | Деятельностно-технологический компонент – исследовательские навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные. | Личностно-творческий компонент – исследовательская творческая активность в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности | Рефлексивно-синергический компонент – педагогическая рефлексия, самоорганизация, самопроектирование, самопрогнозирование и лидерство учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), нормативно-правовое сопровождение исследования учителя. |
| Аксиологический компонент – ценность, цель и мотивация исследования | Когнитивный компонент – знание педагогической теории, принципов, методов и средств исследования | Деятельностно-технологический компонент – исследовательские навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные. | Личностно-творческий компонент – исследовательская творческая активность в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности | Рефлексивно-синергический компонент – педагогическая рефлексия, самоорганизация, самопроектирование, самопрогнозирование и лидерство учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), нормативно-правовое сопровождение исследования учителя. | | | | | |
| | | | | МЕХАНИЗМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ | | | | | |
| | | | | УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ | | | | | |
| | | | | СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ | | | | | |
| | Саморефлективное, и целеполагание | Самоорганизация, самоуправление качеством и лидерство учителя | Самореализация | Саморефлексия и самопрогнозирование | | | | | |

| | | | |
|--|----------------|-----------------------|---|
| | | | <p>Осмысление исследовательской деятельности с целью преобразования педагогической деятельности. Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития. Рефлексия современного категориально-понятийного аппарата педагогической науки. Осмысление и переосмысление образовательных парадигм, концепций, теорий. Анализ идей о системах, структурах, формах, методах средствах образовательного процесса, о дальнейших стратегиях науки практики. Рефлексия на основе концептуальности профессионального мышления. Рефлексия направлена на методологическое осмысление инноваций в профессионально-исследовательской деятельности. Трансляция передового педагогического опыта. Осуществления исследования в действии, лессон-стади, кейс-стади на уровне школы, города, области, страны, международном уровне, публикация статей, методических, учебных пособий и монографий по результатам исследования. Менторинг и проведение мастер-классов по профессиональному развитию учителей.</p> |
| | Преобразование | Учитель-мастер | <p>Фаза преобразования. Учитель как субъект преобразования собственной деятельности на основе методологической рефлексии</p> |
| | | Учитель-исследователь | <p>Субъект творческой рефлексивно-синергетической педагогической деятельности.</p> |
| | Зрелость | Учитель-эксперт | <p>Субъектно-синергетическая фаза. Учитель как творческий субъект педагогической деятельности.</p> |
| | | | <p>Исследование учителем своей практики на основе педагогической рефлексии, самоорганизации, самопроектирования, самопрогнозирования и лидерства учителя во взаимодействии с учителями и учащимися. Умение обобщать опыт своей практической работы и опыт коллег. Развитый профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом учителей, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность на основе развитой методологической культуры. Проведение исследования в действии на уровне школы, района, города, области страны, международном уровне. Руководство лессон-стади. Осуществление менторинга по вопросам исследования собственной практики начинающих учителей.</p> <p>Технологическое творчество на основе осмысления профессиональной позиции и методической изобретательности на основе школьного лидерства, менторинга и коучинга. Анализ владения учителем технологиями обучения, воспитания и управления. Овладение опытом педагогической рефлексии. Рефлексивный анализ эффективности применяемого педагогического инструментария на основе тенденций образования и научно-педагогических достижений. Рефлексия и обобщение авторской педагогической системы/технологии/методики. Проведение исследования в действии, лессон-стади и других видов исследования собственной практики на уровне школы, сети школ, района, города, области, страны.</p> |

| | | | | |
|--|---------------|---------------------|---|--|
| | Становление | Учитель-модератор | Субъектно-функциональная фаза. Учитель как субъект профессиональных функций | <p>Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции, индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд. Осознание профессиональных функций (аналитическая, проективная, конструктивно-прогностическая, оценочно-рефлексивная, воспитательная и др.). Анализ профессионально-личностных обретений, осмысление педагогического опыта на основе овладения функциями педагогической рефлексии и самоуправления (ценностно-смысловой, самопознания, мотивационно-стимулирующей, конструктивной критики, сигнально-регулятивной, преобразования, коллаборативного субъект-субъектного, диалогического общения и обучения). Проведение исследования в действии, лессон-стади и других видов исследования собственной практики на уровне школы, сети школ, района, города, области.</p> |
| | Возникновение | Учитель (адапция) | Учитель как объект профессиональных требований | <p>Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества. осознание профессиональной миссии, ценностей, требований, профессиональных знаний. Осмысление личностных качеств педагогом. Самоанализ деятельности адаптивного периода по «заданным образцам» (установка на преодоление предстоящих трудностей с опорой на сильные стороны личности педагога). Педагогическая рефлексия опыта коллег. Проведение исследования в действии, лессон-стади и других видов исследования собственной практики на уровне класса, нескольких классов, школы.</p> |
| | | Стажер (подражание) | Объектна фаза. Учитель как объект профессиональных установок и оптации | <p>Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду. Педагогическая рефлексия вхождения в профессиональную среду. Наблюдение и участие в исследовании в действии, лессон-стади и других видов исследования собственной практики на уровне класса, школы, сети школ, района, города. Участие в менторинг-программах и коучингах по вопросам исследования собственной практики.</p> |

| КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ: | | |
|---|---|---|
| Ценностно-когнитивный компонент | Деятельностно-синергетический компонент | Оценочно-рефлексивный компонент |
| Осознанная потребность в исследовании своей практики на основе знаний о сущности теории, методов, средств педагогического исследования, развитой методологической культуры. Сформированная иерархия ценностей, мотивов исследования собственной практики в соответствии со стадиями профессионального развития. | Самоорганизация и субъект совершаемого и совершенного действия. Развитие исследовательские навыки: аналитические, проектировочные, конструктивные, прогностические, оценочно-рефлексивные. Сформированность исследовательской творческой активности в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности | Самооценка, саморефлексия и самопрогнозирование, самоуправление качеством и лидерство учителя. Педагогическая рефлексия, самоорганизация, самопроектирование, самопрогнозирование и лидерство учителя во взаимодействии с учителями и учащимися (индивидуальное и совместное исследование), нормативно-правовое сопровождение исследования учителя. |

Таким образом, субъектно-синергетическая динамика профессионального развития педагога «по вертикали» в модели ориентирует его на решение перспективных профессиональных задач, на «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский), актуализирует потенциальные личностные и профессиональные ресурсы.

Механизм преобразования педагога включает в себя основные стадии синергетического субъектогенеза, преемственные по своей сути, успешное прохождение которых в рамках того или иного этапа («по горизонтали»), последовательно обогащает и расширяет профессионально-творческие возможности учителя на последующем этапе и позволяет педагогу в результате воспринимать себя в качестве субъекта исследователя своей практики, что в целом способствует эффективности процесса самосовершенствования учителя. Благодаря чему, учитель последовательно преобразуется в субъект собственного профессионального саморазвития, самоуправления, самовоспитания и самосовершенствования.

Модель исследования учителем собственной практики может быть использована в качестве схемы анализа, коррекции и преобразования профессиональной деятельности, осмысления и переосмысления педагогического опыта, активизации исследовательских умений и навыков. Успешное прохождение стадий развития педагогом обеспечивает внутреннюю регуляцию профессионального роста и развития, а значит и придает исследованию учителем собственной практики конструктивный характер, что определяет ее в этом случае действенным механизмом профессионального самосовершенствования.

2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

2.1 Исследование в действии как рефлексивная методика исследования учителем собственной практики

В современных условиях реформирования образовательной сферы актуализируется активное участие педагогических работников, прежде всего, учителей во внедрении инноваций, самостоятельной научно обоснованной разработке новых учебных предметов, учебных программ, механизмов, форм, методов и технологий, обеспечивающих развитие социально востребованной личности, владеющей навыками научного творчества.

Между тем, сложившиеся стереотипные представления о том, что научное творчество присуще лишь научно-педагогическим работникам иногда мешают осознанию необходимости научно-исследовательской инновационной деятельности учителей-практиков. Зачастую бытует ошибочное мнение, что вполне достаточно использовать готовые научно-методические пособия и рекомендации. К тому же, слепое копирование в ходе практического внедрения определенного педагогического подхода к решению какой-либо педагогической проблем неминуемо входит в определенные противоречия со специфическими условиями конкретной организации образования. В связи с этим, современному учителю необходимо быть исследователем, владеющим теорией и технологией научно-педагогического творчества, способного практически реализовать их в своей профессиональной деятельности. В Законе об образовании Республики Казахстан в статье 51 «Права, обязанности и ответственность педагогического работника» указывается на то, что, каждый педагогический работник имеет право на занятие научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работой, внедрение новых методик и технологий в педагогическую практику, также обязан постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень. Таким образом, со стороны государства к педагогическим работникам предъявляются повышенные требования по овладению научно-исследовательской деятельностью как деятельностью профессиональнозначимой [39].

С позиции концепции непрерывного профессионального развития педагога данная проблема тесно связана с профессионально-личностным развитием, саморазвитием и творческой самореализацией учителя, его субъективной позицией не просто функционировать в режиме обслуживания инновационных процессов, а самостоятельно творчески решать возникающие педагогические проблемы научно-исследовательскими методами.

Рассмотрим существующие в системе образования типы исследования, сущность понятий методика, методы и формы исследования учителем своей практики.

В обобщенном виде в любой отрасли знаний различаются три типа науч-

ных исследований: фундаментальные, прикладные исследования и разработки. К фундаментальным исследованиям в образовании относятся работы, решающие самые общие, коренные проблемы развития педагогических систем, установления психолого-педагогических законов и закономерностей. Прикладные исследования включают создание новых дидактических систем, методов и приемов, технических средств, организационно-методические усовершенствования и т.п. Например, к фундаментальным исследованиям относится работа по созданию В.П.Беспалько основ теории педагогических систем и др. Примерами прикладных исследований могут служить многие работы по созданию основ программированного обучения, тестового контроля, самообучения, диалогического обучения, методики воспитания, методики профессионального развития учителя и многое другое.

Наиболее характерны для учителей-практиков научно-педагогические исследования типа разработок. Их часто называют научно-методическими работами. Они также выполняются на основе фундаментальных и прикладных исследований и состоят главным образом в применении новых дидактических систем, методов, способов, приемов осуществления педагогической деятельности в условиях конкретного учебного заведения с проверкой эффективности их применения. Широкая тематика разработок может быть представлена такими примерами, как создание модели выпускника школы, моделирование и проектирование учебного плана, среднесрочного и долгосрочного плана развития школы, разработка учебной программы и учебно-методических пособий, обучающих программ, методических указаний, технических средств, материалов к ним, наглядных пособий, раздаточных материалов, контрольно-измерительных материалов для критериального оценивания учащихся, тестов, сценариев и частных методик по темам и разработке краткосрочных планов – планов уроков и т.п.

К разработкам можно отнести выявление затрат времени учащихся на самостоятельную и групповую работу, рациональное планирование самостоятельной работы, выявление и анализ слабой успеваемости и недостатков в воспитательной работе. На современном этапе педагогической практики в школах Республики Казахстан одной из эффективных методик научно-педагогического исследования учителей-практиков выделяется инновационный подход Исследование в действии.

Исследование в действии выступает в качестве рефлексивной методики исследования учителем собственной практики в процессе реализации своих разработок и действенный инструмент профессионального самосовершенствования. На современном этапе профессионального развития педагогов центральным условием инновационного развития учителя выступает степень сформированности рефлексивных навыков исследования своей практики.

Международные исследования в области исследовательской деятельности учителей актуализируют данную тенденцию. Исследовательский отчет ОЭСР «Подготовка учителей и школьных лидеров для 21 века», показывает, что лидирующие

системы педагогического образования, включая Финляндию, придают особое значение развитию исследовательской деятельности учителя: «финские учителя заслужили доверие родителей и общества в целом, продемонстрировав способность использовать профессиональные решения при организации управления классом и оказании помощи фактически всем ученикам для того, чтобы они стали успешными» [40, с.62]. Безусловно, что учителя способны анализировать собственную профессиональную деятельность и предлагать пути решения педагогических проблем, формируют сообщество исследователей.

Исследование учителем собственной практики реализуется в Республике Казахстан на основе реализации уровневых программ ЦПМ и нацеливает учителя на необходимость владения навыками реализации практического исследования с целью совершенствования собственной педагогической деятельности [41].

Учитель-практик в ходе проведения исследования собственной практики способен интегрировать практическую деятельность с инновационной педагогической теорией для решения конкретных проблем «здесь и теперь». Зачастую путь от практики к теории является более ценным с позиции возможности рефлексировать над собственной деятельностью и синтезировать новую теорию.

Результаты международного исследования ОЭСР в сфере преподавания и учения продемонстрировало, что учителя начинают ценить собственный профессиональный опыт и рассматривать его как объект собственной исследовательской деятельности с целью эффективного обучения или трансляции своего передового педагогического опыта на уровне школы, района, города, области, страны и на международном уровне [42, с.249]. Однако, несмотря на широкое внедрение данного подхода как в системе образования Республики Казахстан, так и у зарубежных педагогов-исследователей в развитии навыков исследования собственной практики существуют объективные трудности и проблемы [43, с.4]:

- «сложности у современного учителя возникают при составлении описания собственного опыта»;
- «я говорю своим (учителям), если вы творческие учителя, вы должны уметь описать свой опыт. Пока не научитесь описывать, не получите нужного качества. Нужно учить учителя обосновать свою точку зрения»;
- «учитель привык, что придет завуч, обобщит его опыт, продвинет»;
- «к нашему учителю нужно искать дорогу через его достижения»;
- увидеть, что он делает грамотно, помочь описать и показать свое ноу-хау («знаю как») другим»;
- «когда начинаешь осознавать свой опыт, пытаться показать его другому, сдвигаешься с заржавевшей точки роста».

Такие отзывы учителей по отношению к исследованию собственной практической деятельности показывают, что от современного учителя требуется лидерская

синергетическая позиция и внутренняя мотивация рефлексивно анализировать/исследовать собственную практику. И ключевую роль при этом играют рефлексивные умения педагога. Современные зарубежные и казахстанские ученые Д.Шон [44]. С.Брукфилд, [45, с. 183], Дж.Мун [46, с.7], Э.Уйлсон [47], А.А.Бизязева [48], В.Б. Гаргай [49], А.М.Новиков [50], Ш.Т. Таубаева [51; 52], А.Б.Нургожина [53], К.С.Куракбаев [54, с.6] утверждают, что проблема рефлексии в профессиональном развитии учителя изучена недостаточно и эпизодически.

Одним из подходов к развитию у учителя-практика способности занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту является «Action Research» - Исследование в действии. Идея создания подхода исследование действий принадлежит ученому-психологу, основателю динамической теории личности К.Левину [55]. Структура исследований действий включает и действие (решение конкретных проблем в реальных ситуациях), и исследование (стремление достичь цели познания науки). Основная идея данного рефлексивного подхода – это анализ реальных жизненных ситуаций и изменение этих ситуаций к лучшему. Исследование в действиях выступает как составная часть решения социальных задач.

Основной принцип подхода Исследование в действиях заключается в том, что только в контексте собственной профессиональной практики исследователь способен определить затруднения или проблемы, замеченные в процессе своей профессиональной деятельности. Исследование должно проводиться непосредственно самим практиком или группой практиков, которые самостоятельно определили проблему в собственной профессиональной деятельности. Исследование на основе подхода «Исследование в действиях» не инициируется группой внешних экспертов, так как они не имеют прямого отношения к проблеме или задаче учителя.

С точки зрения рефлексивно-синергетического, субъектно-генетического и социально-конструктивистского подходов исследование в действии относится к научно-исследовательской работе, в которой используется цикличная, индивидуальная и командная, отражающая действия модель, необходимая для того, чтобы изучить и попытаться внести изменение в организацию, например, в классе, в школе. Термин «коллективное исследование в действиях» уделяет особое внимание, в рамках такого цикла рефлексии действий, вовлеченности тех, кто в других (традиционных) методах исследования именовались бы «предметами» исследования. В коллективном исследовании в действии такие лица рассматриваются как со-исследователи, участниками как в концептуализации, реализации и интерпретации проекта исследования.

Или же еще проще, все исследования в действии, проводимые учителями-практиками, могут называться исследованиями учителя, однако не все исследования учителя могут именоваться исследованиями в действии. Ниже представлены три пункта, отличающие исследование учителя и исследование в действии:

1. Исследование учителя по характеру своему не обязательно является цикличным.
2. Исследование учителя допускает, однако не требует элемента команды – один учитель может провести изучение вопроса в своем классе, в своих собственных интересах.
3. Исследование учителя необязательно требует в качестве результата конкретных действий или совершенствования, так как оно может привести к изменению восприятия учителя, его отношения или мышления, которые впоследствии приведут к конкретным изменениям, однако непосредственный результат проекта изучения вопроса специалистом-практиком не должен представлять собой набор конкретных действий [4, с. 156.].

Исследование в действии комбинация действия с процедурами исследования; это действие реализуется в ходе исследования, личные попытки понимания в процессе вовлечения в процесс совершенствования практики и реформирования.

Исследование в действии может быть использовано педагогами-практиками в различных аспекта, например:

- в методах преподавания: изменение традиционных методов преподавания путем реализации методов исследования;
- в стратегиях обучения: адаптировать различные подходы к обучению в преимущественно для стиля преподавания и учения по одному предмету;
- в процедурах оценивания: совершенствование одних методов в процессе оценивания;
- в отношениях и ценностях: повышение более позитивных отношений к работе, или разновидность системы ценностей учеников относительно к аспектам жизни;
- в непрерывном профессиональном развитии учителей: улучшение навыков учителей, развитие новых методов обучения, совершенствования навыков анализа самооосознанности;
- в воспитании: последовательное совершенствование технологий воспитания;
- в администрировании и управлении: повышение эффективности некоторых аспектов административной стороны школьной жизни. (кеммис1997)

Роберт Раппопорт считает, что исследование в действии способствует решению практической проблемной ситуации и в процессе сотрудничества на основе этических норм [56].

Стефан Кеммис, утверждает, что исследование в действии является формой саморефлексии исследования индивидуального/группового в социальной (включая образование) ситуациях для улучшения рациональности и совершенствования их собственной практики, их понимания собственной практики, и ситуации в которых реализуется практика. Это наиболее рациональное улучшение когда проводится посредством совместного участия или индивидуально. В образовании, исследование в действии реализуется для разработки и улучшения образовательной программы,

профессионального развития учителей, программ улучшения школьных программ, и систем планирования и управления школой [57].

Милс считает, что исследование в действии является любым систематизированным исследованием проводимым учителями для сбора информации о способах которыми можно оперировать в школе, о том как они преподают, и как хорошо учатся школьники. Информация собирается с целью понимания сущности проблемы, развития рефлексивной практики, эффективных позитивных изменений в школе и педагогической практике в целом, и улучшения результатов обучения учеников [58].

Обобщая различные виды исследования в действии Кеммис и Мак Таггард дают универсальное определение феномену исследование в действии: исследование в действии является формой коллективной саморефлексии посредством исследования и участия в решении социальной ситуации с целью улучшения рациональности и эффективности собственной социальной или образовательной практики, также как и их понимание этих практик и ситуаций в которых эти практики были реализованы. ... подход исследование в действии реализуется коллективно, посредством важного осознания того что исследование в действии группы достигает в ходе критического оценивания действий индивидов членами группы (кеммис и мактаггард 1988, 5 стр.)

Реализуя исследование в действии учитель реализует так называемую мета-практику, т.е. практику, которая корректирует другую практику, представленную в виде педагогической деятельности учителя. Так, циклический характер исследования обеспечивает баланс между изменением ситуации (действие) и пониманием ситуации (исследование) [59].

С точки зрения методологии педагогического исследования Исследование в действиях выступает как методика педагогического исследования учителем собственной практики, включающей в себя методы как количественного, так и качественного исследования. Учитель-исследователь, как правило, ведет рефлексивный дневник, проводит сбор и анализ документов, посредством наблюдения, анкетирования коллег и учащихся, а также аудио- и видеозаписи учебного процесса.

Если мы признаем правомерность утверждения о том, что образование не является процессом, свободным от оценочных суждений и, в реальности, цели и сущность процесса образования неоднозначны, то из этого следует, что и педагогическая деятельность не может являться деятельностью нейтральной. Карр и Кэммис утверждают, что педагогическая деятельность является формой человеческой практики, определяемой термином праксис, берущим свое начало в философии Аристотеля, а именно: праксис представляет собой систему общественных практик, основанную на этической информации, в которой и посредством которой понимание блага для отдельного лица и идеального общества находят свое практическое выражение [60, с.77]. Таким образом, поступать образованно – действовать на основе

норм нравственности и общественной роли, или, относительно учителя - действовать в соответствии с неоспоримыми представлениями об идеальном обществе и компетентном преподавании. С этих позиций, педагогическая деятельность представляет собой форму праксиса, точнее - политическое действие, направленное на реализацию картины идеального общества, модели которой интуитивно придерживается специалист-практик в области образования. Сущностная характеристика Исследования в действии на базе школы является процессом, позволяющим специалистам-практикам анализировать, размышлять и разрешать школьные проблемы.

Данная форма исследования по сути своей является не столько «в» и «про» образование, сколько «для» него. В этой связи, Исследование в действии школьного учителя представляет собой его вовлечение в процесс саморефлексивного исследования собственной практики в целях более углубленного ее понимания и дальнейшего совершенствования. Усилия участников Исследования в действии направлены на модернизацию учебной программы, переосмысление существующей школьной практики, посредством непрерывного выявления проблем, сбора данных, их анализа и на его основе – практических действий.

Кеммис продолжает развитие данной идеи и совершенствует ее, полагая, что Исследование в действии изменяет практику людей, их понимание сущности практики и условий ее реализации; модифицирует содержание категорий «речь», «практика», формируя инновационные модели, согласованные с новыми направлениями жизни, представляя собой, в итоге, мета-практику, меняющую другие практики. Мета-практика, в свою очередь, трансформирует высказывания, действия и связи, которые формируют другие практики [61]. Иными словами: изменение практики означает изменение действий, понимания, мыслей, условий действия и, в конечном итоге – взаимоотношения друг с другом.

В 80-х годах исследователи Карр и Кеммис использовали теорию знания, основанного на конститутивном (конститутивный – составляющий основу, сущность чего-либо) интересе, для классификации трех типов Исследования в действии [62].

Так, ими определены:

- техническое Исследование в действии, управляемое стремлением к повышению контроля над результатами;
- практическое Исследование в действии, основанное на заинтересованности практиков в обучении с целью принятия мудрых и разумных действий;
- критическое Исследование в действии, побуждаемое интересом в предостережении отдельных субъектов и групп людей от нерациональных, некорректных действий.

На протяжении двадцати лет Карр и Кеммис [63] трансформировали названные цели, соответственно в «личные», «профессиональные» и «политические» цели, хотя каждый автор Исследования в действии расставляет различные приоритеты,

основываясь, преимущественно, на достижении своей цели, не всегда придерживаясь названной абстрактной типологии. Так, например, теория «самообучения и автоэтнографии» Уайтхэда в Исследовании в действии акцентирует внимание в большей степени на личностную составляющую, нежели на достижение профессиональной или политической цели. В этой связи, Уайтхэд, возможно, оспорил бы значимость двух других целей (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Принципиальные основы и цели методов Исследования в действии

| Концептуальная основа | Сторонники идей | Основополагающие принципы | Цели |
|--|--|---|--|
| Исследование в действии выполняется учителями-практиками по актуальным проблемам своей деятельности, в целях углубления ее понимания и совершенствования | Левин, Корей, Зейнер, Ноффки (США) Стенхаус, Эллиот, Руддик, Сомех (Великобритания). | Изменение практики является показателем, свидетельствующим о личном профессиональном росте. | Профессиональные: - практическое апробирование теоретических идей; - изменение и совершенствование практики преподавания и самооценивание данных изменений; - профессиональное развитие практики. |
| | Теория самообучения и автоэтнографии Уайтхэд (Великобритания), МакНифф (Ирландия). | | Личные: - определение значимости собственных убеждений, целесообразности постановки личных целей; - раскрытие собственного профессионального потенциала для достижения успешности в управлении действиями. |
| Коллективное исследование, осуществляемое в условиях различных социальных ситуаций для получения объективных данных и достижения демократии в школах и в обществе. | Теория критической эмансипации Карр и Кеммис (Австралия), Фрейре (Южная Америка), Эллиот (Великобритания). | Проведение Исследования в действии является процессом эмансипированным (освобождающим от слепой веры в научный прогресс, от понимания научного знания как цели «в себе»). | Политические: устранение изолированности теоретических идей от практических проблем. |

Исследование в действии способно усовершенствовать общее концептуальное понимание педагогической практики и содействует формированию на его основе у учителей-практиков своей теории в контексте собственной классной работы, в то время как исследование в сфере образования посвящено разработке концепции о школьной практике в контексте «научного» исследования.

Существует распространенное мнение, согласно которому актуальным поводом проведения исследования в сфере образования является необходимость изменения педагогической практики, в соответствии с моделью практической деятельности учителя, разработанной педагогическими теоретиками. В равной степени, имеют место ситуации, при которых учителя-практики, на основе результатов проведенного исследования в действии, посредством профессиональных исследовательских методов, создают педагогические теории.

Следует отметить, что авторы исследования в сфере образования уделяют незначительное внимание вопросу внедрения разработанных ими теорий в повседневную школьную практику учителей. Более того, значительная часть исследований, опубликованных профессиональными учеными, как правило, сложна для понимания учителями-практиками до того момента, когда они приступают к самостоятельному осуществлению собственного исследования. Данное противоречие усиливается оппонентами исследования в действии, которые подвергают сомнению достоверность и научную значимость педагогических теорий, разработанных учителями-практиками [64, с.163].

Подобная точка зрения в определенной степени обоснована, но в ней не принята во внимание важность деятельности отдельных учителей или школ, в целом, по формированию научной теории, специфически значимой в условиях конкретного класса.

Оппонентами также не признаются возможности исследования в действии в теоретическом и психологическом совершенствовании их авторов. Не взирая на то, что в результате анализа, размышлений, сотрудничества учителей-практиков с коллегами в процессе проведения исследования в действии, осуществляется переосмысление, внедряются изменения в практику преподавания и обучения, распространено мнение о признании действительными лишь результаты исследования, полученные посредством академических подходов и методов проведения исследования и систематизации его результатов. Принято полагать, что применяемые учителем-практиком исследовательские методы и подходы, должны, в обязательном порядке, соответствовать установленным в рамках академического исследования критериям, быть оригинальными, значимыми, универсальными и научно объективными в процессе использования другими исследователями, а полученные в результате их использования данные, были достоверными. Тем не менее, существует принципиальная разница

в утвердившейся школьной практике между учителями, проводимыми исследования собственной практики с целью внесения изменений и профессиональными учеными-исследователями, изучающими классную практику (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Исследование в действии: сопоставительный анализ

| | Традиционная классная практика | <i>Исследование в действии как педагогическое исследование</i> | <i>Исследование в сфере образования</i> |
|--|---|--|--|
| | Традиционная классная практика представляет собой процесс передачи знаний, не всегда основанных на результатах предшествующего <i>исследования в действии</i> или <i>исследования в сфере образования</i> . | Деятельность учителя в классе носит практико-исследовательский характер. | Ученый изучает практику, проводя исследования на основе внешнего финансирования. |

Сущность процесса

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>Учитель размышляет о происходящих в классе ситуациях.</p> | <p>Учитель восприимчив к изменениям, происходящим в практике, но его деятельность основывается на понимании и убеждениях, достигнутых в ходе анализа результатов исследования.</p> | <p>Исследования осуществляются на основе академически принятого методологического подхода.</p> |
| | <p>Традиционная практика является прерогативой лишь учителя-практика.</p> | <p>Учитель участвует в <i>исследовании в действии</i>, а также использует результаты внешнего экспертного оценивания, применяя различные формы сотрудничества с коллегами</p> | <p>Исследование проводит группа ученых, из числа которых осуществляется независимое наблюдение за практикой.</p> |

Реализация процесса

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>Традиционная классная практика, как правило, не исследуется.</p> | <p>По характеру является интервенционным исследованием, направленным на изменение отдельных аспектов практики, что позволяет осуществлять управление классом.</p> | <p>Исследование может иметь экспериментальный характер, либо представлять собой всесторонний анализ практики, осуществляемый независимым наблюдателем.</p> |
| | <p>Традиционная практика, как правило, не предполагает разностороннего исследования существующих методов, процесса оценивания и способов достижения эффективности.</p> | <p>Является процессом, начинающимся с постановки проблемы и направленным на позитивную динамику изменений практики.</p> | <p>Исследование в сфере Образования осуществляется в соответствии с установленной последовательностью действий и, как правило, является официальным заказом внешних финансирующих организаций.</p> |
| | <p>Ежедневная практика характеризуется непрерывностью и предсказуемостью.</p> | <p>Представляет собой практику, основанную на обдумывании и рассуждении.</p> | <p>Практика является объектом исследования.</p> |

| | | | |
|-------------|--|---|--|
| Цель | Главным критерием является достижение высоких результатов. | Направлено на выяснение причин, негативно влияющих на эффективность практики, и на поиск путей их устранения. | Построение концептуальных основ для обоснования и разработки теорий. |
| | Приобретенные знания являются достоянием отдельных учителей-практиков. | Результаты <i>исследования в действии</i> обобщаются в школе и распространяются в сети организаций образования. | Полученные в результате исследования знания публикуются в официальных источниках в целях использования в последующих исследованиях, осуществляя принцип преемственности. |

Типы исследования в действии

У учителей отчасти вызывает смущение определение «исследование в действии» и его типология, в зависимости от вовлеченных в него участников. Проведение исследования возможно одним учителем, изучающим проблемы класса, в котором он работает, командой учителей, исследующих общую проблематику, а также другими лицами, изучающими проблемы школы, района, города. Ферранс определяет следующие типы исследования в действии:

1) Индивидуальное исследование в действии учителя, в рамках которого изучается одна проблема, касающаяся ситуации конкретного класса. Учитель может искать ответы на поставленные проблемы в контексте стратегий обучения, управления классом, использования ресурсов или проблемы обучения учащихся. В этом, учителям могут оказывать помощь методист, директор или родители. Один из недостатков индивидуального исследования в действии заключается в том, что результаты его не могут быть обсуждены публично до тех пор, пока учитель не решит официально ознакомить с ними коллег, подготовить презентацию к конференции или предоставить письменный материал в какой-либо журнал или информационный бюллетень.

2) Совместное исследование в действии предполагает участие двух и более учителей и других лиц, заинтересованных в решении актуальных проблем класса, членов методического объединения и др. Поставленная проблема может быть актуальна только для одного класса или быть характерной для многих классов. Учителям, осуществляющим данное исследование, может быть оказана внешняя поддержка в лице представителей вузовской педагогической общественности и других партнеров [65].

3) Расширенное школьное исследование в действии концентрируется на проблемах общего порядка, а именно:

- проблема родительского участия в деятельности школы и определение, в этой связи, способов привлечения наибольшего количества родителей к участию в рассмотрении принципиально важных моментов;
- проблема разработки организационно-управленческой структуры школы и т. д.

Группа сотрудников школы работают совместно для разработки плана исследования проблемы, сбора и анализа данных и принятия решения в соответствии с утвержденным планом действий. Примером исследования в действии для школы может служить экспертиза результатов внешнего итогового контроля знаний для определения аспектов обучения, негативно влияющих на итоговый результат и последующая разработка плана корректирующих действий с целью повышения успеваемости учащихся. Далее, заслуживает внимания проблема отсутствия консенсуса в работе команды, объединенной для совершенствования процесса в условия взаимозависимости друг от друга.

Эффективное сотрудничество в условиях групповой работы и индивидуальный вклад каждого в общий результат очень важны. Когда названные проблемы будут решены, появится чувство соучастия и удовлетворения от результатов проведенной работы.

1) Расширенное региональное исследование в действии является более сложным и требует большего объема ресурсов, но и результаты его могут быть значимыми. Предметом подобного исследования могут быть организационные и общественные процессы, успеваемость учащихся или последствия проведенных реформ.

Региональные исследования в действии могут быть направлены на решение общей проблемы, типичной для ряда школ или посвящены одной из проблем организационного характера. Недостатками подобного типа исследований является необходимость разработки и ведения обобщающей документации, обеспечения дальнейшего продолжения и развития исследовательского процесса. Сбор данных участниками исследования требует их приверженности к проекту, своевременного выполнения всех заданий, в соответствии с утвержденным планом. В то же время, разнородный состав исследовательских групп способствует оптимизации процесса и формированию партнерских отношений между участниками группы, заинтересо-

ванными в качественном проведении исследования.

Разнообразие видов исследований в действии отнюдь не отрицает технологичность данного процесса. Рассмотрим модель исследования в действии и технологическую цепочку реализации данной рефлексивной методики.

Модель исследования в действии представляет собой комбинацию практической деятельности и компонентов педагогического исследования осуществляемого учителем. В Великобритании, Лоуренс Стенхаус выявил взаимосвязь между исследованием в действии и его концепцией в качестве учителя-исследователя [66]. Позже, Джон Элиот популяризировал исследование в действии в качестве методики педагогического исследования учителя для исследования в классе в рамках проекта «Ford Teaching Project», и организовал сетевое профессиональное сообщество «Исследование в действии в классе» [67].

Вслед за ним, Стефен Кеммис определил и сформулировал концепцию исследования в действии и технологию его реализации в сфере образования [57]. Его статья о процессе исследования в действии была полезной точкой зрения о том как разрабатывать исследование в действии и развито на основе идей К.Левина и дополнена его собственными идеями. Ниже, на рисунке 4 отображен **циклический характер Исследования в действии и его стадии реализации** [68].

Рисунок 4. Циклический характер Исследования в действии и его стадии реализации (на основе модели исследования в действии К.Левина, С.Кеммиса и Мак-Таггарта [68]).

Цикл 1

ПЛАНИРОВАНИЕ. Актуализация проблемы, планирование, прогнозирование и моделирование. Использование и обзор литературы по проблеме.

ДЕЙСТВИЕ. Выполнение действия или экспериментирование (реализация модели действия)

НАБЛЮДЕНИЕ. Анализ документов, интерпретация, обработка данных

РЕФЛЕКСИЯ. Завершение исследования (первого цикла) либо планирование следующего действия (второго цикла). Выводы, заключение и представление результатов исследования в действии по первому циклу.

Цикл 2

ПЛАНИРОВАНИЕ. Актуализация проблемы, планирование, прогнозирование и моделирование. Использование и обзор литературы по проблеме.

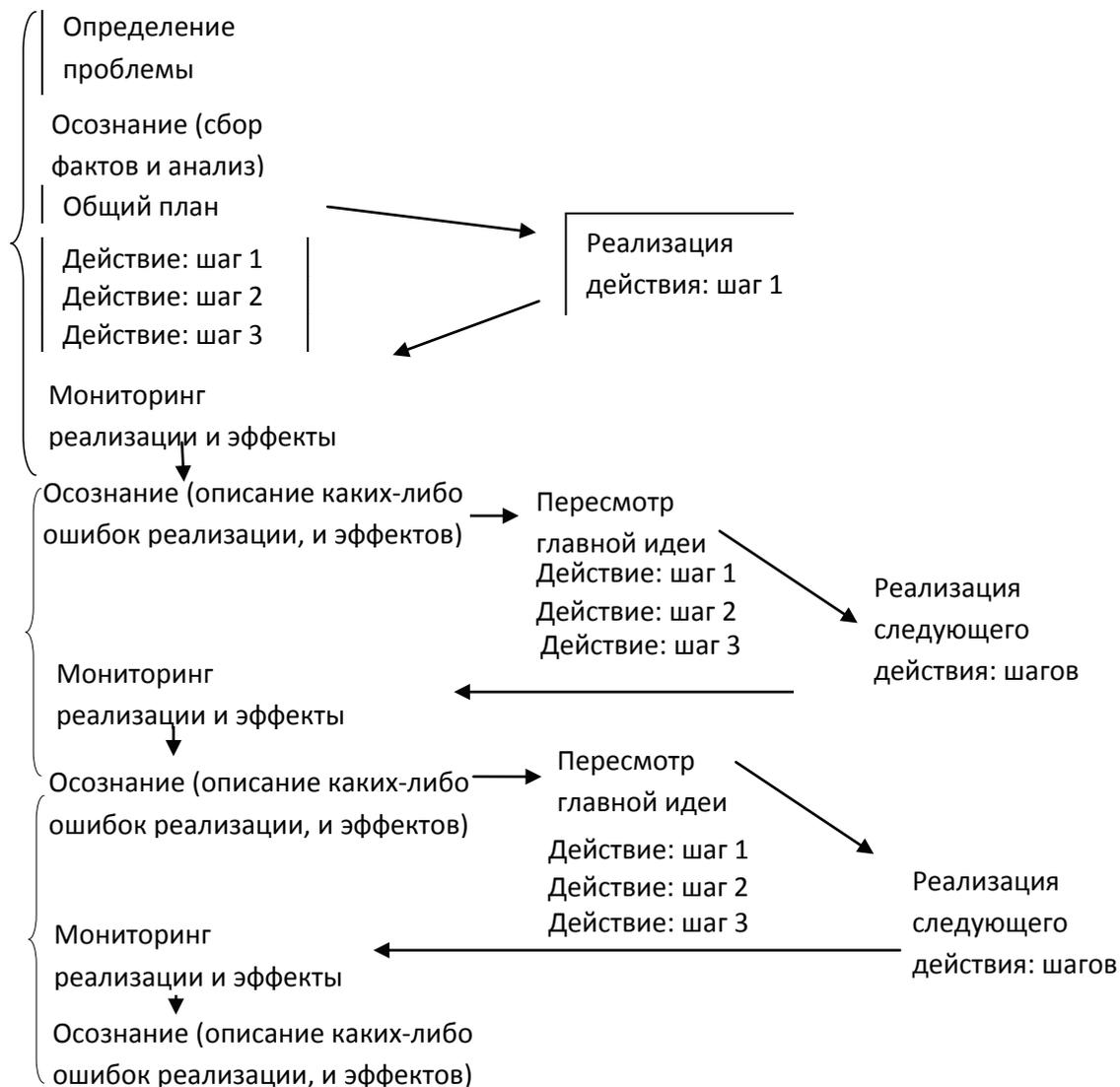
ДЕЙСТВИЕ. Выполнение действия или экспериментирование (реализация модели действия)

НАБЛЮДЕНИЕ. Анализ документов, интерпретация, обработка данных

РЕФЛЕКСИЯ. Завершение исследования (второго (текущего) цикла) либо планирование следующего действия (второго (следующего) цикла). Выводы, заключение и представление результатов исследования в действии по данному циклу.

Джон Эллиот на основе схемы Кеммиса спирального исследования в действии и он также, разработал схожую усовершенствованную модель, представленную на рисунке 5. Эллиот подытожил подход Кеммиса и предложил следующую модель и технологическую цепочку реализации исследования в действии.

Рисунок 5. Модель исследования в действии Эллиота [67].



Несмотря на многообразие моделей исследования в действии и в ходе реализации различных видов исследования в действии в нем имеются общие, характерные для всех типов элементы, характеристике которых посвящены работы Уолтерс-Адамса, а именно:

- Исследование в действии осуществляют учителя, желающие понять и усовершенствовать свою практику, что придает исследованию личностный характер, и способствует признанию либо критическому осмыслению условий, в которых реализуется образовательная практика. В данном контексте исследование не носит фундаментальный характер.
- Исследование в действии предполагает последовательность этапов планирования, реализации и рефлексии по завершению, что позволяет воспринимать его, как цикл: «действие-рефлексия».
- Исследование в действии включает сбор данных о практике.
- Исследование в действии характерно для учителей, пытающихся видеть результативность планируемых и реализуемых изменений практики.
- Исследование в действии соответствует принципам системности и научности [69].

Кеммис и Мак Таггард характеризуя особенности исследования в действии, в обобщенном виде выделяют следующие особенности:

- исследование в действии это подход для улучшения образования путем изменения его и обучения посредством внедрения последовательных изменений.
- исследование в действии

Учитель, как исследователь, в рамках осуществления Исследования в действии в профессиональном контексте выполняет следующие процедурные операции:

- 1. Определение проблемы, затруднения в своей педагогической деятельности в условиях конкретного класса/школы/района/города/области/страны (проблематизация педагогической деятельности).**
- 2. Планирование цели и действия по улучшению исследуемой ситуации. Здесь происходит сбор данных о своем профессиональном контексте и деятельности, педагогическая рефлексия и анализ которых дополняет и объясняет основную череду предпринимаемых действий.**
- 3. Использование и обзор литературы.**
- 4. Выполнение действия и экспериментирования, направленного на улучшение и изменение исследуемой педагогической ситуации.**
- 5. Сбор эмпирических данных, анализ документов, интерпретация, обработка данных и рефлексирование о результатах выполненных действий.**

6. Завершение исследования (первого цикла) либо планирование следующего действия (второго цикла) по изменению ситуации к лучшему, т.е. начало нового цикла исследования. Анализ результатов исследования, формулирование выводов, заключения и представление результатов исследования (публичная презентация и публикация).

Рассмотрим каждый этап реализации исследования в действии с процессуальной точки зрения и совокупность методов, приемов и форм организации педагогического исследования (каждый педагог может сам определить необходимый для его исследования методический арсенал):

1. Определение проблемы/темы исследования, затруднения в своей педагогической деятельности в условиях конкретного класса или школы (проблематизация педагогической деятельности).

Тщательное планирование на этом этапе поможет избежать ошибок вначале и разочарования во время процесса. Существует ряд критериев, которые необходимо принимать во внимание на этапе, предшествующем началу исследования проблемы, в частности Ферранс утверждает, что проблемы, определяющие предмет исследования, должны быть:

- актуальными;
- высшего порядка и не предполагающие односложных ответов;
- сформулированы с использованием научного категориального аппарата, исключающего разговорно-бытовой язык, жаргон;
- лаконичными;
- практически значимыми [65].

Первая задача исследователя в действии или группы исследователей – выбрать тему для исследования. Вполне вероятно, что у начинающих исследователей будет множество вариантов, поэтому желательно записать все варианты тематики на бумаге. Выписав весь перечень возможных тем, можно уже выбрать самый интересующий вас вопрос (очень важный для вас в личном плане). Ваши идеи могут исходить из разных контекстов. Возможно, вы недавно прочитали статью или книгу о новом методе обучения и вы хотите проверить его эффективность в процессе вашего исследования в действии. Или у вас уже были и есть идеи, которые вы хотели бы изучить или исследовать. В любом случае, важно учитывать то, что тема исследования должна быть направлена на ваше профессиональное развитие.

Вот примеры вопросов исследования и гипотез:

- Как я могу улучшить взаимоотношение между сотрудниками школы в моей роли в качестве директора/заместителя директора?
- Использование музыки в качестве стимула для творческого письма. Каково влияние?
- Повышают ли домашние задания успеваемость учащихся?

- Разработка системы для формативной обратной связи на уроках английского языка.
- Как ученики относятся к занятиям по алгебре?
- Разработка и эвалюация коррекционной программы для улучшения понимания детьми о «вычитании».
- Как повысить интерес учеников к чтению литературы?

Далее, выбрав тему, полезно будет задать следующие вопросы:

1. Какие изменения происходят в области, которую я собираюсь исследовать?
2. Что я ожидаю от данного проекта?
3. Какая информация мне будет необходима?
4. Есть ли у меня все необходимые ресурсы?

И самый важный вопрос, которую важно рассмотреть – Какой вклад внесет ваше исследование после его завершения?

Практические рекомендации

Тема для исследования в действии должна быть актуальной и достижимой и основываться в контексте вашего профессионального опыта. Спросите себя, достаточно ли вы заинтересованы в исследовании той или иной темы и готовы ли посвятить значительное количество времени и усилий ради этого. Личный интерес к теме - важный фактор, который мотивирует исследователя.

Важно отнестись с особой ответственностью к составлению самого вопроса или гипотезы с точки зрения четкой формулировки. Также масштаб и ресурсы для исследования должны быть реалистичными и осуществимыми, поэтому при планировании следует учитывать практичность всей работы [69, с.28].

Приведем пример реальной проблемы в учебном процессе в условиях класса. «Как учитель, я долго диагностировал то как ученики были пассивными на протяжении герменевтического анализа текста Античной литературы...» [71, с.198].

...«одной из основных проблем в преподавании Античной литературы для учеников» является не способность становится вовлеченными в процесс интерпретации; называть, конкретно интерпретировать стратегии которые будут им помогать в достижении достоверных заключений. Посредством практической деятельности преподавания, учителю было необходимо найти взаимосвязи, относительно уникальности и «значимости» классических текстов и предложить это ученикам. В ходе преподавания по предмету в течение нескольких лет и получая различные результаты обучения я решил провести исследование в действии для того чтобы попытаться обучать по наиболее ученико-ориентированным методам обучения. Моей основной целью было организовать многоцикловое исследование в действии по структуре: план-действие-наблюдение-рефлексия» [71, с.199].

2. Планирование действия по улучшению исследуемой ситуации. Здесь происходит сбор данных о своем профессиональном контексте и деятельности, педагогическая рефлексия и анализ которых дополняет и объясняет основную череду предпринимаемых действий.

Качество определения ее цели является гарантом адекватного установления перечня данных, выбора наиболее эффективных методов их сбора для успешного ее решения. Более того, четкость постановки цели исследования способна оградить учителя от накопления излишней информацией, которая может не иметь непосредственного отношения к предмету исследования;

Планирование исследования включает в себя определение экспериментальной базы, отбор методов сбора первичной информации, обоснование логической структуры их использования, принятие решения о предполагаемой методике обработки информации и визуализации данных. Также проводится подбор и подготовка используемых в исследовании материалов.

Проведение исследования в действии является полезным опытом. Но хороший проект исследования в действии не происходит случайно; он требует тщательного планирования, гибкости подхода и непрерывной рефлексии со стороны исследователя. Хотя исследование в действии необязательно должен проходить по заранее заданным шагам, тем не менее для исследователя будет полезным следить за последовательностью процесса. Последовательность действий может быть рассмотрена в качестве контрольного списка для исследователя/лей прежде чем начать планировать практические аспекты проекта.

Ниже даются несколько вопросов, на которые можно опереться во время планирования:

- Определили ли Вы тему для исследования?
- Установили ли Вы контекст для изучения? (это может быть личный проект для вас)
- Прочитали ли вы достаточное количество соответствующей литературы?
- Разработали ли Вы вопрос исследования?
- Оценили ли вы ресурсные возможности?

Прежде чем начать проект, полезно записать:

1. Тему исследования
2. Предпосылки для исследования, как в плане профессионального контекста, так и в плане личной мотивации;
3. Цели и вопросы исследования
4. Конкретные результаты, которые вы надеетесь получить.

Практические рекомендации

Даже при тщательном планировании кое-что может пойти не по плану. Например, некоторые из родителей могут не дать согласие на участие их ребенка в исследова-



тельском проекте, или родители, чьи дети не участвуют в исследовательском проекте, могут подумать, что их дети оказались не пригодными для исследования. Родителей надо убедить, что результаты проекта будут применимы для всех детей в классе. Также сбор данных может продлиться дольше, чем было ранее спланировано, или же критический друг может посчитать, что методы сбора данных основаны на субъективности, нежели на необходимой объективности. Поэтому здесь акцентируется внимание на составлении планов действий. Разработка «списка текущих дел», наличие критического друга и коллег могут заранее открыть вам глаза на недостатки проекта. Также надо запомнить, что идеального исследования не бывает! [70, с.28].

Приведем пример формулировки цели исследования в действии посредством логического обоснования исследования.

«Итак, я решил провести проект исследования в действии, начал с определения потребностей необходимых для образовательной практики. Я поставил цель разработать педагогические стратегии, которые следовало бы включить в процесс обучения учеников. Как исследователь собственной практики, я всегда рассматриваю практику и исследования чтобы взаимно поддержать, и ценность диалога между теорией и практикой [72, с.15-16]. По этой причине, я не пытался предопределить какие-либо стратегии или содержание учебной программы в деталях. Напротив, я хотел пригласить учеников принять участие в отборе и организации содержания учебной программы, сфокусировавшись на стратегиях обучения также хорошо как и на динамике и рефлексивном педагогическом процессе [67, с.15-16]. Таким образом, педагогическая теория не направляет и детерминирует практику; даже, с позиции интерпретации педагогической теории и практики, «практическое изучение информации ... путем практических требований ситуации и это всегда требует критического оценивания и управления путем суждения участников исследования» [61, с. 91].» [71, с.198].

3. Использование и обзор литературы.

Работа с литературой является важной составляющей процесса исследования. Если данная работа осуществляется тщательно и критически осмысленно, данный процесс будет способствовать формированию Ваших идей, обеспечит целенаправленность Вашему исследованию, окажет помощь в планировании проекта Вашего исследования. Существуют три основания, свидетельствующие о необходимости и полезности обзора литературных источников:

1. Возможность получения научно достоверной информации о предмете исследования, содействующей в определении учителем ключевых идей проблемы.
2. Формирование, в процессе поиска имеющейся литературы, понимания взаимосвязей между исследуемым предметом и другими предметными областями, что

будет способствовать пополнению и углублению знаний о предмете исследования, определению новых аспектов, заслуживающих дальнейшего изучения.

3. Знакомство с имеющимися по данной проблеме работами, предлагаемыми в них методиками, разработанными авторами, позволяет учителю ознакомиться со значимостью внесенного ими вклада в решение проблемы, понять, что каждым из исследователей проблемы была в достаточной степени изучена.

Предположим, вы выбрали область для вашего исследования в действии и спланировали исследование. Теперь обзор литературы по теме исследования является важной и неотъемлемой частью проведения исследования. Вам необходимо найти доступные источники информации, такие как книги, научные статьи, директивные документы и т.д.

Почему важно узнать о том, что другие сделали и узнали до вас в вашей области исследования? Чтение о том, что другие узнали до вас помогут вам углубить ваше знание проблем, связанные с темой. Оно также может помочь вам заострить ваше внимание на нескольких аспектах вашего исследования. Также обзор литературы может усовершенствовать/улучшить ваш вопрос исследования или правильно построить гипотезу.

Вот еще несколько причин, поясняющих почему поиск и обзор литературы может помочь вам в вашем исследовании в действии. Знакомство с литературой, относящейся к вашей теме исследования может:

- определить, что было сделано раньше, и выявить какие-либо пробелы;
- объяснить предпосылки для вашего исследования и сформулировать обоснование для исследования;
- пересмотреть и уточнить тему вашего исследования, вопрос или гипотезу;
- найти ваш проект в рамках существующих дебатов и точек зрения;
- определение актуальности вашего исследования;
- проанализировать результаты и обсудить их со всей строгостью и научностью.

В то время как чтение большого количества литературы по вашей теме сыграет положительную роль в исследовании, ваш подход к обзору литературы должен быть реалистичным в плане временных рамок и практичным с точки зрения осуществимости. Также полезно рассмотреть вопрос: что именно ожидается от вас? Опять же, ваши личные обстоятельства повлияют на решение в плане выбора литературы для обзора и анализа.

Литература поможет вам создать основу для исследования, которую вы собираетесь реализовать, а также обеспечить основу для дальнейшего обсуждения вопросов/проблем как результат сбора и анализа данных. Исследователь будет задаваться вопросом как ваш результат/вывод исследования связан с результатами/выводами и теориями, выдвинутыми другими исследователями, которые вы уже описали в обзоре литературы.

Существует несколько видов литературы, которые мы ниже рассмотрим.

Литература, связанная с политикой – включающую в себя официальные документы, например, связанные с образовательной политикой в стране, в регионе

или внутри самой школы.

Теоретическая литература – Например, если ваше исследование фокусируется на роли взрослых наставников в повышении качества обучения детей, вам было бы необходимо прочитать книгу «[Зона ближайшего развития](#)» Л.С. Выготского (1978), которая объясняет, как потенциал ребенка может реализоваться более эффективно при поддержке взрослых.

Существующая научная литература по теме исследования в действии - Третий тип литературы включает существующие результаты исследований по выбранной теме. Кто еще, возможно, исследовал подобную тему? Существует огромное количество научной литературы, доступной в научных журналах, которые зачастую доступны в электронном виде.

Методы исследования – При изучении исследовательской литературы, следует обращать внимание на методы исследования, используемые в рамках исследования в действии. Это поможет вам при выборе метода/ов сбора данных и анализа. Сделайте критическую оценку методики, использованной другими. Спросите себя, были ли подходящими методы сбора данных. Почему данные были эффективно проанализированы? Представлены ли данные ясно и последовательно? [70, с.56].

Процесс изучения литературы может быть дифференцирован на четыре этапа:

1. Поиск ресурсов, необходимых для ознакомления с типологией литературы.
2. Установление системы хранения и систематизации каталога всех источников.
3. Обзор литературных источников и отбор из их числа в наибольшей степени соответствующих избранной тематике исследования; тщательный, эффективный их анализ, окончательное определение и обоснование списка литературы, планируемой для использования.
4. Определение цели исследования, диапазона рассматриваемых вопросов, обоснование обоснования и разработка авторского метода.

Таблица 4. Источники получения информации

| Совместная групповая работа | Официальные издания | СМИ | Частные лица |
|------------------------------------|---|--------------|---------------------------------|
| Чаты Блоги и вики | Книги Научно-публицистические работы | ТВ Радио | Коллеги Работники библиотеки |
| Списки электронной почты | Журналы Газеты | Видео DVD | Эксперты/руководители Друзья |
| | Аналитические отчеты Иллюстрации | Подкасты | |

Использование Интернета

На данной стадии исследования в действии учитель-исследователь проводит теоретический анализ существующих теоретико-методических материалов с использованием теоретических методов педагогического исследования с целью использования в своем исследовании и разработки теории (предоставление результатов своего исследования) на основе практического исследования. В качестве таких методов выделяются: моделирование, идеализация, аналогия, прогнозирование.

Практические рекомендации

Предположим, что вы собрали хороший перечень литературы по вашей теме. Ваша задача далее заключается в организации вашего списка литературы, полезной для исследования. Имейте в виду, что вам также необходим доступ к этим материалам на момент самого процесса написания. Тщательно ведите запись о ссылках к книгам или статьям, откуда вы берете данные. Напишите краткое резюме того, что вы уже прочитали.

Важно создать систему, которая позволит вам получить все ссылки на прочтенные материалы с самого начала. Не забывайте делать ссылки на материалы, взятые с прочтенных книг, статей, документов, веб-сайтов и т.д. Важно учесть, что плагиат (умышленное или неумышленное присвоение чужой работы в качестве своей) не поощряется в научной среде и может подорвать авторитет всей работы в целом. Для ссылок существуют разные системы цитирования (например: Гарвардская система и Ванкуверская система). Ваша задача – узнать какое цитирование приемлемо для вашего исследования (в зависимости от страны проведения исследования) и систематизировать все ссылки.

Написание обзора литературы требует четкую последовательность идей.

Валса Коши и его студенты предложили трехступенчатый план, который поможет начинающим исследователям при составлении обзора литературы:

- 1) Определить значимые темы, которые возникли во время чтения. Их можно выписать на бумаге или же основные идеи темы выделить цветным маркером в процессе сбора и чтения литературы.
- 2) Представьте идеи по темам, а не путем простого перечисления точек зрения различных авторов. Если вы пишете в определенной последовательности о том, что другие исследователи сказали, тогда обзор литературы станет очень утомительным и разрозненным для вашего читателя.

Представьте темы и объясните каждую из них. Затем представьте доказательства из ваших обзора: согласия и разногласия между экспертами. Например, если вы обсуждаете на тему использования портфолио в качестве средства для повышения успеваемости учащихся, объясните, что данная тема означает в этом контексте и выделите мнения авторов и экспертов по этой теме с последующим критическим комментарием того, что вы думаете [70, с.58].

Рассмотрим некоторые методы изучения литературы с позиции использования при реализации исследования в действии.

Идеализация и моделирование. Перед началом любого исследования осуществляется моделирование, т.е. выделение ожидаемых результатов исследования в системной взаимосвязи.

Моделирование - воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель - результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Идеализация - мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.

Эффективным средством моделирования в исследовании является аналогия.

Аналогия - соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое-либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта - модели, на другой - прототип (так называемое отношение объективного подобия). Под аналогией понимается также мыслительная операция - умозаключение о принадлежности объекту, явлению или процессу определенного признака, свойства или отношения на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом) [73].

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно-следственных взаимосвязях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления, - прогноз развития.

Прогностические выводы (о зоне ближайшего развития, о возможных затруднениях и т.д.) становятся основанием для выбора оптимальной стратегии исследования в действии, помощи в преодолении объективных затруднений в реализации исследовательского процесса. Как правило, рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды, чтобы впоследствии можно было его конкретизировать и уточнять.

4. **Выполнение действия и экспериментирования, направленного на улучшение и изменение исследуемой педагогической ситуации/практики.**

На данном этапе реализуется смоделированная спланированная/ый методика, технология, педагогический эксперимент, контрольная работа, урок, методика воспитания и т.д. Учитель-исследователь реализует свою методическую разработку, проводит педагогический эксперимент, урок, часть урока, воспитательного мероприятия, коучинга, методики и т.п. в зависимости от вида, содержания и масштаба исследования в действии. В целом подобная исследовательская деятельность в обобщенном виде являет собой реализацию педагогического эксперимента, начиная от мини-экспериментов и завершая глобальными экспериментами, проводимыми на уровне страны или нескольких стран.

Педагогический эксперимент. Рассмотрим сущность и характеристику метода педагогического эксперимента с точки зрения реализации рефлексивной методики Исследование в действии, как одного из методов практической деятельности учителя-исследователя. Эксперимент позволяет активно и целенаправленно воздействовать на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей.

Главные достоинства эксперимента заключаются в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно подменять условия педагогического воздействия на испытуемых, повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Педагогический эксперимент может служить эффективным методом для решения следующих задач:

- установление зависимости между определенным педагогическим воздействием (системой воздействий) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;
- выявление зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определение зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнение эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора из них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, затрачиваемое время, усилия, средства и т.д.);
- доказательство рациональности проверяемого метода или определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих

условиях;

- обнаружение причинно-следственных связей и зависимостей между различными педагогическими явлениями и процессами.

Постановка эксперимента требует от организаторов точного знания и учета условий его проведения, четкой и объективной фиксации хода и результатов эксперимента, контроля над условиями его проведения и устранения всех незапланированных влияний. Недопустимо проводить такие эксперименты, которые могут нанести ущерб физическому и (или) психическому здоровью детей, снизить результаты обучения и воспитания учащихся.

Основное назначение эксперимента - проверка научных предположений (гипотезы) и такое изучение разнообразных сторон обучения и воспитания, которое нельзя провести другими методами.

Эксперимент невозможен без *гипотезы* - предполагаемого решения проблемной задачи. От простого предположения гипотезу отличают следующие признаки: соответствие фактам, на основе которых она создана; проверяемость; применимость к широкому кругу явлений; максимальная простота.

Эксперимент не только направляется теоретической гипотезой, но само его проведение становится возможным лишь тогда, когда педагог имеет некоторые представления о природе изучаемого процесса, о факторах, его детерминирующих.

План эксперимента включает в себя гипотезу, цель и задачи эксперимента, объем (выборка, время, состав участников, классы, курсы), характеристику выборки, время, отводимое на эксперимент, описание экспериментальных материалов, процедуры проведения эксперимента, всех переменных, которые могут существенно повлиять на результаты эксперимента, а также описание отдельных методов и методик, которые будут применяться в процессе эксперимента, способов мониторинга (диагностики и коррекции), методик обработки и интерпретации результатов эксперимента.

После завершения эксперимента полученные данные обрабатываются, визуализируются и интерпретируются, устанавливается степень эффективности предложенного исследователем и проверенного в эксперименте новшества. В итоге делается вывод о справедливости или несправедливости гипотезы исследования.

С целью подтверждения полученных в результате эксперимента данных они проверяются несколько раз. Только после тщательной проверки, анализа и всесторонней оценки новые знания могут быть рекомендованы для использования в теории и практике образования. Для повышения достоверности полученных в эксперименте данных иногда требуется провести предварительный (пилотный) эксперимент на малой выборке, чтобы проверить и отработать диагностический инструментарий. В ряде случаев бывает необходимо проведение так называемого перекрестного эксперимента, когда экспериментальная и контрольная группы меняются местами; эксперимент считается корректным, а апробируемая модель —

эффективной в том случае, если результаты эксперимента повторяются.

Чаще всего применение экспериментального метода на практике сочетается с использованием неэкспериментальных методов (наблюдения, анкетирования, интервью, беседы, диагностирующих работ), которые могут включаться в процедуру эксперимента для определения начального состояния системы, для последующих «срезовых» замеров ее состояний. При подобном сочетании методов конечные выводы о справедливости выдвинутой перед экспериментом гипотезы будут более убедительными [73].

В качестве примера реализации исследования в действии рассмотрим следующий пример.

«Я был учителем современного и древнего греческого языка и литературы в третьем классе старшей школы (возраст 14-15 лет) экспериментальной старшей школы. Экспериментальная (пилотная) старшая школа имела устоявшуюся и прекрасную репутацию, учащиеся имели прекрасные знания навыки профессионального образования. Термин «пилотный» не имя, не обозначала какие-либо экспериментирование. Родители учеников постоянно интересовались учебными достижениями своих детей, это препятствовало внедрению исследовательского проекта, как ученики были не знакомы с такими процессами, в то время как родители могли реагировать

Неблагоприятно идее экспериментирования. Однако, выбирая исследование в действии, я поддерживал учеников с более активным вовлечением в процесс исследования» [71, с.198].

5. Сбор эмпирических данных, анализ документов, интерпретация, обработка данных и рефлексирование о результатах выполненных действий.

Эмпирическое исследование включает три этапа: сбор эмпирических данных и их анализ, формулирование выводов и заключения. На этапе сбора эмпирической информации, как правило, используют диагностические методики, протоколирование данных, коррекцию применяемых методов с целью получения наиболее полной и точной информации о предмете исследования, а также проводит первичную обработку данных, их классификацию и предварительную интерпретацию.

Реализация на практике диагностических методов требует от исследователя профессионализма и гибкости, развитой педагогической рефлексии, вариативности поведения, деятельности и отношений. При этом в исследовании нельзя терять основное – его педагогический характер, направленность на совершенствование субъектов и процесса педагогического взаимодействия.

На данном этапе необходимо определиться в роли самих диагностируемых (де-

тей, родителей, педагогов и т.д.): на каком этапе диагностика будет проводиться скрыто, когда с объявлением диагностических целей, а когда – с привлечением их самих в качестве экспертов.

Сбор данных является значимым этапом в определении приоритетов исследовательской деятельности, направленной на лучшее понимание реальной ситуации класса, школы. В настоящее время наиболее распространенными способами сбора данных являются:

- Информация из классных журналов.
- Анкетирование.
- Изучение личных дел.
- Протоколы встреч, совещаний.
- Опрос.
- Видеозапись.
- Отчетная информация по успеваемости, посещаемости учеников.
- Самооценивание.
- Интервьюирование.
- Проекты, выступления.
- Портфолио.
- Исследование различных ситуаций.
- Образцы работ учащихся.
- Аудиозаписи.
- Фотографии.
- Конспекты.
- Материалы работы фокус-группы.
- Наблюдение.
- Проверочные листы.

Специфика каждого исследуемого вопроса требует определения наиболее соответствующего способа сбора данных. Адекватный способ сбора данных позволит конкретизировать тему исследования и определить направления ее решения. Данные могут быть систематизированы в разрезе класса, школы, половой принадлежности, уровня успеваемости и т. д.

Действия, способствующие конкретизации предмета исследования:

- Соотнесение источников данных с предметом исследования.
- Сбор данных с максимального количества источников.
- Ведение журнала данных с указанием даты, времени и собранной информации с данными.
- Систематизация данных по темам, ключевым вопросам или предметам. (Учительская ассоциация Альберта, 2000).

В следующем примере реализации конкретной методики исследования в действии автор использовал определенный репертуар методов сбора эмпирических данных, включающих в себя интервью, анкетирование и наблюдение уроков.

Методы коллективного сбора эмпирических данных:

...«с целью сбора данных и контроля объективности результатов, я решил пригласить в мой класс критического друга и наблюдателя, учителей другого класса этой же параллели, с которыми я сотрудничаю. Мы определили общие критерии и кодировку анкет для улучшения объективности и достоверности исследования. Так, используя триангуляцию мы собирали исследовательский материал посредством использования трех методов:

1) Учителя:

а) исследовательский журнал и дневник исследования, написанный после реализации действия по экспериментированию или обсуждения с критическим другом и учениками.

б) запись материалов наблюдения.

2) Ученики:

а) полуструктурированные интервью с учителем/исследователем своей практики и критическим другом в конце процесса/исследовательского проекта.

б) опрос после реализации действия по экспериментированию, включающие следующие вопросы:

- какие были трудности в процессе реализации исследования в действии по конкретной теме?
- как бы Вы охарактеризовали процесс реализации исследования в действии? (безразлично, скучно, интересно, другое.)
- что бы Вы могли предложить по усовершенствованию учебной практики по теме исследования в действии?
- ученики пишут доклады/эссе/отчеты по теме исследования в действии.

3) Критический друг:

а) проводит наблюдение за действиями и записывает результаты в дневник исследования в действии по конкретной теме» [71, с.200].

Каждый учитель – исследователь собственной практики может определить свой вариант методов педагогического исследования для реализации исследования в действии в зависимости от его тематики и вида исследования в действии. Среди значительного потока разнообразных источников информации важно определить лишь те, которые имеют непосредственное отношение к предмету исследования. В свою очередь каждый метод исследования имеет свою диагностическую методику.

Диагностическая методика - это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы, с точки зрения валидности, надеж-

ности и практичности исследования. Это фрагмент метода, характерная для него качественно определенная, усвоенная процедура или набор процедур для решения конкретной задачи исследования. Для освоения диагностической методики требуются ее изучение и отработка процедур ее проведения.

Рассмотрим некоторые методы с позиции реализации конкретной диагностической методики в рамках исследования в действии в условиях школы. В процессе сбора данных, их анализа, интерпретации и обработки используются две группы методов исследования:

1. Количественные методы применяются тогда, когда исследователь хочет покрыть большое количество аудитории (например: анкеты, опросники или тестовые задания). Так как результаты данного метода представляется в цифрах, их необходимо проанализировать, используя статистические методы и презентовать в виде таблиц, диаграмм, процентов и т.д.

2. Качественные методы покрывают меньшее количество аудитории. Сбор данных может осуществляться в форме интервью, анализа документов, наблюдения и т.д. В то время как качественный метод собирает общие сведения, качественный метод помогает глубже изучить проблему/вопрос.

Остановимся на кратком описании и процедуре реализации некоторых количественных и качественных методов исследования с точки зрения их применения в исследовании в действии.

Наблюдение. Наблюдение - это метод познания педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фиксации исследователем явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего. Наблюдение чаще всего применяется в исследовании, направленном на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности.

В наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

Наблюдение используется и как самостоятельный способ диагностики, и как составная часть методов. Оно проводится с целью накопления фактов и их последующего теоретического анализа. Наблюдаться могут поведение учащихся, проведение урока, общий распорядок работы школы, воспитательная работа учителей, поведение и настроение учащихся и т.д.

Различают следующие виды наблюдений:

- **включенное** - диагност сам является участником наблюдаемого процесса или членом группы испытуемых или **невключенное** - осуществляется диагностом со стороны;
- **непосредственное (прямое)** - между объектом и наблюдающим имеются прямые отношения (исследователь - непосредственный свидетель педагогического процесса, организатор и исполнитель наблюдения) или
- **опосредованное (косвенное)** - через представителей диагноста, работающих по его программе и заданию (сюда входит и самонаблюдение школьников по заданию педагога);
- **открытое** - проводится с ведома испытуемых или **скрытое** - испытуемые не знают о своей подконтрольности (наблюдение ведется непосредственно исследователем или (в его отсутствие) при помощи записывающих технических средств);
- **монографическое** (полусвободное) - охватывает большое количество взаимосвязанных явлений;
- **узкоспециальное** (выборочное, формализованное) - подробно выделяются единицы наблюдения (эмпирические индикаторы), восприятие и фиксация которых свидетельствуют о наличии того или иного явления и его характеристик, predeterminedных целью научного поиска (например, причины конфронтации между учащимися и педагогом);
- **наблюдение-поиск** (сплошное наблюдение) - проводится с целью «педагогической разведки» для обнаружения фактов, задающих корректировку темы исследования, на стадии диагностического эксперимента;
- **непрерывное** (лонгитюдное) - ведется от начала до конца педагогического процесса или **дискретное** - предметом периодического наблюдения становятся лишь отдельные характеристики процесса (например, поведение школьника в определенных ситуациях, воспитательные элементы в процессе обучения);
- **полевое** - осуществляется в естественных для диагностируемых условиях и **лабораторное** - в искусственно организованных условиях, в том числе в значимых для испытуемых ситуациях (его, скорее, можно отнести к эксперименту) [73].

Наблюдение как метод подчиняется следующим правилам.

- Содержание наблюдения соответствует цели исследования.
- Наблюдение планируется и проводится по определенной схеме взаимодействия участвующих в нем субъектов.

Сократить время такого наблюдения помогает ретроспективное наблюдение, когда диагност использует, например, биографические школьные данные уче-

ника или специалиста, чтобы вместе с ними или с их школьными учителями выявить то, что оказало решающее влияние на прогресс способности критического мышления испытуемых.

- Воспринимаемые факторы выражаются на операциональном языке, доступном другим наблюдателям.
- Способы наблюдения и фиксации его результатов отбираются в зависимости от характера изучаемого поведения и возможностей метода наблюдения. Причем заранее должны быть разработаны процедура наблюдения и форма фиксации наблюдаемых фактов (протокол наблюдения) и формулирования промежуточных выводов.
- Объективность и надежность наблюдения проверяются другими исследователями и другими методами. При этом наблюдатель должен знать причины ошибок наблюдения и способы их минимизации.

Наблюдение как метод исследования отличается от бытовой фиксации событий, что находит отражение в следующих требованиях к наблюдению.

1. Целенаправленность. В повседневной жизни, наблюдая окружающую действительность, человек фиксирует все, что попадает в поле его зрения, не ставя, как правило, перед собой определенной цели. Наблюдение как метод педагогического исследования предполагает постановку четкой, корректно сформулированной цели. Формулировка цели наблюдения зависит от задач конкретного исследования.

2. Объективность. Требование объективности исключает возможность отбора исследователем только той информации, которая «работает» на реализацию задач исследования. Во время наблюдения фиксируются все факты, отвечающие задачам наблюдения, даже те, которые противоречат концепции исследования.

3. Наличие плана наблюдения. В плане определяются цель и предполагаемый результат наблюдения, объект, предмет, ситуация и способ наблюдения, выявляемые параметры и единицы наблюдения, продолжительность наблюдения, способ регистрации наблюдаемого.

4. Разработка процедуры. Заблаговременная разработка процедуры наблюдения и формы фиксации наблюдаемых фактов (протокола наблюдения, - например, в форме таблицы) и формулирования промежуточных выводов.

5. Учет возможных ошибок. Исследователь должен знать типичные ошибки при проведении наблюдения, причины их возникновения (например, стереотипы восприятия) и способы их минимизации.

6. Возможность сравнения, измерения, математической обработки полученных сведений. Еще до начала наблюдения исследователь продумывает способ (способы), с помощью которого будет обрабатываться полученная при наблюдении информация. Желательно использовать для этого методы измерения и математические методы. Однако не следует забывать о качественной интерпретации полученных результатов.

7. **Необходимое и достаточное количество наблюдаемых признаков.** Количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным. Это значительно облегчает наблюдение и повышает степень достоверности его результатов. В то же время для наблюдения следует выбирать такое количество признаков, которое со всей возможной полнотой характеризует предмет наблюдения. При этом признаки должны исключать друг друга, а не входить составляющей частью один в другой.

8. **Оптимальность.** Условия наблюдения не должны оказывать влияние на наблюдаемый объект (например, не искажать обычное поведение учащихся, сохранять естественный характер отношений в педагогическом процессе).

Фиксирование результатов наблюдений может быть перенесено в *протокол*, деловые заметки, записи. Часто, приступая к наблюдению, исследователь заранее готовит специальные таблицы и матрицы, в которых ведет учет *единиц наблюдения*, которые легко поддаются статистической обработке и анализу. Единицами наблюдения может быть число обращений за помощью к однокласснику на уроке или при подготовке домашних заданий, контакт с одноклассниками на перемене, активность на уроке (например, поднятая рука) и т.д. От того, насколько удачно выбраны единицы наблюдения, зависит и обоснованность сделанных выводов [74].

Наблюдение складывается из следующих организационных процессов.

- **Для чего, с какой целью:** определение цели и задач. Задачами наблюдения могут быть предварительная ориентировка в объекте, выдвижение гипотезы, ее проверка, уточнение результатов, полученных с помощью других методов.

- **Что наблюдать:** выбор объекта, предмета и ситуации. Объектом наблюдения являются отдельные лица в различных ситуациях взаимодействия и общения. Предметом наиболее часто выступают различные поведенческие и коммуникативные акты отдельного человека, группы, нескольких групп.

- **Как наблюдать:** выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации. Способ наблюдения определяется задачей, объектом и ситуацией, характером взаимодействия между наблюдателем и наблюдаемым.

- **Как фиксировать наблюдаемое:** выбор способов регистрации специфики поведенческих и коммуникативных проявлений. Способы регистрации и замера наблюдаемых процессов, событий различают по степени точности, полноты, надежности и обоснованности информации, по техническим возможностям, по форме и языку записи, по трудоемкости процесса фиксации, кодировки и расшифровки, анализа, по использованию различных шкал замера.

- **Каков результат:** обработка и интерпретация полученной информации. Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическо-

му анализу, контент-анализу, сопоставлению с результатами, полученными другими исследователями и другими методами.

Можно выделить следующие этапы наблюдения.

1. Определение цели и задач (для чего ведется наблюдение, на решение каких конкретных задач исследования оно направлено). Задачами наблюдения могут быть предварительная ориентировка в объекте, выдвижение гипотезы, ее проверка, уточнение результатов, полученных с помощью других методов.
2. Выбор объекта, предмета и ситуации наблюдения. Например, наблюдаются учащиеся седьмого класса на предмет выявления уровня развития у них творческих способностей в ситуации решения проблемных задач. Объектом наблюдения являются отдельные лица в различных ситуациях взаимодействия и общения. Предметом наиболее часто выступают различные поведенческие и коммуникативные акты отдельного человека, группы, нескольких групп.

Выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и оптимальным образом обеспечивающего сбор необходимой информации (включенное или невключенное, открытое или скрытое, сплошное или выборочное и т.п.). Способ наблюдения определяется задачей, объектом и ситуацией, характером взаимодействия между наблюдателем и наблюдаемым.

- Определение единиц наблюдения. Что регистрируется: действия наблюдаемого, его эмоции, другие реакции, способы воздействия, характер общения и т.п.?
- Выбор способов регистрации наблюдаемого (протокольная запись, дневник, видеосъемка и т.п.) и подготовка необходимых форм (например, протокольных таблиц) и оборудования. Способы регистрации и замера наблюдаемых процессов, событий различают по степени точности, полноты надежности и обоснованности информации, по техническим возможностям, по форме и языку записи, по трудоемкости процесса фиксации, кодировки и расшифровки, анализа, по использованию различных шкал замера.
- Проведение наблюдения с параллельной регистрацией его результатов. Здесь особенно важны грамотное, компетентное соблюдение диагностических процедур, их коррекция в связи с возникающей необходимостью.
- Обработка и интерпретация полученной информации. Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическому анализу, контент-анализу, сопоставлению с результатами, полученными другими исследователями и другими методами.

Для того чтобы на основе наблюдения можно было делать выводы и принимать практические решения, результаты наблюдения должны отвечать **требованиям надежности и обоснованности (валидности)**. Надежным можно считать такое наблюдение, которое, будучи проведенным в тех же условиях и на том же объекте,

даст такие же результаты независимо от того, кем это наблюдение будет повторено. Обоснованным (валидным) можно считать такое наблюдение, единицы которого соответствуют изучаемому феномену, т.е. фиксируемые единицы наблюдения должны соответствовать цели диагностики. Повышению достоверности результатов наблюдения способствует грамотное использование соответствующих средств.

Наблюдая педагогические явления, каждый человек воспринимает их по-своему, не просто регистрирует факты, а пропускает их через призму своего восприятия. Для повышения достоверности результатов наблюдения широко используются вспомогательные средства: стенографирование, аудио- и видеозапись, фотосъемка и др. Эти средства помогают педагогу получить наиболее объективные данные о педагогическом процессе. Конечно, при анализе результатов и практическом использовании таких диагностических приемов необходимо строгое соблюдение педагогического такта.

Метод наблюдения имеет свои **достоинства и недостатки**. Главное достоинство его в том, что педагог получает ценные факты непосредственно из жизни (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий, родительских собраний и т.д.). Наблюдение за теми или иными сторонами жизни и деятельности человека помогает педагогу объяснить факты, установить связи, зависимости и пр. В процессе наблюдения педагог ставит перед собой вопросы, рассуждает, строит предположения и т.д. В этом отношении метод наблюдения незаменим.

Метод наблюдения позволяет фиксировать событие в момент его протекания, а также получать информацию о действиях индивидов вне зависимости от их установок на «желательное», «одобряемое» поведение (что не исключается при опросе, лабораторном эксперименте).

К недостаткам наблюдения следует отнести его субъектность. Сам факт знания исследуемыми, что за ними наблюдают, зачастую приводит к изменению поведения и сказывается на результатах. Личностные особенности, установки, предшествующий опыт, эмоциональное состояние педагога и многое другое могут значительно повлиять на интерпретацию итогов наблюдения. В этом отношении они содержат информацию не только об объекте наблюдения, но и о самом педагоге [75].

Методы опроса. С помощью методов опроса добывается информация о явлениях, процессах, которые недоступны прямому наблюдению и не находят отражения в документах. Это может быть информация о мотивах, интересах и предпочтениях людей, их семейной жизни или бытовой деятельности и т.д. Источником этой информации являются сами люди, их мнение о своих настроениях, поступках или о том, что их окружает. Опрос может быть разведочным (в начале исследования) и уточняющим (при его завершении).

Под **опросом** понимается метод целенаправленного получения первичной вербальной (устной или письменной) информации путем заочного (опосредованного

вопросником анкеты) или очного (непосредственного) общения исследователя (или анкетёра, интервьюера) с опрашиваемыми (респондентами). В результате выявляются оценки, мнения, установки, стереотипы восприятия.

Опрос, проводимый в рамках исследования в действии, используется не только для выявления причин того или иного явления (хотя это важная задача), но и для построения прогноза протекания процесса и (самое главное) для выработки рекомендаций об оптимальном характере педагогической деятельности.

Методы опроса основаны на допущении о том, что нужные сведения можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов. Но при этом получаемая информация отражает не действительность (то, что есть на самом деле), а то, как она воспринимается опрашиваемыми и отражается в их сознании. Между этими двумя категориями не всегда можно поставить знак равенства, поэтому при проведении опросов очень важно обеспечить достоверность и надежность полученных данных [73]. Для этого исследователь решает следующие задачи:

- во-первых, обеспечивает установку на искренность ответов опрашиваемого;
- во-вторых, оценивает объективность высказываний о поступках людей, о ситуациях, о своих особенностях и качествах других людей и т.д.;
- в-третьих, определяет критерии объективности и границ объективации субъективных мнений. Если респондент отвечает на вопросы, выбирая в большей степени социально приемлемые ответы (как должно быть), то его субъективное мнение (как хотелось бы) остается за рамками понимания исследователем мнения испытуемого по содержанию проблемы. И наоборот, значительный отрыв от объективных представлений об окружающей реальности говорит о дезадаптивном характере образа жизни опрашиваемого. Поэтому педагог сопоставляет полученную путем опроса информацию с результатами анализа статистических данных, документации, материалов наблюдения и эксперимента, других методов.

При составлении вопросов исследователь должен избегать типичных ошибок, которые значительно снижают ценность полученных данных. К ним относятся:

1. неясность цели опроса, предполагаемого результата и его практической применимости;
2. скрытые подсказки желаемого ответа;
3. двойственность смысла вопросов (когда они могут толковаться по-разному в зависимости от культурного контекста);
4. излишняя детализированность вопроса;
5. двусмысленность вопросов;
6. преобладание закрытых вопросов (которые в анкетах снижают возможность качественного анализа ответов);

7. отсутствие логической связи вопросов друг с другом и (или) с темой опроса, их последовательности и взаимозаменяемости (что часто делает полученные результаты с научной точки зрения бессмысленными);
8. начало опроса с анкетных данных (имени, возраста, места жительства и т.д.) - их нужно оставить на заключительную часть опроса.

В опросах следует избегать того, о чем человеку вспоминать неприятно. Важно создать атмосферу доверия и соблюдать педагогический такт: человек должен быть уверен, что его откровенность не станет для него источником неприятностей.

При проведении опросов предварительного решения требуют три проблемы: во-первых, объем, во-вторых, однородность выбора. Опрос будет ненадежным при охвате слишком узкого круга лиц и если окажется, что индивиды, входящие в выборку, различаются по измеряемым параметрам. В-третьих, всегда существует проблема репрезентативности выборки для распространения выводов, полученных при изучении части (выборки), на целое (генеральную совокупность) [76].

В зависимости от особенностей применяемой процедуры различают следующие виды опросов:

- **групповой** (исследователь обращается ко всем или нескольким интересующим его лицам) или **индивидуальный** (одновременно работает лишь с одним из опрашиваемых);
- **очный** (исследователь лично контактирует с опрашиваемым) или **заочный** (такой контакт отсутствует);
- **устный** (информация фиксируется исследователем) или **письменный** (отвечающий сам заполняет анкету или опросник);
- **целенаправленный** (имеющий программу, план, опросник) или **свободный** (беспрограммные, которые проводятся в начале исследования для уточнения проблемы, цели, задачи и гипотезы);
- **специализированный** (опрашиваются эксперт, влиятельные лица) или **массовый** (представители различных категорий);
- **стандартизованный** (формальный, массовый), **нестандартизованный** (творческий, свободный) или **глубокий** (психоаналитический, клинический);
- **явный** (ответы не записываются в присутствии опрашиваемого) и **скрытый** (с виду свободный разговор людей, из которых один говорит, а второй терпеливо слушает; при этом возможно протоколирование вторым диагностом или запись на диктофон);
- **сплошной** (опрашиваются все обучаемые, воспитанники и др.) или **выборочный** (специальная выборка опрашиваемых).

По предполагаемым ответам вопросы обычно бывают трех типов:

- **открытые** (предполагают свободную форму ответов, которые подвергаются качественному, а не количественному, анализу, или же до обработки такие

ответы требуют предварительной оценки исследователем, перевода в заранее разработанную шкалу);

- **закрытые** (альтернативные, предполагающие выбор одного ответа из перечня возможных; вопросы-меню, позволяющие респонденту выбрать одновременно несколько вариантов ответов);
- **полузакрытые** (предоставляют возможность наряду с выбором готового ответа дать свой вариант).

По открытости вопросы могут быть **прямыми** - отвечая, испытуемый сам характеризует и непосредственно оценивает присутствие, отсутствие или степень выраженности у себя того или иного качества или **косвенными** - в ответах нет прямых оценок, но по ним можно судить о наличии или отсутствии исследуемого свойства.

По цели различают вопросы **содержательные**, направленные на сбор информации о содержании исследуемого явления, или **функциональные**, способствующие оптимизации, упорядочению опроса; **вопросы-фильтры**, чтобы отсеять некомпетентных в предмете опроса респондентов; **контрольные**, используемые для проверки искренности ответов (так называемая «шкала правдивости»); **буферные** - для имитации непринужденной и логичной беседы с опрашиваемым.

Что касается очередности вопросов, то здесь существуют некоторые правила.

Первое правило - вопросы должны вызывать интерес респондентов, стимулировать их желание отвечать. Поэтому не следует задавать вначале слишком сложные для понимания вопросы. Они должны следовать за простыми.

Второе - так называемое правило «воронки»: более простые и интересные вопросы как бы затягивают опрашиваемого в воронку вопросов-ответов, и выйти из нее по мере углубления становится все сложнее. Тем самым уменьшается процент отказов.

Третье правило - нецелесообразно вначале задавать вопросы, затрагивающие личные темы. Лучше прибегнуть к концу опроса, когда между исследователем и респондентом завяжется более доверительная беседа, будет установлен необходимый контакт.

В опросе выделяются следующие этапы.

1. **Адаптация**, в процессе которой решаются две важные задачи - создание у респондента позитивной мотивации для ответов на вопросы и настройка его на участие в диагностике. Этот этап складывается из обращения и нескольких вопросов. Обращение - завязка, начало опроса - момент очень ответственный. От начала опроса во многом зависит достоверность информации. В связи с этим не рекомендуется задавать основные вопросы сразу, без адаптации. Необходимо психологически подготовить респондента к беседе.
2. **Достижение поставленной цели**. На этом этапе происходит сбор информации, задаются основные вопросы.

Снятие психологического напряжения, которое может накапливаться в процессе опроса; на этом, завершающем, этапе рекомендуется задавать функциональ-

но-психологические вопросы, не направленные на сбор важной информации [73].

К опросным методам относятся беседа, интервьюирование и анкетирование, каждый из которых имеет свои особенности в проведении.

Диагностическая беседа. Беседа выступает как диалогическая практика субъектов образования, основанный на прямом и относительно свободном общении с испытуемым. Беседа проводится с целью получения материала, характеризующего индивидуально-личностные особенности опрашиваемого. Беседа может выступать в качестве вспомогательного метода сбора данных, посредством которой можно проверить данные, полученные другими методами исследования.

Беседа - это не просто вопросы и ответы, в ходе беседы исследователь может высказать свою точку зрения, предложить ее для обсуждения испытуемому и тем самым дать ему возможность возразить или согласиться. Отвечая на мнение исследователя (ведущего), испытуемый (респондент) вынужден искать больше аргументов для подтверждения своей точки зрения.

При разработке стратегии и тактики беседы личность респондента должна находиться в центре внимания ведущего, так как первый из них подвергается в ходе беседы воздействию четырех факторов: авторитета ведущего как инициатора беседы; содержания беседы; имеющейся у ведущего информации по теме беседы; силы личностного влияния, исходящей от ведущего как партнера по взаимодействию и общению. Эти факторы позволяют собеседникам реализовать собственные возможности в решении личностных, межличностных и профессиональных проблем [73].

Подготовка ведущего к беседе включает в себя следующие виды деятельности.

- Формулирование идеи проведения и составление плана беседы. Важно определить стоящие перед инициатором беседы цели и разработать стратегию и тактику ведения беседы.
- Оперативная подготовка беседы. Она предполагает сбор необходимого материала, поиск возможных источников информации и определение предварительных критериев отбора данных. Из собранного материала нужно отобрать только то, что имеет значение для подготовки и проведения беседы.
- Редактирование подготовленных к беседе материалов. Анализ собранного материала позволяет определить взаимосвязи явлений, создать определенную систему, сделать выводы, подобрать аргументацию и свести все в единое целое.

Отработка хода беседы. Написание рабочего плана беседы - попытка скомбинировать собранный материал, авторские идеи в соответствии с задачами будущего диалога и сведение всего этого в логическое целое.

Планирование хода беседы включает в себя следующие действия: 1) составление и проверку прогноза беседы; 2) формулировку основных задач; 3) определение стратегии их решения; 4) проведение анализа внешних и внутренних ресурсов по реализации плана беседы; 5) выделение временных характеристик, их взаимосвязи

и очередности по реализации поставленных задач; б) разработка мероприятий для реализации задач: целостной программы работы, планов по отдельным элементам беседы и др.; 7) разбивка общего плана беседы на составляющие (детализация плана беседы).

Классическая беседа состоит из следующих пяти фаз: начало беседы; передача информации; аргументирование; доказательное опровержение доводов собеседника; принятие совместных решений.

Первая фаза - построение между собеседниками доверительных отношений, которые, развиваясь, усиливают взаимовлияние и взаимопонимание партнеров. Установлению контакта в начале беседы способствуют проявление со стороны ведущего уважения к собеседнику (респонденту), уверенное следование плану, устранение барьеров, которые часто возникают, если собеседник занимает оборонительную или выжидающую позицию. Отсюда задачи первой фазы: установление контакта с респондентом; создание благоприятной атмосферы; привлечение внимания респондента; пробуждение его интереса к содержанию беседы; направление внимания респондента в русло обсуждаемой проблемы.

Доверие позволяет установить тесный межличностный контакт с респондентом. Для того чтобы доверительность состоялась, ведущему необходимо воспринимать респондента как партнера и донести данное восприятие до сознания собеседника. В этой связи в начале беседы необходимо задавать вопросы исключительно позитивной направленности (табл. 5).

Таблица 5 Направленность вопросов в ходе диагностической беседы

| Негативная направленность | Позитивная направленность |
|------------------------------|---|
| В чем проблема? | Вас не устраивает то, что вы сейчас переживаете? |
| Почему с вами это произошло? | Каким образом вы через свои внутренние ощущения узнаете о том, что вам не нравятся эти переживания? А как вы узнаете о том, что вам нравится? |
| Кто виноват? | Какие у вас есть возможности для того, чтобы двигаться к положительному результату? |

Чтобы не разрушить доверительность, ведущему не следует в начале беседы задавать вопросы «почему», «зачем», «отчего», так как они ориентируют респондента на причинно-следственную связь, а следовательно, на уровне поведения активизируют потребность поиска виновного. Необходима ориентация на вопросы «как», «какие», «каким образом», так как эти вопросы стимулируют осознание участниками беседы собственных внутренних и внешних ресурсов в разрешении конкретной проблемной ситуации.

Вторая фаза (передача информации) - логическое продолжение беседы и одновременно подготовка перехода к следующей фазе. Задачи данной части беседы: сбор информации по проблеме, запросу и пожеланиям респондента; выявление его мотивов и целей желаемого поведения; передача информации от ведущего; формирование основ для последующей аргументации; анализ позиции респондента; определение направлений развития беседы.

В этой фазе следует обратить внимание на следующие нарушения системы восприятия респондента, которые требуют уточнения и разъяснения.

- Довольно часто в беседе он употребляет существительное или фразу с существительным, не называя конкретно определенного человека или предмет. Указательные местоимения, личные местоимения единственного и множественного числа свидетельствуют о выборе индивидом употребления неконкретных форм, указывающих на отсутствие слов-уточнений и разъяснений. Когда человек не определяет важные элементы предложения, то он рискует быть неправильно понятым другими (см. табл. 8, пример 1).
- Немало известных идиом, выражающихся в распространенных фразах-обобщениях («Мужчины не плачут», «Женщины слабые и нервные»). Их особенно важно вовремя уловить ведущему, так как обычно они предъявляются после того, как респондент описал в разговоре конкретного человека или свой личный опыт и на основе этого перешел к обобщению целой категории предметов или явлений (см. табл. 8, пример 2).
- Если человек употребляет в своей речи безличные высказывания, то это позволяет ведущему сделать вывод, что его собеседник находится в состоянии депрессии. Такие заявления, как «Никто не заботится обо мне», «Я думаю, что каждый может обидеть меня», характеризуют данное состояние, указывают на то, что респондент становится беспомощной жертвой в ситуациях ответственных отношений, более того - не может понять собственные действия, на которые он жалуется (см. табл. 8, пример 3).

Использование респондентом отглагольных существительных означает попытку изменить «процесс» на «событие»: вместо активного по форме глагола (например, «определить») употребляется отглагольное существительное, статическое или неизменяемое по времени («определение»). Абстрактные, или отглагольные, существительные являются превосходным примером искажения реальности. С одной стороны, они помогают формулировать некоторые жизненные стратегии и концепции, а с другой - их трудно перевести в активную глагольную форму (см. табл. 8, пример 4).

- Использование респондентом неконкретных глаголов. В сущности, все глаголы являются неконкретными в том смысле, что они только символизируют опыт или процесс, на самом деле не являясь таковыми. Однако ведущему необходимо устанавливать степень конкретности используемых

респондентом глаголов. Респондент предполагает, что и другие знают о том, что он имеет в виду, но так как это приводит к недопониманию, ведущему очень важно обращать внимание респондента на данное нарушение (см. табл. 6, пример 5).

Третья фаза - аргументация; формируется предварительное мнение, создается определенная позиция по обсуждаемой проблеме как со стороны ведущего, так и со стороны респондента.

Таблица 6 Предупреждение недопонимания в процессе беседы

| Номер примера | Пример нарушения | Пример реакции ведущего |
|---------------|--|--|
| 1 | Это важно | Что именно для вас важно? |
| | Это не работает | Что конкретно не работает? |
| 2 | Каждый это знает | Кого конкретно вы имеете в виду? |
| | Люди такие безразличные... | Кого конкретно вы считаете безразличным? |
| 3 | Он меня не устраивает | Попробуйте сказать: «Я не устраиваю его». Что вы при этом почувствовали? |
| | Все меня не любят | Можете ли вы сказать другому: «Я никого не люблю». Что изменилось? |
| 4 | Я ничего не могу делать, так как мне все время напоминают о моих обязательствах! | Кому конкретно вы столь обязаны? |
| | Вы, наверное, знаете, какую боль это все может приносить... | Как вы ощущаете эту боль? Каким образом вы о ней узнаете? |
| 5 | Она просто давит на меня! | Каким образом она давит на вас? |
| | Он мог бы показать некоторую озабоченность | По каким признакам могли бы вы увидеть его озабоченность? |

Здесь возможны корректировка уже сформировавшегося мнения (позиции), его закрепление или полное изменение.

Четвертая фаза - опровержение доводов респондента, или фаза нейтрализации его замечаний и возражений. Основные цели - усиление, закрепление достигнутых результатов беседы, устранение сомнений и противоречий. Наиболее важными задачами в этой фазе беседы являются: разграничение отдельных возражений по субъектам, объектам, месту, времени и последствиям; приемлемое объяснение

высказанных или невысказанных возражений, замечаний, сомнений; нейтрализация замечаний индивида или, если для этого есть возможности, опровержение его возражений. Эта фаза, как и две последующие, более точно выполняет задачи коррекционной работы. Однако они дают и богатый диагностический материал.

Третья и четвертая фазы беседы составляют **стадию развития контакта**. При этом выделяются следующие особенности, которые должен учитывать и прорабатывать ведущий по мере их проявления.

Респондент в ходе беседы должен видеть в исследователе человека, который стремится его понять, а не критикует и не осуждает его высказываний, не навязывает своих мнений. Это обстоятельство особенно важно учитывать при работе с детьми, для которых взрослый - заведомо значимое лицо. Например, для детей младшего школьного возраста значимость взрослого часто выражается в стремлении давать ответы, которые, по их мнению, взрослый хочет от них услышать, они соглашаются с «предполагаемым» мнением взрослого по любому вопросу. Поэтому, проводя беседу или интервью со школьниками, надо всегда помнить об особенностях возраста опрашиваемых.

Беседа сопровождается наблюдением эмоциональных состояний респондента и их внешних проявлений (жестов, мимики, позы). Опытные педагоги могут за твердым «нет» ученика почувствовать растерянность и нерешительность, а за легко произнесенным «да» - желание «уйти» от ответа или «выдать» желаемый ответ.

В процессе фиксирования ответов **нельзя** пересказывать их своими словами, делать обобщения или «улучшать» речевой стиль респондента. Использование аудио- или видеозаписи в ходе беседы нежелательно, так как она в большей степени, чем традиционная запись, стесняет и сковывает школьника, что отражается на искренности его ответов. С определенными ограничениями можно использовать скрытую запись беседы на магнитные носители. Если беседа короткая, то лучше ее сначала запомнить, а потом записать. Допустимо, и к этому способу прибегают почти все интервьюеры, просить респондента подождать, когда будет записан ответ, или просить респондента еще раз повторить свою мысль. Для ускорения процесса записи ее следует начинать сразу же после того, как был поставлен вопрос, с использованием общепринятых сокращений слов, стенографии.

Интервью в системе диагностики. Интервью - разновидность беседы, в ходе которой исследователь строго придерживается заранее заготовленных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы, полученные на такие вопросы, легче классифицировать, переводить в формализованный вид для математической и статистической обработки. Интервью экономично по времени, позволяет опросить большее, чем в беседе, количество людей, а результаты использовать для выявления тенденций, наблюдающихся в данной выборке. В то же время личное общение интервьюера с опрашиваемым позволяет уточнять вопросы и ответы, корректировать полученные данные с учетом параллельных наблюдений.

Главный отличительный признак интервью - строгая номенклатура и последовательность вопросов и их тестовый характер (наличие предположительных ответов).

Интервьюер направляет опрос в нужное русло только с помощью промежуточных вопросов. В связи с этой особенностью интервью широко используется в исследовательской практике, например для выяснения факторов и условий формирования отношений, позиции, мотивации опрашиваемого, условий и особенности реализации процесса обучения.

Вопросы задаются устно. В такой же форме даются ответы респондентов, они фиксируются интервьюером в вопроснике или на стандартизованном бланке с закодированными номерами вопросов и возможных ответов на них. Иногда лучше не стенографировать ответы, а воспроизводить их позже по памяти. Возможна запись ответов с помощью диктофона или видеокамеры с целью последующего изучения не только вербальной, но и невербальной реакции опрашиваемого на задаваемые вопросы.

К специфической форме группового интервью с экспертами можно отнести метод «мозгового штурма» - весьма эффективный, хотя и сложный по процедуре проведения, способ нахождения альтернативных вариантов решения проблемных ситуаций.

В ходе очного опроса интервьюер должен быть уверен, что респондент правильно понял вопрос и ответил именно на него. В противном случае прибегают к так называемому зондированию, т.е. задают дополнительные уточняющие вопросы.

Если получены противоречивые ответы, интервьюер может: а) указать респонденту на противоречие и выяснить, с чем оно связано; б) обратиться к косвенному зондированию.

Важное значение имеет процедура завершения интервью: следует поблагодарить респондента, не спешить с уходом, что, в свою очередь, ослабляет напряжение и позволяет узнать о каких-либо важных вещах, которые в силу различных причин оказались не освещены в ходе интервьюирования.

Метод фокус-групп - неформализованное групповое интервью, сфокусированное на выяснение мнений, суждений членов группы по какой-либо узкой проблеме, называют *методом фокус-групп*. Фактически фокус- группа представляет собой синтетический метод, в котором сочетается групповое неформализованное интервью с элементами экспериментальных методик, тестовых испытаний, групповой дискуссии, наблюдения. Весь ход дискуссии фиксируется широкоугольной видеокамерой и записывается на видеокамеру для последующего более углубленного анализа.

К позитивным сторонам данного метода следует отнести его дешевизну и оперативность получения информации, важной для прикладных исследований. Кроме

того, когда взаимодействие интервьюера с респондентом дополняется взаимодействием респондентов между собой, обнаруживается информация, которая не может быть получена в индивидуальном интервью: высказывания одних респондентов по обсуждаемой проблеме могут стать побуждающим фактором для высказываний других; в групповых дискуссиях рождаются суждения, идеи, которые вряд ли могли появиться в индивидуальных интервью; в таких групповых дискуссиях удается добиться высокой степени раскрепощенности участников и спонтанности в их ответах (при условии, что ведущий фокус-группы имеет опыт ее проведения). При проведении самого обсуждения ведущий должен соблюдать следующие требования: постоянно активизировать высказывание мнений, оценок, суждений всеми участниками группы без исключения, стимулируя робких и приглашая наиболее активных; гасить возникающие конфликты; постоянно следить за основной темой и сценарием групповой дискуссии, возвращая группу в русло обсуждаемой проблемы в случае отклонения от нее. Чтобы дискуссия не затухала, ведущий использует разнообразные приемы: помимо классического обмена мнениями по кругу можно применить групповые формы - просмотр видеоматериалов, изготовление микрогруппами каких-либо аппликаций по теме беседы и т. п. Максимальная длительность работы группы без перерыва - 2 ч. Если сценарий и задачи требуют большего времени, необходимо сделать перерыв.

Большое внимание при проведении фокус-групп следует уделять и чисто техническим, организационным вопросам. В частности, речь идет об экологии: помещении, размещении участников, технических средствах фиксации информации. Желательно для этой цели иметь помещение, состоящее из трех смежных комнат. В самой большой из них ведущий проводит дискуссию, во второй располагаются наблюдатели, фиксирующие со стороны с помощью видеокамеры и просматривающие с помощью монитора весь ход обсуждения проблемы, в третьей лаборант - помощник ведущего устраивает кофе-брейк и хранит вспомогательные материалы.

Анкетирование. Анкетирование - форма опроса обследуемого контингента лиц по предварительно составленному списку вопросов. Ответы на вопросы *анкеты* служат исходным эмпирическим материалом для обобщений. Общение диагностируемого с исследователем носит опосредованный (через анкету) характер. Материалы анкет пригодны для количественного анализа, удобны в обработке [77].

Анкетирование применяется для массового сбора информации (иногда - от живущих в разных местах людей).

В анкете могут быть представлены:

1. факты («Твои занятия в свободное время», «Какие методы активного обучения вы чаще всего применяете в своей работе?»);
2. характеристики окружающих людей, событий («Какие черты характера ты больше всего ценишь в своих сверстниках?», «Какие качества, на ваш

взгляд, характеризуют творчески работающего учителя?», «Как вы относитесь к введению школьной формы?»);

3. суждения («В чем, по-твоему, причина того, что многие ребята неохотно посещают школу?»);
4. намерения («Собираешься ли ты поступать в вуз?», «Планируете ли вы в ближайшее время повышать свою квалификацию?»).

Анкеты могут быть открытыми, когда вопросы предполагают свободные ответы по усмотрению респондента, и закрытыми, когда респондент должен выбрать один из готовых ответов («да», «нет», «не знаю», «иногда» и др.) или оценить в баллах правильность (по его усмотрению) каждого из них.

Анкета может и должна содержать вопросы разного типа: основные; вопросы-фильтры с отсеивающей функцией (например, на отдельные вопросы просят ответить только учителей, которые собираются в ближайшее время повышать свою квалификацию); проверочные или контрольные с целью уточнения достоверности информации.

Анкетирование проводится очно или заочно. В первом случае респонденты заполняют анкету в присутствии исследователя или заменяющего лица, во втором – анкеты рассылаются по почте. В педагогических исследованиях чаще применяется первый способ; заочное анкетирование чаще используется в социологических опросах. При заочном анкетировании человек, заполняющий анкету, не может уточнить тот или иной вопрос, поэтому тематика анкет должна быть несложной, а вопросы – сформулированы в краткой и доступной форме.

Основные требования к анкете:

- 1) во вступлении необходимо сформировать у респондента чувство удовлетворения от того, что выбор пал на него;
- 2) вопросы должны по возможности точно и емко характеризовать изучаемое явление и задаваться в логичной последовательности;
- 3) необходимо сочетать прямые вопросы с косвенными (например: «Нравится ли профессия учителя?» и «Согласны ли вы, что профессия учителя самая лучшая?»);
- 4) сначала задаются вопросы на определение компетентности респондента в теме опроса;
- 5) вопросы располагаются по принципу «подготовка – сложные вопросы – классификация»; при группировке вопросов можно взять за основу и другую структуру: сначала – легкие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий, фактов), затем – трудные (выявляющие суждения, оценки), далее – самые сложные (требующие принятия решения, выбора ответа), в заключение – снова простые вопросы;

б) вопросы реквизитной части анкеты, позволяющие идентифицировать респондентов по группам (по возрасту, полу, уровню квалификации и т.п.), располагаются в самом конце анкеты;

7) на заполнение анкеты должно уходить небольшое количество времени (от 4 -5 до 15 - 20 мин в зависимости от возраста опрашиваемых).

Полезный совет. Композиция анкеты проверяется по следующим критериям: соблюдается ли принцип расположения вопросов от наиболее простых («контактных») в начале анкеты к более сложным в середине и простым («разгрузочным») в конце? Нет ли скрытого влияния предшествующих вопросов на последующие? Отделены ли смысловые блоки вопросов «переключателями внимания», обращением к респонденту, информирующими о начале следующего блока? Нет ли скоплений однотипных вопросов, вызывающих ощущение монотонности и утомления у респондента?

Анкеты, как правило, являются анонимными. Но в том случае, если проводится опрос большой группы испытуемых, которая к тому же является неоднородной по возрасту, социальному статусу, стажу работы и т.п., в анкету включают так называемую реквизитную часть: испытуемого просят указать пол, возраст, род занятий, стаж работы и т.п. Реквизитная часть помещается, как правило, в конце опросного листа (чтобы с самого начала у испытуемых не возникло ощущения, что их «допрашивают») и служит для классификации респондентов с целью анализа их ответов, а также выявления причинно-следственных связей и типичных для определенной группы испытуемых мнений, взглядов, установок, оценочных суждений [73].

Подготовка анкеты:

- разработка вопросов - перевод основных исследовательских предположений на язык вопросов;
- оценка вопросов - определение их оптимального типа и количества;
- тестирование - предварительная проверка степени понимания вопросов анкеты на небольшом (до 10 человек) числе испытуемых в «пилотажном» диагностировании;
- уточнение анкет-конкретизация вопросов и уточнение их последовательности;
- тиражирование.

Грамотно составленные анкеты должны удовлетворять обычным критериям надежности и валидности, но, помимо этого, каждый вопрос анкеты проверяется по следующим критериям.

1. Предусмотрены ли такие варианты ответов, как «не знаю», «затрудняюсь ответить»? Они позволяют респонденту уклониться от ответа, когда он сочтет это нужным.

2. Не следует ли добавить к некоторым закрытым вопросам позицию «другие ответы» со свободными строчками? Тем самым закрытый вопрос превращается в полу-

закрытый.

3. Достаточно ли ясно объяснена респонденту техника заполнения анкеты?

4. Нет ли логического несоответствия между смыслом формулировки вопроса и шкалой измерения? Есть ли необходимость заменить непонятные слова или термины?

5. Не превышает ли вопрос компетентности опрашиваемого? Если такое возможно, то необходимо предусмотреть вопрос-фильтр на проверку компетентности.

6. Не слишком ли многочисленны варианты ответов на вопрос? При необходимости следует один вопрос раздробить на блок вопросов.

7. Не задевает ли вопрос самолюбия респондента, его достоинства, престижных представлений?

Достоинствами анкетирования являются: массовость обследования; большая скорость сбора информации; легкость обработки результатов; возможность широкого применения математических методов анализа данных; возможность получения ответов на такие вопросы, на которые респондент по каким-либо причинам не желает отвечать в устной форме; возможность сравнения результатов нескольких обследований; удобные способы фиксации результатов (в анкетах закрытого типа).

Вместе с тем, используя в психолого-педагогическом исследовании метод анкетирования, нужно иметь в виду следующие ограничения:

- с помощью анкеты нельзя получить всесторонние, исчерпывающие данные или рассчитывать на глубокое проникновение в ситуацию;
- не все респонденты правильно понимают вопросы, поэтому часто возникают трудности при классификации ответов;
- нет гарантии, что все ответы являются искренними;
- в анкетный опрос не следует вмешиваться, изменять что-либо, поэтому данный метод нельзя, в отличие от беседы, назвать гибким;
- жесткий список вопросов может заставить опрашиваемых ответить не то, что они думают в действительности;
- среди вариантов ответа в закрытой анкете может не оказаться того, который устраивал бы конкретного респондента.

При обработке и анализе ответов применяется такой прием, как группировка вопросов (педагог должен ориентироваться на этот прием еще при подготовке анкеты, чтобы вопросы были связаны друг с другом, помогали установить причинно-следственные связи в изучаемом явлении) и их сортировка (например, по возрастам респондентов, по уровню их образованности и т.д.). Компьютерная обработка результатов анкетирования значительно расширяет возможности диагностики и повышает эффективность эмпирического исследования.

Тесты в педагогической диагностике. Тест - это кратковременное измерение или испытание, проводимое для определения способностей или состояния челове-

ка. В отличие от оценки *измерение* представляет собой процедуру сопоставления изучаемого свойства с неким эталоном, принимаемым за единицу измерения. Цель измерения - получить численные эквиваленты того или иного свойства или качества. За единицу измерения принимаются специально подобранные или составленные контрольные задания [78, с.17.).

В педагогической практике тесты и контрольные задания, используемые преимущественно для оценки уровня овладения учебным материалом, называются *тестами достижений*. Тест в готовом виде представляет собой не просто совокупность, а *систему заданий* возрастающей трудности. Одно из важнейших назначений теста состоит в том, чтобы опросить всех обучаемых по всем вопросам учебного материала в одинаковых условиях, применяя при этом ко всем без исключения одну и ту же заранее разработанную шкалу оценок.

Система означает, что в тесте собраны только такие задания, которые обладают системообразующими свойствами. Здесь в первую очередь надо выделить их общую принадлежность к одной и той же учебной дисциплине, их взаимосвязь, выявленную корреляционными и факторными методами, их взаимодополняемость и упорядоченность с точки зрения трудности.

Сами задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а задания, сформулированные в виде утверждений, которые в зависимости от ответов испытуемых могут рассматриваться как истинные или ложные высказывания. Последние легко помечаются принятым повсеместно двоичным кодом - соответственно 1 или 0 - и далее в таком виде поступают в современные системы обработки информации.

Традиционные вопросы, напротив, истинными или ложными не бывают, а ответы на них иногда столь неопределенны и многословны, что для выявления их истинности требуются большие затраты интеллектуальной энергии и преподавательского труда. В этом смысле традиционные вопросы и ответы нетехнологичны, и потому они не включаются в тест, являющийся эффективным средством совершенствования технологии обучения [79].

Любой объект изучения может быть описан определенной системой знаний о нем. Эти знания отражают непосредственные факты, связи между объектами, законы, теории, включают методологические или оценочные знания (свойства, методы, события и состояния объектов). Одни и те же знания могут изучаться с различной полнотой, глубиной, обобщенностью, осознанностью и т.д. Выявление этих качеств знаний может быть целью тестирования.

Содержание теста определяется структурой знания, которым должен обладать учащийся. Задания формулируются кратко и недвусмысленно. Все ответы в случае необходимости их выбора должны быть правдоподобными.

Классификации тестов имеют следующие основания:

- форма заданий - тесты устные и письменные, аппаратурные и бланковые,

предметные, компьютерные;

- содержание (предмет) диагностирования - тесты, изучающие свойства интеллекта, способности, отдельные характеристики личности и т.д.;
- цель тестирования - тесты, предназначенные для самопознания, диагностирования специалистом или профессионального отбора;
- задачи - тесты вербальные и практические;
- формы процедуры обследования - тесты индивидуальные и групповые;
- направленность - тесты, диагностирующие различные стороны, качества, свойства личности или группы;
- наличие или отсутствие временных ограничений на выполнение тестовых заданий - тесты, учитывающие скорость выполнения заданий, и тесты результативности;
- уровень стандартизации - тесты высокостандартизированные и слабостандартизированные.

Работа над составлением тестов начинается со структурирования учебного курса, выделения в нем таких содержательных блоков, которые более или менее подходят для проверки знаний. Затем разрабатываются вопросы по каждой структурной единице и на этой основе составляется план теста.

В исследовании используются 4 основных вида тестовых вопросов.

1. Закрытые вопросы: испытуемому предлагают выбрать ответ из нескольких (как правило, 3 - 5) вариантов. Один из них - полный и правильный, другие - либо неполные, либо представляют типичные ошибки.

Например, на вопрос «Что называют медианой?» могут быть даны следующие варианты ответов: 1) это прямая, которая делит угол пополам; 2) это отрезок, который соединяет вершину треугольника с серединой противоположной стороны; 3) это луч, исходящий из вершины треугольника и делящий пополам его противоположную сторону. (Правильный ответ - 2.)

2. Открытые вопросы: в предложенном утверждении имеется пропуск для заполнения его испытуемым.

Например: «Биссектриса - это луч, делящий (1) пополам; медиана - это отрезок прямой, соединяющий вершину угла с серединой противоположной (2) треугольника; высота - это кратчайшее расстояние между вершиной и (3) т р е - угольника». (Ответы: 1) угол; 2) стороны; 3) стороной.)

Аналогичным может быть задание на дополнение рисунка, текста, предложения (например, составить подписи к различным частям рисунка).

3. Вопросы на соответствие: начало и окончание фраз располагаются в двух столбцах (например, слева помещаются понятия, справа - их определения). Как правило, вариантов справа дается больше, чем слева, поскольку среди вариантов есть верные и ошибочные. Например: Определение А - отрезок перпендику-

ляра, опущенного из вершины геометрической фигуры (например, треугольника, пирамиды, конуса) на ее основание (или продолжение основания), а также длина этого отрезка. Б - прямая, которая соединяет угол треугольника с противоположной стороной. В - полупрямая (луч), исходящая из вершины угла и делящая его пополам. Г - отрезок, соединяющий вершину треугольника с серединой противоположной стороны. (Ответы: 1 - В, 2 - А, 3 - Г.)

4. **Вопросы на установление правильной последовательности:** предполагают восстановление хронологической последовательности событий, алгоритмической последовательности действий и т.п. Например, испытуемому предлагают установить последовательность стадий развития. Тестирование возможно на бумаге, когда каждому испытуемому выдается список заданий, или в автоматизированной форме с помощью компьютера. После окончания тестирования начинается математическая обработка полученных результатов.

Итогом тестирования группы учащихся является матрица результатов. За каждое правильно выполненное задание ставится единица, а за невыполненное - ноль. Таким образом, уровень знаний учащегося выражается в определенной сумме баллов. Если расставить учащихся в порядке убывания количества полученных баллов, получится ранжирование их по уровню знаний. Регулярное ранжирование учащихся дает педагогу представление о динамике результатов своей деятельности, о результативности тех или иных методов обучения. Регулярное тестирование позволяет индивидуализировать методы и приемы обучения и воспитания учащихся.

Тесты не могут рассматриваться как универсальный и всеобъемлющий инструмент педагогического контроля в школе, даже в рамках контроля за успеваемостью учащихся. Ибо каждое задание теста и весь тест, поскольку он составлен из однородных заданий, направлены на выявление ограниченного комплекса признаков усвоения и понимания, и чем меньше признаков входит в комплекс, тем яснее возможная интерпретация результатов и тем лучше тест выполняет свою диагностическую функцию [79.]

Разработка теста - сложная теоретическая задача, она включает в себя анализ содержания учебного предмета или индивидуально-личностного свойства, его моделирование, подбор разнотипных и разноуровневых заданий, их проверку и отбор наиболее ценных, разработку процедуры анализа и оценки. Все эти действия требуют специальной научно-теоретической работы, и потому разработкой тестов занимаются исследовательские коллективы, в которые входят ученые и учителя-экспериментаторы.

В. П. Беспалько предлагает выделять *уровни тестов* в соответствии с уровнем усвоения учебного материала [80].

Тесты I уровня предназначены для проверки умений учащихся выполнять действия с подсказкой; к ним относятся тесты на опознание, тесты на различение и тесты на соотнесение.

Тесты II уровня предназначены для выявления умений учащихся самостоятельно по памяти воспроизводить и применять ранее усвоенные знания и умения; к ним относятся тесты на подстановку; тесты на конструирование ответа; тесты - типовые задачи, требующие выполнения расчетов на основе использования типовых правил и алгоритмов.

Тесты III уровня предназначены для выявления способности учащихся к продуктивным действиям эвристического типа; к ним относятся нетипичные задачи и задачи на принятие решений в нетипичных ситуациях.

Тесты IV уровня предназначены для выявления умений творчески использовать полученные знания; к ним относятся тесты-проблемы.

Задания теста разрабатываются в соответствии с требованиями валидности (соответствия уровня контроля за изучением учебного материала, содержания задания выявляемому уровню усвоения).

Задание должно быть типичным для предмета; объем задания (по содержанию, структуре, времени выполнения) должен обеспечивать выполнение теста за ограниченное время.

В тех случаях, когда для выполнения целостного задания требуется значительное (больше 15 - 20) количество действий (операций), а также большое количество времени, оно дробится на несколько самостоятельных заданий. Задание должно быть объективно посильным для выполнения учащимися на соответствующем этапе обучения, формулировка его содержания - раскрывать поставленную перед учащимся задачу: что именно он должен сделать, какие условия выполнить, каких результатов достичь.

Контрольные работы в диагностике. В связи с малым количеством профессионально разработанных тестов в массовой педагогической практике гораздо чаще применяют метод диагностирующих контрольных работ письменного и *лабораторно-практического характера.*

Эффективность таких работ, согласно Ю. К. Бабанскому, зависит от соблюдения ряда требований.

1. Информативность проверки: 1) выявляет основные элементы подготовленности учащихся: фактические знания, специальные умения, навыки учебного труда и познавательной деятельности; 2) дает объем информации, достаточный для объективных выводов о той или иной стороне подготовленности учащихся; 3) обеспечивает валидность информации.

2. Использование методов, обеспечивающих высокую степень надежности информации.

3. Получение оперативной информации с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения.

4. Получение разнообразных сведений как об отдельных школьниках, так и о

типичной подготовленности класса в целом, о типично сильных и слабых ее сторонах, чтобы можно было регулировать индивидуальный подход и общеклассные меры для совершенствования процесса обучения.

5. Задания контрольных работ должны удовлетворять следующим требованиям: 1) содержать вопросы, наиболее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения; 2) способствовать созданию целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика (контрольные работы должны включать задания, нейтральные по отношению к изучаемому материалу, это позволяет проверить восприимчивость ученика к внешней помощи при решении познавательных проблем; основное внимание нужно уделять проверке умения школьников выделять главное, существенное в изучаемом материале, а также степени развития умения самостоятельно мыслить); 3) выявлять сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения (таких, как планирование, организация своей работы и контроля за ней, должный темп выполнения учебных действий) [81, с.112].

Диагностирующие работы на материале того или иного учебного предмета можно сопровождать особыми психологическими заданиями на обыденном для учащихся материале. Результаты их выполнения учащимися помогают отграничивать фактическое незнание ими материала от недочетов в развитии мышления, запоминания, навыков критического мышления, навыков учения.

6. Завершение исследования (первого цикла) либо планирование следующего действия (второго цикла) по изменению ситуации к лучшему, т.е. начало нового цикла исследования. Анализ результатов исследования, формулирование выводов, заключения и представление результатов исследования (публичная презентация и публикация).

Анализ эмпирических данных позволяет проникнуть глубже в сущность явлений и процессов. Для этого проводятся классификация, систематизация, количественная и качественная обработка результатов, синтез компонентов диагностируемого объекта, выработка и обоснование педагогического диагноза и заключения о состоянии диагностируемого объекта, прогноза его дальнейшего развития.

Основное назначение аналитического этапа - дать содержательную интерпретацию полученным результатам и выявленным закономерностям для последующей выработки обоснованных заключений и рекомендаций. Для этого данные группируются по сходству признаков, сравниваются с экспериментальной частью или

начальными величинами, составляются сводные таблицы и используются другие средства визуализации данных, сравниваются с их теоретической моделью и среднестатистическими показателями. На основе синтеза компонентов объекта исследования вырабатывается новое его видение.

Количественный и качественный анализ данных – это основной материал для теоретических выводов. Здесь важно не только то, какая информация получена и какие выводы на ее основе сделаны; главное – полученная информация должна превращать исследование из *инструмента познания в инструмент совершенствования образовательной практики*.

Существует много различных способов, при помощи которых можно проанализировать и представить результаты собранных данных.

Количественные данные

Представление информации может зависеть от типа собранных данных. Исследователь возможно собрал данные, которые поддаются количественной оценке. Например, если сбор данных происходил путем анкетирования или количественной информации посредством наблюдений, что означает, что данные могут быть отображены при помощи таблиц и диаграмм.

Описательные данные

Описательные данные могут быть эффективно представлены в виде личных дел учащихся и в виде ежедневных записей исследователя. Например: в ходе анализа данных, один исследователь, который проводил коррекционную программу по повышению стремления к учебе у учащихся школы в черте города, использовал личные дела учеников и собственные ежедневные записи, чтобы создать подлинный рассказ о том, что случилось.

Данные с интервью

Использование интервью является распространенным методом сбора данных для исследователей в действии. Вы можете записать полностью каждое интервью или поочередно слушать записи во время анализа, записывая только те части данных, которые необходимы в качестве доказательства в соответствующих случаях.

На данной стадии исследования в действии также могут быть использованы такие теоретические методы педагогического исследования описанные выше на стадии изучения литературы, как: интерпретация, метод понимания, анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, сравнение, обобщение, ранжирование, классификация, контент-анализ педагогической документации, изучение опыта, обобщение, самооценивание, самоанализ опыта и др.

Интерпретация как метод исследования.

Интерпретация как метод давно и плодотворно используется в педагогических исследованиях в качестве составной части как теоретических, так и эмпирических методов исследования. Интерпретируются (объясняются тем или иным образом)

действия учащегося, фиксируемые во время педагогического наблюдения. Интерпретируются выборы ученика, зафиксированные в результатах социометрии, документальные данные и многое другое.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалась в знание. Интерпретируя те или иные объекты, явления, исследователь выявляет различные аспекты полученной о них информации, оценивает ее возможности в решении задач исследования, выдвигает предложения о причинах явления, о возможных мотивах участников педагогического процесса, педагогической ситуации и т.д. С традиционной точки зрения интерпретация представляет собой процесс анализа, синтеза и оценки информации с целью определения ее важности и полезности для конкретного исследования [73].

В интерпретации информации выделяют такую последовательность действий: 1) предположения; 2) определение достоверности информации; 3) рефлексия и «проживание информации» (что в полученной информации отражает собственную точку зрения исследователя, является следствием стереотипов, предвзятости и т.д.); 4) организация информации; 5) сравнение с данными других источников, с другими ситуациями и т.п.; 6) анализ; 7) выявление причины и следствия; 8) синтез; 9) выводы; 10) оценка информации для подтверждения или опровержения задач исследования.

Интерпретация любого знания в педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

По сути интерпретация сведений, предоставляемых другими науками, является диалоговой. Если понятие «гуманитарная интерпретация» указывает на содержание понимания научного знания, то понятие «диалоговая интерпретация» - на механизм этого понимания. Диалог может быть не только способом речевого общения с реальным собеседником, но и внутренним, мысленным диалогом с автором той или иной научной концепции. В таком внутреннем диалоге человек формулирует свое отношение к идеям, высказанным, например, в книге или научной статье, обдумывает альтернативные варианты, следит за отбором аргументов, обращается к тому, что раньше не представлялось значимым. При этом часто рождаются неожиданные идеи, осознаются связи между фактами, явлениями, процессами, которые раньше не казались очевидными.

Метод понимания. Понимание - универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественно-научных способов постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их

целостности. Это непосредственное постижение и именуется пониманием. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается.

Если интерпретация относится более к «неодушевленным» педагогическим объектам, то понимание затрагивает в первую очередь реальных участников педагогического взаимодействия, их отношение друг к другу, окружающему миру и самим себе. Понимание осуществляется в двух основных формах: *извлечение смысла* (в ситуации, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта) и *придание смысла* (при полной неопределенности в предварительной оценке фактов) [82].

В качестве одного из механизмов понимания выступает *инсайт* (англ. *insight* - проникательность, понимание, проникновение в суть) - внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и ситуаций, теории, мировоззренческого положения в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы. Основой инсайта является интуиция - неотъемлемая составляющая педагогического творчества в науке и практике.

Объект понимания (педагогическая действительность) не пассивен по отношению к субъекту (исследователю), они в равной мере воздействуют друг на друга. Различные явления педагогической действительности способны вызывать у исследователя согласие, внутреннюю поддержку или неприятие, протест. Это придает пониманию диалогический характер. Отношение исследователя к исследуемым явлениям так или иначе отражается в результатах проведенного им исследования.

Метод диалогического понимания открывает широкие возможности как перед педагогической наукой, так и перед педагогической практикой, значительно расширяя возможности педагогического взаимодействия.

Понимание другой концепции, точки зрения, позиции, их глубинных оснований, готовность искренне и глубоко проникать в их сущность позволяет и исследователю, и практику подавить чувство неприятия, признать право «иного» на существование, помогает найти «территорию согласия», на которой возможно взаимопонимание и плодотворное сотрудничество.

В понимании, как и в интерпретации, важен субъективный момент.

Анализ. *Анализ* (от греч. *analysis* - разложение, расчленение) - в научном исследовании процедура мысленного разделения объекта (явления, процесса), свойства объекта (объектов) или отношения между объектами (явлениями, процессами) на части (признаки, свойства, отношения). Аналитические методы настолько распространены в науке, что термин «анализ» часто служит синонимом исследования вообще.

Процедуры анализа входят составной частью в психолого-педагогическое исследование и обычно образуют его первую стадию, когда исследователь перехо-

дит от общего описания изучаемого объекта или от общего представления о нем к выявлению его строения, состава, свойств, признаков, функций. Так, анализируя процесс становления у ученика какого-либо качества, исследователь выделяет стадии этого процесса, «кризисные точки» в становлении ученика, а затем подробно исследует содержание каждой стадии. Но и на других этапах исследования анализ сохраняет свое значение, хотя здесь он выступает уже в единстве с другими методами. В педагогическом исследовании анализ рассматривается как один из важнейших методов получения нового психолого-педагогического знания.

Существует несколько видов анализа как метода научного познания.

Один из них - мысленное разделение целого на части. Такой анализ, выявляющий строение (структуру) целого, предполагает не только фиксацию частей, из которых состоит целое, но и установление отношений между частями. Примером такого анализа служит системно-структурный анализ. При этом особое значение имеет случай, когда анализируемый объект рассматривается как представитель некоторого класса предметов: здесь анализ служит установлению одинаковой (с точки зрения некоторых отношений) структуры предметов класса, что позволяет с помощью вывода по аналогии переносить знание, полученное при изучении одних психолого-педагогических объектов, на другие. Так, некоторые свойства ситуации обучения могут быть распространены на воспитывающие ситуации.

Возможен также анализ общих свойств предметов и отношений между предметами, когда свойство или отношение разделяют на его составляющие, которые поэтапно подвергаются дальнейшему анализу. Анализ может подвергнуться то, от чего ранее отвлеклись, и т.д. В результате анализа общих свойств и отношений понятия о них сводятся к более частным и простым. Таким образом, формулируются, например, определения педагогических и психологических понятий.

Все виды анализа применяются как при получении нового знания, так и при систематическом изложении уже имеющихся научных результатов. Например, при изложении содержания какой-либо психолого-педагогической концепции в ней необходимо выделить философские основания, целевые установки, предлагаемые педагогические средства и т.д., что позволит выявить сущность данной концепции и отнести ее к той или иной образовательной парадигме.

Следует отличать анализ как метод научного исследования от анализа как функции практической деятельности педагога. Общий анализ урока или воспитательного мероприятия дает информацию о характере образовательного процесса в том или ином учебном заведении, но вряд ли может привести к получению принципиально нового научного знания. В то же время вычленение в деятельности педагога и учащихся элементов, связанных, например, с развитием познавательного интереса, позволяет разработать модель этого психолого-педагогического феномена, а также прийти к выводам об эффективных способах стимулирования познавательного ин-

интереса и выстроить модель соответствующих педагогических условий. Таким образом, анализ как метод психолого-педагогического исследования характеризуется целенаправленностью.

Чтобы анализ действительно был *целенаправленным*, необходимо определить признак (или несколько признаков), на основании которого вычленяется та или иная часть исследуемого объекта педагогической реальности. Выделение таких признаков зависит главным образом от задач исследования. Так, стадии процесса выделяются, как правило, на основании качественных изменений, которые происходят в развитии того или иного свойства системы. В основе выделения функций образовательного феномена лежат способы его взаимодействия с педагогической и социокультурной средой. Структурные элементы феномена выделяются чаще всего на основании его функций.

Признаки, по которым производится анализ, целесообразно выделять не одновременно, а последовательно. Например, анализ структуры и функций образовательного феномена представляет собой своеобразную цепочку: ее последующее звено (анализ структуры) базируется на предыдущем (анализ функций).

Анализ - необходимый этап познания целого. Он дает возможность изучить отдельные части целого, раскрыть отношения, общие для всех частей, и тем самым осознать особенности структуры и развития целостного образовательного феномена.

Однако в процессе анализа отдельные части объекта, явления, процесса неизбежно вырываются из общего контекста их понимания, из их связи, из взаимодействия с другими частями и со всем целым; в результате получаются условные, односторонние, неполные определения. Поскольку образовательный феномен (как и любая система) не сводится к сумме его частей, то для воссоздания его в мышлении во всем богатстве взаимосвязей и взаимозависимостей необходимо применить другой метод - синтез.

Синтез (от греч. *synthesis* - соединение, сочетание, составление) - соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое (систему). В этом значении синтез как метод научного исследования противоположен анализу, хотя в практике психолого-педагогического исследования неразрывно с ним связан.

Синтез как метод научного исследования имеет множество различных форм.

Во-первых, на единстве процессов анализа и синтеза основан процесс образования понятий.

Во-вторых, в теоретическом научном знании синтез выступает в форме взаимосвязи теорий и концепций, являясь основой интеграции в психолого-педагогическом исследовании знания из разных научных дисциплин. Часто эти теории оказываются противоположными в определенных аспектах; корректное применение метода синтеза позволяет снять эти противоречия. Так, религиозная и светская

образовательные парадигмы имеют много различий. Однако синтез знаний о духовном становлении человека, о способах приобретения им духовного опыта, заключенных в той и другой парадигмах, позволяет создать целостную теорию духовно-нравственного воспитания.

В-т р е т ь и х, синтез применяется при теоретическом обобщении накопленных в ходе педагогического исследования эмпирических данных. На этом этапе исследования из разрозненных данных, полученных в результате использования эмпирических методов, необходимо составить единую картину, дающую целостное представление о том или ином объекте, явлении, процессе. В этом аспекте синтез выступает как средство выявления причинно-следственных связей, педагогических принципов как оснований деятельности педагога и пр.

Анализ и синтез - это не изолированные друг от друга самостоятельные этапы научного исследования. На каждой его стадии они осуществляются в единстве, отражают связь частей и целого и не могут плодотворно применяться один без другого. Так, в ходе исследования синтез осуществляется через анализ, а анализ - через синтез. Анализ и синтез тесно связаны с другими методами педагогического исследования: абстрагированием, обобщением, классификацией и др. [73].

Сравнение - сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними - давно использовалось в качестве метода исследования. Сравнение предполагает две операции - сопоставление (выявление сходства) и противопоставление (выявление различий). Исследователь должен прежде всего определить основу сравнения - критерий. Сравнению подлежат только такие понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения и воспитания.

Обобщение - мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо понятие, надо от признаков исходного понятия отбросить все признаки, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

Ранжирование - способ, с помощью которого исключают второстепенное, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование позволяет выделить главное в явлении и отделить второстепенное.

Классификация - распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в

свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования.

Самоосознанность – осознание человеком своих ценностей и анализ их воздействия на ситуацию. Самоосознанность нацелена на исследование учителем самого себя, чтобы узнать об индивидуальности, ценностях, верованиях, чувствах, качествах, способностях и ограничениях. Рефлексия помогает нам узнать себя лучше, развивать способность, смотреть на наши собственные действия, мысли и чувства.

Умение описывать - описание событий может быть представлено в устной или в письменной форме. Яркие описания событий должны быть предоставлены и записаны. Описание должно быть очень полным, чтобы читатель смог понять ситуацию, даже если он там не был. Иными словами, описание должно нарисовать картину того, что произошло, кто там присутствовал и что было сказано. Процесс обучения должен быть описан точно и объективно. Обдумывание того, что произошло, является ключевой стадией понимания и обучения посредством рефлексии. Все аспекты должны быть изложены в достаточном количестве, но не слишком углубляясь в детали.

Умение критически анализировать - подробное исследование компонентов ситуации, включая оценку знания, определения и оспаривания любых предположений и исследования альтернативного варианта. При определении знания необходимо понять ситуацию, поскольку важным фактором является приобретение новой и актуальной информации. Обновление знаний является необходимым. Было бы неправильно предположить, что рефлексия не позволяет (тренерам/учителям) использовать, или узнавать соответствующие результаты исследования.

Объективная и справедливая оценка осуществляется посредством поиска причин и оценивания их важности. Критический анализ включает:

- изучение факторов
- сопоставление предыдущих знаний и опыта
- исследование нового знания
- признание наших мыслей и чувств о ситуации, и
- проверка, и при необходимости, оспаривание любых предположений.

Контент-анализ. Эмпирический метод педагогической диагностики, позволяющий подвергать содержательному анализу по заранее определенной схеме письменные тексты исследуемого объекта, его произведения, письма и др.

Задача контент-анализа состоит в том, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах его

письменного творчества. При этом массовая текстовая (или закодированная в другом виде) информация переводится в количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

Факты общественной жизни (поступки, события, мнения) фиксируются разными способами - с помощью звукозаписи, изображения, письменного слова и т.д. В условиях школы источником информации могут служить протоколы собраний, планы работы, сочинения, письма, дневники, контрольные работы, эссе, портфолио, дневниковые записи, рефлексивные отчеты, записки учеников друг другу. Такая информация независимо от того, каким способом она зафиксирована, может быть документом для диагностирования. В диагностике под **документом** понимается специально созданный человеком предмет, цель которого - передача или хранение информации.

По способу фиксирования документы могут быть письменные, изобразительные, фонетические (звуковые). Самая обширная группа документов - письменная. Их легче анализировать, чем другие.

Благодаря методу контент-анализа можно получить сведения о прошедших событиях, наблюдение которых уже невозможно. Изучение документов, в которых те или иные явления жизни прослеживаются в течение многих лет, позволяет реконструировать социально-педагогические процессы, выявить тенденции и динамику их изменения и развития.

При помощи документов в теории и практике образования изучают:

- сведения для истории педагогики; зависимость между разными социальными позициями авторов и их педагогическими концепциями;
- отдельного человека или определенные группы;
- корреляционные зависимости между условиями жизни и взглядами людей;
- влияние среды на формирование психики ребенка.

Различают личную и общественную документацию.

К **личной документации** относятся: письма, автобиографии, мемуары, дневники, воспоминания, интервью и т.п. Автобиографии, мемуары, воспоминания позволяют проследить эволюцию взглядов человека в зависимости от изменения условий его социальной жизни.

Личная документация раскрывает характер общих социальных и узкопедагогических влияний, а также дает возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, подростка, взрослого.

К **общественной документации** относятся: государственные законы, планы, инструкции и приказы, отчеты и балансы, статьи в периодической печати, фольклор. В педагогической деятельности общественными документами помимо названных являются: учебные, календарно-тематические, поурочные планы; планы воспитательной работы; классные журналы; продукты деятельности учащихся; сводные ведомости;

отчеты об успеваемости; сценарии воспитательных мероприятий и т. п.

Учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении характеризует **педагогическая документация**: расписания учебных занятий, правила внутреннего трудового распорядка, книги протоколов собраний и заседаний, календарные и поурочные планы учителей, конспекты и стенограммы уроков, журналы учета успеваемости и посещаемости, личные дела и медицинские карты учащихся, ученические дневники, протоколы собраний и заседаний и т. п. В этих документах отражены объективные данные о причинных связях, некоторых зависимостях (например, между состоянием здоровья и успеваемостью, обстановкой в семье и психическим состоянием учащегося).

Приступая к анализу документов, исследователь, , должен знать следующее:

1. с какой целью был составлен документ;
2. кто был его автором и инициатором (если это групповой документ);
3. был ли автор документа свидетелем зафиксированного события или пересказал нечто на основании сведений, полученных от других, и т.д.;
4. контекст, в котором проходило составление документа (сам факт наличия решения в протоколе собрания ничего не говорит о том, в какой обстановке оно было принято, если в этом протоколе не зафиксированы реакции и поведение участников собрания) [73].
5. Кроме того, следует избегать субъективных оценок при изучении и анализе документов.

Письменные, графические и творческие работы учащихся: домашние, классные, контрольные и самостоятельные работы по всем учебным предметам, сочинения, рефераты, отчеты, читательские дневники, формуляры, результаты эстетического и технического творчества (поделки, модели, рисунки и т.д.) - позволяют педагогу понять индивидуальность каждого учащегося, его отношение к учебе, выявить наличие у него тех или иных способностей. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца.

Изучение опыта. Сущность данного метода заключается в том, что исследуются результаты опытной работы. Педагог практически (путем проб и ошибок) в собственной практике вырабатывает, проверяет или адаптирует к конкретным условиям отдельные методы и приемы работы (пособия, рекомендации и пр.) либо целую методическую систему, технологию анализирует их эффективность, применимость, посильность для учащихся или учителя.

Обобщение педагогического опыта в процессе реализации исследования в действии становится научным методом в том случае, если позволяет открыть нечто новое, важное, и этому новому дается точная педагогическая характеристика (выясняются тенденции, затруднения, состояние решения какой-либо проблемы).

Изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных требований:

- изучение опыта начинается с выяснения того, какая ведущая идея и почему лежит в основе изучаемого опыта, как эта идея конкретизируется в целевых установках педагога, какова степень их осознанности;
- оценивается актуальность опыта: насколько его ценностно-целевые ориентиры согласуются с образовательными стандартами, отвечают проблемам образовательной практики;
- выявляется механизм достижения результатов обучения и воспитания: соотношение применяемых средств, логика их последовательного применения, ведущие средства, определяющие неповторимость опыта и получаемых результатов, оптимальность опыта (соотношение получаемого результата и затраченных усилий); чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекает исследователь;
- применяемые средства соотносятся с известными в науке психолого-педагогическими закономерностями; особое внимание при этом обращается на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам;
- анализируется технологический учебно-методический пакет и его составляющие (учебная программа или описание курса, учебное и методическое пособия, пакет тестов, раздаточных материалов и т.д.);
- определяется, насколько гарантируется в данном опыте получение конкретных результатов и каковы ограничения (возраст детей, материальные условия и т.д.) в использовании этого опыта.

Рейтинг. Данный метод используется для оценки определенных качеств личности человека или особенностей процесса компетентными экспертами. Фамилии испытуемых располагаются в таблице по степени убывания или возрастания выраженности оцениваемого свойства.

При этом эксперты должны отвечать следующим требованиям: хорошо знать испытуемых по выделенным критериям оценки; однозначно понимать критерии; обладать уравновешенностью, доброжелательностью; признавать пользу оценивания.

Показатели, выбираемые для рейтинговой оценки, также должны соответствовать определенным требованиям:

- быть объективными;
- полностью отражать исследуемую область;
- легко поддаваться фиксации с помощью наблюдения и других методов;
- подразумевать возможность качественного анализа;
- оценочные эквиваленты показателей должны отражать их значимость.

В случае рейтингового оценивания по одному показателю достаточно сравнения испытуемых между собой по степени выраженности оцениваемого свойства.

При ранжировании по нескольким критериям приходится разрабатывать оценочные шкалы по каждому критерию и определять весовые коэффициенты (коэффициенты значимости) для суммирования этих оценок. Ценность и достоверность полученных в результате ранжирования данных снижаются при неточности, неясности описания оцениваемого свойства, скрытого характера этого свойства, ограниченных возможностей его наблюдения.

В научно-педагогической литературе выделяются следующие типичные ошибки при проведении рейтинга.

- **Ошибка великодушия:** склонность компетентных экспертов завышать оценку, преимущественно выделять достоинства оцениваемого

- **Ошибка центральной тенденции:** эксперты не решаются давать высшие или низшие оценки (при использовании шкал для предотвращения этой ошибки на концах шкалы следует ввести более детальные разграничения, которые объединяются при обсчете результатов).

- **Тенденциозность экспертов:** снижается за счет «принудительного» выбора (например: «Какие два признака из четырех наиболее характеризуют индивида: верность слову, доводит начатое дело до конца, не допускает небрежности в работе, огорчается в случае неудачи?»).

- **Логическая ошибка:** предотвращается, если для оценивания предложены не черты или свойства человека, а их проявления (например, не «Добрый ли он?», а «Как часто оказывает помощь одноклассникам?»).

- **Ошибка контраста:** эксперт оценивает испытуемого на основе собственных свойств (следует переключить внимание эксперта на сравнение испытуемых друг с другом или с предложенным эталоном, нормой).

- **Ошибка близости:** возникает, когда один и тот же эксперт оценивает одновременно несколько черт испытуемых (в одно наблюдение следует оценивать только одну черту или свойство испытуемых).

Опыт зарубежных коллег. Учитель следующим образом получает ранговое распределение учеников по успеваемости. Он чертит матрицу-таблицу, в которой колонки - фамилии учеников в произвольном порядке, а строки - те же ученики в том же порядке. Колонка доминирует над строкой в том смысле, что каждая клетка (ячейка матрицы) на пересечении колонки одного ученика со строкой другого ученика позволяет парным сравнением дать относительную оценку их успеваемости: «плюс» - ученик колонки сильнее ученика строки, «минус» - наоборот, «ноль» - они равны.

Таким образом, заполняется половина матрицы, ограниченная главной диагональю, где колонка ученика пересекается со строкой этого же ученика. Подсчет производят следующим образом: в колонке подсчитывают все «плюсы» до пересечения с собственной строкой; после этого в строке того же ученика считают все «минусы», а «нули» в строке и колонке принимают за пол-очка. Общая сумма всех

очков - это и есть оценка. Ученик, набравший самую большую сумму очков, занимает первое место в ранговом списке [83].

В качестве одной из форм педагогической рефлексии в ходе исследования¹ в действии выступает **профессиональное самосознание учителя**. Выделяют четыре основных компонента профессионального самосознания:

1. «актуальное Я» - каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
2. «ретроспективное Я» - каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы в школе;
3. «идеальное Я» - каким бы хотел быть и стать учитель;
4. «рефлексивное Я» - как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают представители профессионального окружения (коллеги, учащиеся, директор, завуч).

«Рефлексивное Я» является социальной перспективой в самосознании педагога или шкалой профессиональной среды в его личности, которая обеспечивает объективность самооценок и идентичность представлений о себе.

Следующей формой педагогической рефлексии учителя является **самооценка учителя**. Формой проявления самосознания как раз и является самооценка, осознание самого себя, определённое отношение к самому себе, т.е. осознание своих умственных и физических способностей, поступков, мотивов поведения, своего отношения к другим. Самооценка включает в себя способность оценивать свои возможности. Источником же развития самооценки является оценка окружающими людьми результатов поведения и деятельности, а также непосредственных качеств его личности.

Самооценка учителя также подразделяется на три типа по своей ценностной структуре:

1. диффузно-утилитарный тип характеризуется отсутствием целостности, интегрированности и осознанности (содержание Я-идеального отражает сферу отношений личности и безусловное принятие их оценок);
2. ситуативно-практический тип характеризуется осознанным компромиссом между ценностями нормативно-желательными и собственными (смыслообразующий и объяснительный принцип поведения - это правило и норма);
3. обобщенно-рефлексивный тип включает две формы направленности личности (сфера человеческих взаимоотношений и интерес к различным областям знаний, умений, деятельности), характеризуется высоким уровнем когнитивной сложности, высокой степенью интегрированности и осознанности на фоне положительного самоотношения.

В качестве действенной формы педагогической рефлексии учителя, осуществляемой посредством самооценки и осмысления способов организации и осуществления учебного процесса в процессе исследования в действии выступает **портфо-**

лио учителя. Портфолио учителя является эффективным средством самооценки, рефлексивное исследование которого помогает осмыслению способов организации и осуществления учебного процесса и его результатов. В процессе пересмотра своего портфолио учителем осуществляется рефлексивное осмысление и на его основе проектирование собственной деятельности: собственное видение педагогической деятельности (целей, структуры, задач, содержания средств и методов; умение ставить диагностически заданную цель с учетом личностного развития учеников, их потребностей, жизненных интересов).

Портфолио отражает новые требования к работе учителей по многим направлениям. Так, например, в методической работе учителю необходимо освоить: содержание новых учебных программ; методы диалогического обучения; краткосрочное и среднесрочное планирование уроков; методы разработки факультативных курсов; методы дифференциации и индивидуализации обучения, новые педагогические технологии и т.п.

Важным моментом при заполнении портфолио является предъявление информации о работе над собственным педагогическим (методическим) исследованием (проектом) и о наличии в практике учителя инновационных разработок методических и технологических новшеств.

На практике наиболее полно используется лишь один аспект портфолио – внешняя оценка и аттестация учителя через перечень компетенций стимулирующего характера:

- компетентность в преподаваемом предмете и методах преподавания;
- компетентность в организации электронного обучения;
- компетентность в организации воспитательной работы;
- компетентность в установлении контактов с родителями и общественностью;
- компетентность в реализации образовательных и учебных программ повышенного (профильного, углубленного) уровня подготовки в ходе работы одаренными детьми;
- компетентность в выстраивании индивидуального образовательного маршрута учащегося в процессе индивидуализации и дифференциации обучения;
- компетентность в разработке образовательных программ (факультативов, проектной деятельности, программ учебных практик и др.);

компетентность во владении современными образовательными технологиями (информационно-коммуникативные, проектирования, имитационные и т.п.);

- компетентность профессионально-личностного совершенствования;
- исследовательская и творческая компетентность педагога;
- компетентность в коллаборативной деятельности – в субъект-субъектном сотрудничестве;

Заполнение разделов портфолио, предоставление конкретной и объективной информации по каждому разделу представляет сложный и продолжительный про-

цесс и может варьировать в зависимости от требования администрации организации образования.

При оценке и самооценке исследовательской и творческой компетентности педагога учитывается, насколько учителя отличает исследовательский поиск и внедрение в практику новых педагогических идей, новых способов решения педагогических задач; его позитивное отношение к новым идеям, стремление реализовать их на практике по собственной инициативе. Данная компетентность включает следующие составляющие:

- работа над собственным педагогическим (методическим) исследованием;
- активное участие в опытно-экспериментальной инновационной работе школы/организации образования;
- наличие своих методических и технологических новшеств, авторской школы;
- подготовка участников и призеров конкурсов исследовательских и творческих работ разного уровня;
- участие в реализации грантовых программ/проектов;
- организация работы на учебно-опытных участках, лабораториях, мастерских и т.п.

При заполнении учителями разделов портфолио особенно много проблем могут возникнуть при необходимости предъявления информации о работе над собственным педагогическим (методическим) исследованием и наличие в практике учителя методических и технологических новшеств.

В практике заполнения портфолио можно выделить три основных этапа в организации этой работы.

Первый этап. В ходе самоанализа педагоги ищут ответ на вопрос, какие методические и технологические находки заняли устойчивое место в их собственной практике и подлежат описанию. Для учителей, имеющих результаты опытно-экспериментальной работы целесообразно обобщить результаты поиска в форме методического исследования. Обязательным требованием в обоих случаях является технологичность опыта, его соответствие необходимым критериям, важнейшие среди которых:

- критерий новизны – в основу положена концептуально значимая новая идея;
- критерий воспроизводимости – при воспроизведении достигаются заданные цели;
- критерий эффективности – обеспечено достижение качества не ниже заданного уровня.

Второй этап. Описывается технологическая цепочка осуществления исследовательского поиска, демонстрируется пример результатов исследования, оформленных по принятым в общеобразовательном учреждении требованиям к технологической находке и методическому исследованию.

Один из возможных вариантов алгоритма описания технологической разработки:

- описание приема, операции овладения определенной областью практического

или теоретического знания, той или иной деятельностью;

- роль технологической находки в организации учебно-воспитательного процесса;
- результативность приема;
- приложения, раскрывающие суть приема.
- Один из возможных вариантов алгоритма оформления методического исследования:
- методологический аппарат исследования: актуальность, цель методического исследования, задачи методического исследования, продукты исследования, продукты методического исследования;
- описание опыта;
- приложения, подтверждающие результативность опыта;
- литература.
- Третий этап. Публичная презентация своих методических разработок коллегам в ходе расширенного заседания педагогического (научно-методического) совета школы. Опыт, соответствующий критериям новизны, воспроизводимости и эффективности, рекомендуется к публикации [84].

Рефлексивное слушание.

В качестве эффективной формы педагогической рефлексии применяемой в исследовании в действии выступает **рефлексивное слушание**. Умение внимательно, активно слушать является базовым для процесса общения. И перцептивная, и коммуникативная, и интерактивная стороны общения могут реализовываться только при соответствующем умении слушания партнера. Слушание может быть нерефлексивным и рефлексивным.

Нерефлексивное слушание – это активное молчание, требующее большого физического и психологического внимания. Техника нерефлексивного слушания выражается:

- в «буферных» фразах типа: «Что-то беспокоит?», «Что-то случилось?», «Вы чем-то встревожены?», «У вас произошло что-то радостное?»;
- в ответах, подчеркивающих внимание – «Да?», «Продолжайте, продолжайте. Это интересно», «Надо же!», «Понимаю», «Приятно это слышать» и т.д.;
- -евербальных средствах, выражающих заинтересованность – утвердительный наклон головы, открытая поза, соответствующая мимика.

Все варианты ответов в технике нерефлексивного слушания должны быть нейтральными, ободряющими и открывающими.

Рефлексивное слушание – активное слушание, объективная обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. Слушать рефлексивно, это значит расшифровывать смысл сообщений, выяснять их реальное значение.

Техники рефлексивного слушания:

Выяснение – состоит в деятельности по уточнению смысла каких-либо высказываний либо всего сообщения в целом. Это позволяет получить дополнительную информацию по неясным вопросам, улучшить первоначальное сообщение, т.к. показывает автору, что он выражает свои мысли неточно. Типовыми фразами и вопросами являются: «Уточните, пожалуйста, что Вы имеете в виду!», «Повторите, пожалуйста, эту часть!», «Я не понял», «Не объясните ли Вы это еще раз?».

Перефразирование – формулирование той же мысли другими словами. В данном случае слушающий для проверки понимания смысла и идеи сообщения пытается выразить мысль автора, используя свои слова, термины, выражения. Это позволяет получить подтверждение правильности понимания и дает возможность автору внести коррективы в сообщение. Типовыми словами являются: «Правильно ли я понял, что ...», «Как я понял Вас ...», «По Вашему мнению ...», «Другими словами, Вы говорите ...», «Вы считаете, что ...».

Отражение чувств – состоит в адекватном восприятии и озвучивании слушающим чувств, эмоционального состояния говорящего. Диалог зависит не столько от содержания информации, сколько от чувств, установок, эмоциональной реакции. Для рефлексивного отражения чувств можно использовать следующие фразы: «Мне кажется, что Вы чувствуете ...», «Вы несколько расстроены ...», «Мне знакомы Ваши ощущения ...», «Я чувствую, что Вы ...».

Резюмирование – подведение итога, смысла сообщенного говорящим. Резюмирование помогает соединить фрагменты беседы в единое смысловое целое. Это помогает слушающему убедиться в правильности и точности понимания, а говорящему оценить, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Типовыми формулировками могут быть следующие: «Основными выводами, с Вашей точки зрения, являются ...», «Можно ли сказать, что смысл Вашей речи состоит ...», «Если подытожить сказанное Вами, то ...», «Правильно ли я понял, что Вашими основными идеями являются ...».

Одним из эффективных методик педагогической рефлексии используемой в процессе реализации исследования в действии выступает **самоанализ**, направляемый опорными вопросами.

Самоанализ – обычно известен как исследование учителями-педагогами своей практики, основанное на собственном опыте преподавания и знаниях, нацелено на понимание и совершенствование отношения и поведения. Аспекты самоанализа, перекликаются с другими типами исследований учителя:

- Самоанализ направлен на совершенствование и основан на данных, способствующих совершенствованию.
- Самоанализ подразумевает взаимодействие с коллегами, ученикам и

литературой для обоснования интерпретации.

- Самоанализ включает в себя различные, наиболее качественные методы проведения исследования, необходимые для предоставления обзора процесса развития.

Результаты самоанализа используются коллаборативно коллегами (значит, что самоанализ полезен не только для конкретного учителя, но и для коллег) [85].

Большая часть материалов подлежит анализу и идентификации. Учителя могут пожелать использовать данные, полученные в классе или данные, собранные в подгруппе, в зависимости от характера вопроса. Отдельные данные поддаются количественному измерению и могут быть проанализированы без использования статистической или технической обработки. Другие данные, такие как мнения, отношение к чему-либо могут быть оформлены в форме таблицы. Рекомендуется также просмотр данных, не поддающихся измерению, но, при этом, являющихся важными элементами, которые следует зафиксировать.

Итоговым компонентом данной стадии исследования в действии является оценивание результатов. Для определения положительной динамики необходимо, чтобы воздействие вмешательства было оценено в контексте вопросов:

Наблюдается ли в действительности улучшение и подтверждают ли этот факт полученные данные?

Если нет улучшений, то, какие необходимо внести изменения в действия для получения лучших результатов в процессе реализации следующих циклов исследования в действии?

Исследование в действии по характеру представляет собой циклический процесс. Информация, полученная по результатам предыдущего цикла исследования в действии, может актуализировать новые проблемы, что придает исследованию в действии непрерывный характер и ведет к насущной необходимости следующего цикла исследования в действии. Выполняя роль «педагогического лидера и исследователя в действии», учитель постоянно включен в процесс оценивания практики преподавания и обучения и, соответственно - в поиск путей их улучшения.

В независимости, пишете ли вы отчет по результатам диссертации или для простого проведенного вами исследования в действии, важно учесть некоторые факторы. Напомните себе, что подход, который вы выбрали, является исследованием в действии, цель которого заключается в улучшении практики или привнесения изменений в какую-либо область с целью профессионального развития. Намерение исследователя в действии должно заключаться не в обобщении результатов, а в том, чтобы рассказать историю, которая представит интерес другим практикам, которые, возможно, захотят узнать больше по той или иной теме, или повторить аналогичное исследование или применить ваши результаты в собственной практике. Результаты

вашего исследования должны ответить на ваши вопросы исследования или подтвердить/опровергнуть гипотезу, выдвинутую вами ранее. Цель учителя – исследователя собственной практики заключается не в простом описании полученных результатов как таковой, а в сравнении ваших данных с информацией, предоставленной вами в обзоре и анализе литературы иных исследователей, теоретиков и практиков. И, конечно же, важно выразить свое собственное мнение/показать свою точку зрения посредством анализа и рефлексии на основе результатов и по использованным методам сбора и анализа данных. Важно учесть, что идеального исследования не бывает! Поэтому критическая рефлексия и указание на недостатки проведенного исследования не указывают на вашу некомпетентность, а показывают то, что вы умеете проводить самоанализ, находить и признавать свои недочеты, а значит и совершенствоваться профессиональном и личном плане.

Практические рекомендации

Следовало бы отметить, что любое исследование должно иметь следующие характеристики:

- Четкая формулировка вопроса исследования или тему исследования;
- Критическое обоснование теорий и исследований, в том числе ваших собственных точек зрения и комментариев;
- обоснованные методы исследования;
- четко представленные данные;
- надежный анализ данных;
- обсуждение результатов и возникающих проблем;
- рефлексия как по результатам исследования, так и по использованной методологии;
- недостатки исследования;
- улучшение личных знаний;
- рефлексия по личным действиям и будущим направлениям исследования;
- четко организованная библиография.

Визуализация данных и выводов исследования

Интерпретация полученных в диагностике данных - самооценный и особенно спорный этап. Это связано с трудностями при отборе и обосновании критериев оценки, выборе методик обработки данных, учете личностной обусловленности оценок. В связи с этим требуется отдельное рассмотрение вопроса интерпретации диагностических данных. Первый шаг на этом пути - визуализация полученных данных, их графическое представление.

Визуализация данных исследования. Нередко в исследовательской работе графическое представление данных исследования позволяет обойтись в их анализе без трудоемкой и длительной статистической обработки. Выводы при этом представляются лаконичными и универсальными для понимания. К основным спосо-

бам визуализации данных относятся таблицы, рисунки, фотографии, схемы, графы, диаграммы, графики.

Таблица - это такой способ представления данных, когда цифровой или текстовый материал распределяется по столбцам (колонкам, графам) и строкам. Таблицы используются для приведения данных в определенную систему, когда требуется их сопоставление. При этом, как правило, в каждой строке помещаются данные об одном испытуемом (или случае), а по столбцам - значения переменных (параметров, факторов).

Аналитические таблицы представляют собой результат обработки и анализа показателей. Обычно на их основе делают обобщающий вывод, в котором устанавливается и формулируется определенная закономерность. В **неаналитических таблицах** приводятся необработанные диагностические данные, на основании которых не делается никаких выводов. Это информативный и иллюстративный материал.

В таблицах необходимо представить данные для последующей их обработки в табличном процессоре **Excel** или других компьютерных программах обработки данных.

В состав таблицы входят порядковый номер и тематический заголовок (название), боковик (перечень параметров, размещаемых по горизонтали), заголовки столбцов и сами строки и столбцы (горизонтальные и вертикальные графы).

Таблица 7. Название таблицы

| Название параметра | Заголовок столбцов | | Заголовок столбцов | |
|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Подзаголовок столбца | Подзаголовок столбца | Подзаголовок столбца | Подзаголовок столбца |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Поскольку таблицы часто используют для различного рода отчетности (в том числе для отчетов по итогам диагностики), сформулируем основные требования к оформлению таблицы.

- Название таблицы, заголовки столбцов в ней должны быть максимально краткими и точно отражать ее содержание. В заголовках столбцов не повторяются общее название таблицы или названия ее отдельных частей. Единицы измерения параметров вносят в название таблицы или столбцы.

- Боковик таблицы также должен быть предельно лаконичным, повторяющиеся слова нужно выносить в объединяющие рубрики, общие для всех заголовков слова помещают в заголовок над боковиком. В конце заголовков знаки препинания не ставятся.

- Основные заголовки внутри таблицы пишутся с прописной буквы, подчинен-

ные - со строчной, если образуют единое целое предложение с основным заголовком, или с прописной, если имеют самостоятельное значение. Параметры по столбцам называются в единственном числе («Фамилия, имя учащегося» или «Оценка»),

- Все таблицы должны иметь сквозную нумерацию арабскими цифрами. Над правым верхним углом таблицы помещается надпись «Таблица» с указанием порядкового номера (например, «Таблица 11»). Знак номера и точка после цифры не ставятся. Если в тексте имеется только одна таблица, то она не нумеруется и слово «таблица» не пишется.

- При переносе таблицы на следующую страницу головка таблицы воспроизводится, а над ней помещается надпись «Продолжение таблицы 7». Если головка громоздкая, то столбцы нумеруются и на следующих страницах повторяется их нумерация. Заголовок таблицы не воспроизводится.

- Шрифт текста таблицы, как правило, меньше шрифта основного текста на 2 пункта (пт), а шрифт головки - на 2 пт меньше шрифта текста таблицы. При оформлении головки используется только прямое светлое начертание шрифта, текст располагается по центру столбца. Для названия таблицы используют формулировки, имеющиеся в основном тексте или в заголовках его частей, но полужирного начертания.

Использование таблиц целесообразно в случае большого массива текстовых и цифровых данных, которые нуждаются в классификации и наглядном сопоставлении.

Рисунки используются для иллюстрации идей, положений, выводов, воссоздания образов. Они (в отличие от таблиц) подписываются внизу: «**Рис. 2.** Название рисунка или фотографии». В подпись часто входит экспликация: детали иллюстрации нумеруются, а в подписи они поясняются текстом. При этом применяется шрифт на 2 пт меньше шрифта основного текста, подпись располагается по центру иллюстрации, нумерация сквозная для всех иллюстраций. В тексте делаются ссылки на иллюстративный материал с указанием его порядкового номера, например «(рис. 2)» или «как видно на рис. 2». Эти же правила распространяются и на другие иллюстративные средства.

Фотографии применяются тогда, когда требуется отобразить объект с документальной точностью или его индивидуальными особенностями. При этом они должны быть технически воспроизводимы средствами копирования, поясняться в подписях и тексте.

Схема - это изображение, выполненное с помощью условных обозначений и без соблюдения масштаба. Она предназначена для наиболее емкого и наглядного выражения идеи, соподчиненности понятий. Фактически схема представляет модель изучаемого объекта, его структуры, взаимосвязей и взаимозависимостей.

В блок-схемах для простоты элементы изображают прямоугольниками и другими геометрическими фигурами, а их связи - простыми линиями. По функциям схемы под-

разделяются на логические, последовательные, локальные, сущностные и технические.

При оформлении схемы используемые геометрические знаки подбираются в зависимости от их количества и поля чертежа; они могут быть разными по форме, но близкими по размерам; для изображения основных и вспомогательных элементов, их связей используются линии одинаковой толщины; звенья располагаются по возможности симметрично.

Графы (от греч. *grapho* - пишу) являются разновидностью блок-схем и представляют собой расположенные на плоскости геометрические конструкции, которые состоят из вершин, соединенных определенным образом ориентированными линиями, и воспроизводят изучаемый процесс или явление. С помощью графов можно изобразить связи между свойствами и качествами, описать связи между отдельными составляющими процесса, выделить ряд особо важных в логическом плане компонентов системы, имеющих наибольшее число связей с другими компонентами.

Диаграмма (от греч. *diagramma* - изображение, рисунок, чертеж) - графическое изображение, наглядно показывающее соотношение каких-либо величин. Диаграмма используется для облегчения сравнений (сопоставлений), выявления закономерностей и тенденций данных. Она помогает увидеть динамику процесса.

По форме построения диаграммы бывают линейные, плоскостные и объемные; столбчатые (ленточные) и круговые (секторные); простые и составные.

В многочисленных компьютерных программах имеется возможность выбора из нескольких типов диаграмм и графиков, причем каждый тип имеет несколько разновидностей (видов). К примеру, *Microsoft Excel* позволяет выбрать один из 14 основных (стандартных) типов диаграмм (графиков) и 20 дополнительных (нестандартных) типов диаграмм. Внутри каждого из основных типов диаграмм можно выбрать конкретный подтип. Правильный выбор типа диаграммы (графика) дает возможность представить данные наглядным образом.

Круговая (секторная) диаграмма представляет собой круг, разделенный на секторы, величина которых пропорциональна величине частей отображаемого объекта или явления. По такой диаграмме можно выявить соотношение компонентов внутри одного целого, но она не дает возможности проследить динамику изменения величин и их соотношений. К тому же наглядность круговой диаграммы снижается при возрастании количества сравниваемых величин и небольшом их различии.

Столбчатая (ленточная) диаграмма (гистограмма) представляет собой ряд расположенных на одинаковом расстоянии друг за другом прямоугольников одинаковой ширины. Такие прямоугольники располагаются вертикально (столбики) или горизонтально (ленточки). Высота (или длина) прямоугольников пропорциональна изображаемым ими величинам. Ширина прямоугольников зависит от их количества и рабочего поля чертежа.

Ярусная (или составная) гистограмма позволяет проследить динамику рас-

пределения составляющих. При этом есть возможность сравнивать только изменения соотношения, когда соседние столбики остаются одинаковой высоты, принимаемой за 100%, а составляющие их прямоугольники пропорциональны относительной величине компонента в составе целого (рис. 10). Как правило, такие гистограммы менее информативны. Это можно видеть из сравнения рис. 10.

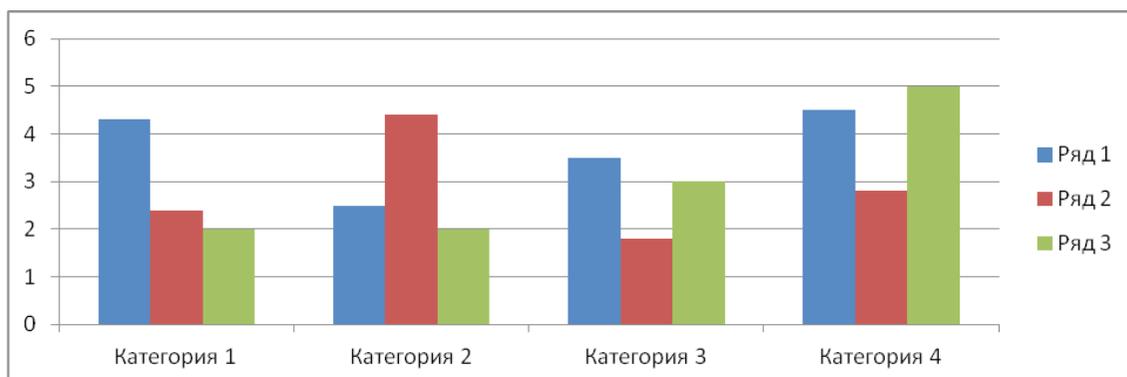


Рисунок 6. Образец ярусной процентной гистограммы

Изобразительные диаграммы являются иллюстративно-информационным изображением, в них простые геометрические фигуры заменяются символами, воспроизводящими образ предмета. Они могут быть следующих видов:

- в качестве графических знаков служат символы сравниваемых параметров, различающиеся по величине;
- символы-знаки помещены внутри столбиков, полос или секторов, причем прямоугольники или секторы вписываются точно по масштабу, а символы не меняют своей величины;
- соблюдается и масштабность, и изобразительность, а в зоне рисунка вычерчивается ломаная линия, соединяющая показатели;
- показатели оформляются не точками, а кружочками со вписанными числовыми значениями и соединяются не линиями, а широкими полосами;
- диаграммы могут содержать цветовые выделения.

Графики (от греч. *graphikos* - начертанный) - условное изображение характера зависимости одной величины от другой или динамики изменения величины. Кривая на графике может быть ломаной или сглаженной в зависимости от требований наглядности.

График включает в себя заголовок, словесное пояснение условных знаков и значения отдельных элементов графического образа, оси координат, шкалу с масшта-

бом, числовые сетки и числовые данные, дополняющие или уточняющие величину нанесенных на график показателей.

Координатные оси вычерчиваются сплошными линиями без стрелок на концах. Если это необходимо для повышения наглядности, оси дополняются координатной сеткой, соответствующей выбранному масштабу. Числовые значения штрихов, как правило, пишут за пределами графика (левее вертикальной оси и ниже горизонтальной), избегая дробных величин. При этом значения можно откладывать не с нуля, а в пределах рассматриваемой зависимости. Независимую переменную откладывают по горизонтальной оси. Масштаб каждой оси может быть разным.

По координатным осям указывают условные обозначения и размерности отложенных величин в принятых сокращениях. На графике используются только принятые в тексте условные обозначения, аббревиатуры и сокращения. Надписи, относящиеся к кривым и точкам, должны быть краткими и немногочисленными. Все обозначения на графике обязательно комментируются в тексте.

6. Завершение исследования (первого цикла) либо планирование следующего действия (второго цикла) по изменению ситуации к лучшему, т.е. начало нового цикла исследования. Формулирование выводов, заключения и представление результатов исследования (публичная презентация и публикация).

Главное на этом этапе – выработка и формулировка обоснованного заключения о состоянии исследуемого объекта (явления) и причинах, вызывающих данное состояние; прогноз тенденций развития объекта исследования; разработка рекомендаций. На данном этапе оцениваются оптимальные условия протекания процесса, степень достоверности полученных выводов, перспективы дальнейших исследований. Здесь-то и обнаруживается важность соблюдения методологических ориентиров науки, в рамках которой проводилось исследование. Именно в контексте конкретной научной области можно оценить эффективность выявленных условий и средств, дать рекомендации по их применению.

Важно также определить адресата выводов и рекомендаций. Полученные результаты могут быть полезны, к примеру, для дальнейших исследований смежных проблем или для совершенствования каких-либо аспектов практики образования. А может быть они послужат вкладом в развитие какой-либо теории? На эти вопросы исследователь должен дать однозначный ответ на заключительном этапе своего научного поиска – тогда публикация его результатов вызовет интерес, а сам он получит ожидаемое признание.

На данной стадии происходит обдумывание/корректировка плана действий/учебного плана и методики обучения. Последующий анализ данных и обдумывание проблем, возникших в процессе проведения исследования, могут способствовать внесению учителем изменений в собственную практику преподавания и учения и проведение повторного цикла исследования в действии, с учетом внесенных кор-

ректив, используя те же методы сбора данных. Для изменения практики преподавания и учения с целью повышения ее качества необходимо проводить исследование в действии на протяжении длительного периода и вносить соответствующие изменения, коррективы в тематику и предмет исследования в контексте вопросов, возникающих в ходе его проведения. Подобного рода продолжительный процесс пересмотра и корректировки проблемы, обуславливающий изменения действий представляет собой принципиальную составляющую исследования в действии.

При завершении первого цикла исследования учитель смотрит на ситуацию новым взглядом, и так происходит рефлексия второго порядка, которая направляет педагога на осознание действий, совершенных в течение предыдущей стадии исследования. В результате реализации нескольких циклов исследования в действии учитель-исследователь обобщает результаты и выводы исследования с помощью различных форм представления результатов исследования. В практике педагогического исследования результаты исследования могут быть изложены и представлены в разного рода публикациях: тезисах, статьях, докладах и пр. Ко всем научным публикациям предъявляются четкие требования, учитывающие наличие следующих характеристик:

- научный стиль изложения;
- соответствие жанровым особенностям;
- объективность;
- адекватное описание объекта и предмета исследования;
- соответствие излагаемых выводов результатам, полученным в процессе эмпирического исследования;
- обязательное наличие выводов, не противоречащих экспериментальным данным (в научно-педагогических публикациях вполне допустимы теоретические рассуждения, не имеющие непосредственного выхода в педагогическую практику, но в них нет места механическому перечислению эмпирических данных);
- четко выраженная концептуальная принадлежность (из публикации должно быть понятно, на каких позициях стоит автор, например, он руководствуется положениями гуманитарного или традиционного, аксиологического или деятельностного подхода);
- грамотное оформление основного текста и иллюстративных материалов.

Под *жанром* подразумевается устойчивая группа публикаций, объединенных сходными содержательными и формальными признаками. Эти признаки называются *жанрообразующими факторами*. В качестве основных жанрообразующих факторов выделяются: предмет отображения, целевая установка публикации и метод отображения. Значимость этих факторов в жанрообразовании не равнозначна, каждый из них выполняет свою специфическую роль.

Предметом отображения в научно-педагогической публикации может стать практически любой педагогический объект, заинтересовавший исследователя. Отображаемые исследователем объекты имеют самый разный характер и отличаются подчас большой сложностью. Предметами отображения в научно-педагогической публикации могут быть:

- **педагогические феномены**, рассматриваемые в «статичном» виде (не в процессе их движения и изменения). Если педагогический феномен рассматривается с позиций системного подхода, то автор публикации обязательно характеризует его структуру и функции. Структура и функции, а также отдельные характеристики феномена, в свою очередь, могут стать предметами отдельных публикаций;

- **педагогические явления** (например, неуспеваемость школьников). Содержание и структура текста в этом случае определяются ответами на вопросы: «Что?» (описание явления), «Почему?» (причины явления), «Каковы последствия?»;

- **педагогические ситуации**, их классификации и отдельные виды. Здесь содержание и структура текста определяются ответами на вопросы: «Что, где, когда, как и почему произошло, кто основные участники?», «Почему возникла эта ситуация?», «Каковы характерные признаки ситуации?», «Каково ее место в педагогическом процессе?», «Каково ее влияние на участников?»;

- **педагогические процессы**. В научно-педагогической публикации может быть описан (охарактеризован, проанализирован) как процесс в целом с его стадиями, характеристиками, закономерностями, так и отдельные стадии этого процесса;

- **педагогическая деятельность**. Логика содержания публикации при этом определяется структурой самой педагогической деятельности, которая, как известно, отражается в цепочке «цель - средства (условия) - процесс - результат». Каждый из перечисленных компонентов может стать предметом отображения в самостоятельной публикации. Педагогическая деятельность является предметом отображения как в теоретических, так и в методических публикациях. Поэтому урок (систему уроков), воспитательное мероприятие (систему мероприятий), дидактическую или воспитательную технологию или их фрагменты также можно рассматривать в качестве предмета отображения научно-педагогических публикаций;

- **педагогическая концепция, теория, парадигма** (или их система). В публикации может быть либо изложена авторская концепция (например, в программной статье), либо проанализированы «чужие» педагогические теории и концепции, как существующие в настоящее время, так и существовавшие ранее (например, в аналитической статье);

- **педагогические термины** (например, понятие «содержание воспитания») или их система, иерархия (например, терминологический аппарат православной педагогики). Один из возможных вариантов логики раскрытия содержания таков: происхождение термина - изменение его значения на разных этапах, в разных образовательных парадигмах - современное понимание и применение;

- **качества воспитанника** как предмет формирования (воспитания, развития). В таких публикациях необходимо представить авторское понимание качества (дать его определение или описание), охарактеризовать его функции в становлении человека, его структуру, возможно - этапы становления, способы, средства, условия формирования;

- **другие публикации**. Такой предмет определяется в рецензии.

Важным жанрообразующим фактором выступает **целевая установка публикации**. Действие этого фактора проявляется прежде всего в том или ином уровне детализации, глубины постижения связей психолого-педагогического феномена, приводящих к созданию своеобразных текстов, составляющих определенный жанр.

Рассказывая о каком-либо педагогическом явлении, исследователь может поставить перед собой цель — в нескольких словах познакомить читателя с этим явлением, констатировать его причину, обозначить некоторые характеристики и дать общую оценку, т. е. изложить результаты констатирующего эксперимента. В итоге будет написана информационная статья. Если же автор поставит своей целью детально, подробно описать явление или процесс, исследовать его причины, спрогнозировать его дальнейшее развитие, проследить связи с другими явлениями (процессами) и их взаимное влияние, то у него получится текст, который может быть назван аналитической статьей. Иначе говоря, в первом случае (в информационной статье) автор избирает целевую установку на показ определенных характеристик предмета отображения в их «свернутом» виде, а во втором случае (в аналитической статье) он «развертывает» эти характеристики и создает произведение другого жанрового измерения [73].

В качестве целей научной публикации можно выделить следующие:

- по возможности более точно и полно **объяснить факты** педагогической действительности;
- показать **причинно-следственные связи** между явлениями;
- **выявить закономерности** исторического развития каких-либо явлений или процессов;
- сообщить **научную информацию** и т.д.

Применительно к научно-педагогической публикации в качестве целевой установки может выступать закрепление приоритета в той или иной области педагогики. В этом плане большое значение имеет оперативность в подготовке публикаций. Достижению этой цели способствуют доклады о результатах исследования.

Целью научно-педагогической публикации может быть постановка практической педагогической или исследовательской проблемы. Специфическая особенность таких статей — отсутствие изложения результатов исследования. Преобладающее место в них занимает обоснование актуальности.

Еще одна целевая установка, которая может быть применена к психолого-педа-

гогическим публикациям, - внедрение результатов исследования в педагогическую практику. Достижению этой цели служат публикации методического характера.

Приступая к изложению результатов исследования в той или иной публикации, необходимо четко представлять, какой аудитории адресована данная публикация - определенному научному сообществу, широкой научной общественности, практическим работникам. От этого зависят метод отображения, форма репрезентации материала и стиль его изложения.

Метод отображения в научно-педагогических публикациях связан с теми методами исследования, которые применялись для получения излагаемых результатов, и зависит от уровня исследования. Результаты эмпирического исследования излагаются, как правило, в информационных публикациях. Выполнение исследования на теоретическом уровне приводит к созданию аналитических публикаций. Такие публикации отличаются прежде всего глубокой, детальной проработкой причинно-следственных связей, наличием оценочных суждений, основательностью аргументации.

В качестве форм репрезентации материала обычно выделяют сообщение, повествование и изложение.

Сообщение характерно для кратких жанров (тезисы) и предполагает простое перечисление фактов.

Повествование предполагает более подробное освещение хода и результатов исследования, например логическое обоснование теоретических выводов.

Изложение - наиболее развернутая форма, включающая помимо тезисов и аргументов еще и иллюстрации либо подробное освещение хода исследования, рассуждение, объяснение фактов, раскрытие закономерностей.

Отнесение публикации к тому или иному жанру во многом зависит от стиля, который использует автор при написании текста. По этому признаку выделяются, например, научные и научно-популярные статьи.

Научный стиль используется в научных статьях, докладах, диссертациях, монографиях, учебниках и т.д., он определяется содержанием и целями публикации, а также используется для передачи и хранения научной информации как в письменной, так и в устной форме.

Научный стиль изложения результатов исследования предполагает:

- логическую последовательность изложения;
- однозначность, точность терминологии;
- краткость при информативной насыщенности содержания;
- конкретность, бесстрастность, объективность высказывания.

К характерным особенностям научного стиля относятся:

- насыщенность терминами (15 - 20% всей лексики);
- употребление формы единственного числа имени существительного в

значении множественного числа («воспитанник» вместо «воспитанники»);

- преобладание имен существительных над прилагательными и глаголами.

Сложилось общепринятое деление научно-педагогических публикаций на следующие виды с учетом их жанра и стиля изложения: тезисы; статья (информационная, аналитическая, полемическая, методическая); доклад (концептуальный, о результатах исследования, о ходе эксперимента, внедренческий); методические рекомендации; методическая разработка; учебник; учебное пособие; учебно-методическое пособие; хрестоматия; монография. К научно-педагогическим публикациям относят также диссертацию и автореферат.

Требования к оформлению тезисов. Тезисы научных докладов и сообщений представляют собой конспективное изложение материалов устного выступления (доклада) участника научной конференции. При заочном участии в научном мероприятии (научной или научно-практической конференции, совещании, симпозиуме, школе-семинаре и т.п.) тезисы, включенные в сборник материалов, становятся публикацией в полном смысле этого слова.

Объем тезисов, как правило, не превышает 1- 3 страницы текста (не более 0,15 п. л.). Специфика тезисов состоит прежде всего в способе (особенностях) презентации материала.

Основной принцип при работе над тезисами - экономичность. Предложенные в тезисах положения подробно не раскрываются и не комментируются. Материал излагается в максимально «свернутом» виде. Если полная схема изложения материала представляет собой цепочку «тезис - аргумент - иллюстрация», то при работе над тезисами последние два звена цепочки исключаются. Тезисы не предполагают ни наличия системы доказательств (теоретической аргументации либо описания эксперимента), ни иллюстративного материала (примеров, монографических характеристик, описания педагогических ситуаций, предположений «от противного» и т. п.). В них приводятся лишь конечные выводы, полученные в результате исследования. Таким образом, при работе над тезисами акцент делается на результат.

Принцип экономичности относится и к стилю изложения. Небольшой объем тезисов заставляет автора отказаться от обращения к метафорам, аналогиям, от апелляции к жизненному опыту читателя, исторических экскурсов (если тезисы не касаются проблем истории образования) и пр. Следует избегать прилагательных, не несущих смысловой нагрузки. В тезисах не обязательны текстовые связки при переходе от одной части к другой; связь между частями тезисов должна быть, скорее, внутренней и вытекать из логики содержания.

Тезисы посвящены, как правило, не глобальной педагогической проблеме, а какому-то ее аспекту и потому должны отличаться максимальной конкретностью. В силу этого количество используемых в тезисах терминов должно быть минимальным. Что касается цитат, то их использование в тезисах нецелесообразно, так же



как и включение общеизвестной информации и общепринятых определений психолого-педагогических терминов.

Итак, основная характеристика тезисов - емкость содержания при краткости изложения. Тем не менее в их тексте должны присутствовать следующие основные смысловые блоки.

Актуализация. В первом абзаце обычно формулируются проблема, обоснование актуальности ее исследования. При этом следует добиваться максимальной конкретики, избегать общих фраз. Лучше приводить факты, обращая особое внимание на их принадлежность к психолого-педагогической, а не к какой-либо иной (политической, экономической и пр.) реальности. При этом нужно следить за тем, чтобы обосновывалась актуальность той проблемы, которая рассматривается в данных тезисах, а не общая проблематика научного исследования автора.

Характеристика основных концептуальных положений. Если методологические и теоретические положения, на которые опирается автор, широко известны и он не вносит в их понимание никакой специфики, они могут быть просто перечислены. Во всех других случаях необходимо дать краткую расшифровку концептуальных положений исследования. В тезисах приводятся лишь те положения, которые необходимы для понимания содержания именно этих тезисов, а не исследовательской работы автора вообще. В то же время они должны характеризовать отношение автора тезисов к той или иной педагогической концепции, теории, парадигме.

Описание объектов и методов исследования. Объекты и методы могут быть просто названы (перечислены), если они традиционные. Однако в ряде случаев необходимо отразить их специфику, определяемую особенностями предмета исследования.

Изложение основных результатов исследования. Этому смысловому блоку следует уделить особое внимание. Результаты исследования излагаются в сжатой форме, без развернутых комментариев, с минимальным количеством данных.

Тезисы имеют как преимущества, так и недостатки. К числу преимуществ относятся следующие: в разных тезисах легко отразить большое количество аспектов исследуемой проблемы; они дисциплинируют научное мышление, заставляя формулировать мысли в краткой форме, дают возможность оперативно презентовать результаты исследования. Недостатки тезисов: в них невозможно с достаточной полнотой представить проделанную исследователем работу; при их написании часто теряются логические связки между различными умозаключениями, что нарушает ход рассуждений автора; они не годятся для презентации крупных блоков исследования.

Статья как форма представления результатов исследования. Научная статья представляет собой результат теоретического и (или) экспериментального исследования и публикуется в научных журналах, тематических сборниках. Стандартный объем статьи - 1 печатный лист (п.л.).

Статья имеет перед тезисами ряд преимуществ: объем статьи позволяет автору

подробно и аргументированно изложить свою позицию, не только перечислить результаты исследования, но также описать способы их достижения. Научная статья педагогического содержания подчиняется общим требованиям к научной публикации. Как правило, статья раскрывает узкую проблему, ограниченное число вопросов, является частью более крупной исследовательской работы. В то же время она имеет завершённый характер: автор должен обозначить проблему, выдвинуть гипотезу, изложить систему доказательств и результатов исследования, сделать выводы.

Таким образом, статью можно определить как жанр, предназначенный для анализа педагогических феноменов и управляющих ими закономерностей, а также для презентации результатов такого анализа. Статья обязательно отражает позицию автора в том или ином вопросе, акцентирует внимание читателя на актуальных задачах и проблемах. Общими отличительными признаками статьи являются следующие: осмысление и анализ значительного явления или группы явлений, аргументированные обобщения и выводы, подтверждающие выдвинутую концепцию, идею.

Статья предполагает большую свободу творчества, нежели тезисы. Тем не менее существуют определенные требования к содержанию, структуре и оформлению научно-педагогической статьи. Эти требования во многом зависят от того типа, к которому относится статья. Традиционно в педагогике выделяют несколько типов статей.

Информационная статья пишется, как правило, на начальном этапе исследования (изложение результатов констатирующего эксперимента) либо на этапе внедрения (информирование об основных результатах исследования); выделяются два основных вида - эмпирическая и теоретическая статьи.

Эмпирическая статья пишется в том случае, если автор провел какое-либо исследование (констатирующий или формирующий эксперимент, анкетирование, тестирование и пр.), осуществил замеры, статистические подсчеты и счел возможным представить научной общественности результаты проделанной работы. Эмпирическая статья, правда, тоже содержит теоретическую часть (выводы, обобщения, рекомендации), но здесь она, как правило, сведена к минимуму и может состоять из нескольких строк или небольших абзацев. Эмпирическая статья включает в себя следующие элементы: вводная часть (изложение сущности проблемы, краткое обоснование ее актуальности, краткий обзор того, что уже достигнуто по решению этой проблемы); формулировка задачи исследования; формулировка гипотезы; изложение полученных в эмпирическом исследовании результатов; выводы.

Теоретическая статья пишется тогда, когда автору необходимо изложить концептуальные идеи своего исследования и обосновать их. Теоретическая статья по сравнению с эмпирической более аморфна, и ее основные элементы вычлнить труднее. В ней четко выделяются, как правило, три части: вводная, основная и заключительная (выводы).

- Вводная часть содержит обоснование актуальности проблемы, которая рас-

смачивается в статье (не проблемы исследования в целом!); она может содержать также краткий обзор или констатацию состояния исследованности данной проблемы в педагогической науке и характеристику «белых пятен» в исследовании проблемы. При необходимости вводятся специальные понятия и их аббревиатура, которая затем используется вместо этих понятий. Вводной части в привычном виде может и не быть, если в статье есть «не общепринятый» термин. В этом случае статья начинается с определения или разъяснения значения данного термина.

- Основная часть выстраивается в логике «тезис – аргумент - иллюстрация». В качестве иллюстраций могут использоваться примеры, монографические характеристики, описания педагогических ситуаций, таблицы, рисунки и пр.

- Заключительная часть представляет авторский взгляд на понимание проблемы и способы ее решения, здесь описываются прогнозируемые последствия внедрения результатов исследования в практику, могут кратко характеризоваться перспективы дальнейшего исследования проблемы. Заключение отличается от выводов более развернутым текстом. Выводы приводятся в составе заключения как отдельные тезисы.

Аналитические статьи служат для презентации результатов исследования педагогической реальности - как современной, так и за определенный период развития образования и педагогической мысли (в последнем случае применяется метод ретроспективного анализа). Предметом отображения в такой статье могут выступать педагогические теории, концепции, парадигмы, взгляды педагогов на ту или иную проблему. Аналитические статьи отличаются прежде всего глубокой детальной проработкой причинно-следственных связей, наличием оценок, основательностью аргументации. Схема написания таких статей та же, что и при написании теоретических информационных статей. Специфика аналитических статей состоит в том, что удельный вес обзорной части в них довольно высок.

Методические статьи предназначены для внедрения результатов педагогического исследования в практику. В них описываются методы, формы, приемы, технологии обучения и воспитания. При этом автору следует либо ограничиться каким-то одним аспектом педагогической деятельности, например педагогической диагностикой, целеполаганием, системой педагогических средств, либо представить целостное описание педагогической технологии. Здесь уместно привести конкретные диагностические методики, пошаговое описание деятельности педагога и т.п. Иначе говоря, в методической статье предлагается материал, который педагоги-практики могут использовать непосредственно в деятельности, связанной с воспитанием и обучением. Это не означает, однако, отказа от теоретического обоснования предлагаемого в статье практико-ориентированного материала. Методическая статья не методическая разработка, она предполагает реализацию всех требований, предъявляемых к статье. Поэтому вводная часть методической статьи содержит теоретическое обоснование предлагаемого практико-ориентированного материала и

аргументацию в пользу применения данной системы действий, а в заключительной части подчеркиваются позитивные результаты ее применения.

Статья может содержать таблицы и рисунки. По объему таблицы и иллюстрации должны быть эквивалентны тому объему текста, который они заменяют, а в идеале - быть более емкими; в противном случае их приводить не следует. При использовании таблиц и рисунков обязательно проводится анализ закономерностей, которые следуют из иллюстративного материала.

В статье уместно использование цитат, в том числе достаточно больших по объему. Единственное условие: цитаты должны приводиться не для «украшения» текста и уж тем более не для того, чтобы «набрать» недостающий объем, а для того, чтобы подтвердить какую-либо мысль автора или стать предметом анализа, обсуждения, основой для дальнейших выводов. Ссылки на цитируемых авторов оформляются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к оформлению статьи для определенного сборника. В случае использования цитат и приведения концептуальных положений других авторов список литературы в конце статьи обязателен.

К типичным ошибкам, допускаемым при представлении результатов психолого-педагогического исследования в статье, можно отнести следующие:

1. «эффект описательности» — автор просто повествует о проделанной работе, не выводя из эмпирического исследования никаких закономерностей и не делая выводов;
2. расплывчатость целевой установки - эта ошибка приводит к эклектизму, рассмотрению в статье разнохарактерных проблем и сведений, что ведет к нарушению целостности в представлении результатов исследования;
3. отсутствие определений основных понятий - это нарушает концептуальность исследования, поскольку авторская концепция всегда базируется на том или ином понимании психолого-педагогических категорий;
4. бездоказательность утверждений - тезисы не подтверждаются экспериментальными данными или данными теоретического исследования;
5. нарушение логической цепочки «тезис - аргумент - иллюстрация»; несоответствие названия содержанию.

Другие формы представления результатов исследования. Результаты педагогического исследования могут быть представлены в докладах, научных отчетах, монографиях, учебных пособиях, диссертациях, авторефератах.

Доклад - это научное сообщение (часто первое) на научной конференции, симпозиуме о результатах исследования. В отличие от статьи в докладе большое место занимает освещение теоретического исследования или эксперимента, условий его проведения и полученных результатов. Таким образом, в докладе акцент делается на процессуальных характеристиках исследования. Поскольку доклад предполагает устное изложение материала, его структура и стиль изложения рассчитаны на

прямой контакт с аудиторией. В зависимости от содержания доклад может быть концептуальным или внедренческим, знакомить с результатами исследования или ходом эксперимента.

Результаты планового исследования определенной научной темы представляются в *отчете о научно-исследовательской работе*. Научный отчет является официальным документом. Он должен содержать полные сведения о выполненной работе или ее этапе. Общими требованиями к научному отчету являются четкость и логическая последовательность изложения, полнота информации, убедительность аргументации, краткость и ясность формулировок, конкретность изложения результатов работы, обоснованность рекомендаций и предложений.

Существуют обязательные требования к структуре и содержанию отчета. Отчет состоит из титульного листа, где указываются название темы, фамилия, имя и отчество исполнителя (в случае, когда исполнителей несколько, приводится список фамилий); затем следуют реферат, введение, основная часть, заключение, список литературы, приложения (если необходимо).

Реферат кратко отражает объем исследования, цель работы, методы исследования и исследовательский инструментарий, полученные результаты и степень их внедрения, область применения. Здесь же даются сведения об объеме работы, количестве иллюстраций, таблиц и перечень (не более 15) ключевых слов, характеризующих главное содержание отчета. Реферат по объему не должен превышать одной страницы.

Во введении дается краткая характеристика состояния изучаемой проблемы, обосновываются необходимость исследования, его актуальность и практическая значимость.

В основной части отчета излагается характеристика исследования или его этапа (теоретический или эмпирический), обосновывается выбор направления исследования, приводятся методы решения поставленных задач, раскрываются общая логика исследования, этапы научно-исследовательской работы. Здесь же подробно характеризуются результаты исследования, отмечается соответствие полученных результатов поставленным задачам, обосновывается их достоверность и надежность.

В заключении формулируются краткие выводы по результатам работы, предложения по их использованию, внедрению, дается общая оценка их научной и практической (психолого-педагогической и социальной) ценности.

Приложения включают в себя таблицы, документы, иллюстративные материалы и пр., которые в тексте отчета лишь упоминаются, протоколы учебных и воспитательных занятий, акты о внедрении.

Монография - научное издание в виде книги, содержащее всестороннее теоретическое исследование одной проблемы, темы и принадлежащее одному или нескольким авторам, придерживающимся одной точки зрения; итог многолетних работ в той или иной области; специальное исследование, посвященное изучению узлового научного вопроса. Монография - основа больших обобщений, важных научных концепций.

От других форм представления результатов педагогического исследования монографию отличают наибольшая полнота и обстоятельность, а в идеальных случаях - исчерпывающее освещение научной темы, обозначенной в заголовке; целостность рассмотрения проблемы и ее изложения; фундаментальность как изучения, так и изложения результатов; обобщенность выводов; теоретическая направленность; широта источниковедческой базы. В монографии обосновывается важность исследуемой проблемы, раскрываются картина современного состояния научной разработанности темы, различные точки зрения на проблему и авторское понимание вопроса, анализируется имеющаяся по данному вопросу литература. В монографии, посвященной проблеме, в разработке которой принимает участие группа ученых, материал располагается в логическом соподчинении освещаемой теме по единому плану.

В монографии могут быть представлены результаты теоретико-методологического, теоретико-экспериментального и историкопедагогического исследования. Имея много общего по форме, структуре, оформлению, они отличаются инструментарием, способом доказательств, характером добытых в процессе исследования фактов.

Теоретико-методологическое исследование дает аргументированное и методологически обоснованное решение научной задачи на основе глубокого и обстоятельного изучения состояния разработанности научной проблемы, всестороннего теоретического анализа, а также исходя из современного уровня развития гуманитарного знания и образовательной практики. Во введении автор формулирует проблему, дает оценку разработанности темы, ее задачи исследования. Поскольку основная цель автора - разработка теоретических вопросов, в содержании книги он представляет решение теоретико-методологических задач. Однако следует иметь в виду, что любое теоретическое исследование в педагогике обязательно предусматривает практическое приложение полученных результатов.

Монография предполагает новое решение каких-то теоретических вопросов; поэтому автор выдвигает в качестве научной гипотезы свое предположение о сущности нового подхода, выводов, положений или существенной корректировке ранее известного. Все последующее содержание монографии и есть изложение того нового, что стремится внести в науку автор. Поскольку монография - всестороннее исследование, она, как правило, сопровождается обширной библиографией, ссылками на источники, передовой опыт, результаты других исследований. В заключение делаются выводы.

Если монография - результат теоретико-экспериментального исследования, то главное внимание уделяется научному объяснению полученных в ходе эксперимента новых данных, описанию методик и научному осмыслению результатов.

Историко-педагогическая монография рассматривает сущность педагогического явления или процесса в историческом плане: как это явление возникло, под дей-

ствием каких факторов развивалось, что из себя представляло на отдельных исторических этапах, чем стало сейчас, каковы тенденции его развития. В этом случае материалом являются исторические факты, документы, свидетельствующие о развитии образовательных феноменов, и пр.

Учебное пособие - книга для учащихся или студентов, в которой систематически излагается материал в определенной области знаний на современном уровне достижений науки и культуры. Это один из основных видов учебной литературы. В отличие от учебника учебное пособие предназначено для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, изложенных в учебнике. Оно может включать в себя хрестоматийные тексты, справочные данные, краткий словарь с определениями встречающихся в пособии терминов, задачи и упражнения, методические рекомендации для самостоятельных практических занятий, рабочие тетради и т.п. Для каждой ступени образования и вида учебных заведений, а также для самообразования создаются учебные пособия, отвечающие целям и задачам обучения и воспитания определенных возрастных и социальных групп.

В практике подготовки и издания учебных пособий сложились определенные требования как к их содержанию, так и к методическому построению, а также к языку, художественному оформлению, полиграфическому исполнению и гигиене издания (например, к размеру шрифта). Среди требований, предъявляемых к учебному пособию, можно назвать следующие: содержание пособия должно раскрывать основы данной науки, нести в себе воспитательный потенциал, быть практико-ориентированным, доступным для обучающихся данной возрастной группы. Учебные пособия для высшей школы излагают, как правило, не основы науки (как пособия для средней школы), а саму науку.

В настоящее время в учебных пособиях часто находит отражение авторское понимание педагогических проблем.

В учебном пособии знания подаются в определенной методической обработке, которая обуславливает формы и приемы усвоения обучающимися знаний и содействует развитию их мышления и эмоций.

Правильное методическое построение учебного пособия (соотношение его компонентов - текстов, иллюстраций, методического аппарата и т. п.) приводит его содержание в соответствие с целями и процессом образования.

Учебное пособие часто является составной частью учебно-методического комплекса, куда могут входить также сборники задач и упражнений, книги для чтения и хрестоматии, справочники и словари, материалы для организации самостоятельной работы учащихся, рабочие тетради.

Диссертация (от лат. *dissertatio* - рассуждение, исследование) - научно-исследовательская работа, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени.

Магистерская диссертация - это квалификационная научно- исследовательская работа, в которой магистрант показывает умения и навыки использования методов исследовательской работы, теоретического анализа, обработки и представления полученных результатов в их логической взаимосвязи.

Следует отличать магистерскую диссертацию от выпускной квалификационной работы бакалавра, которая может носить реферативный характер или посвящаться описанию передового педагогического опыта. Основное отличие состоит в том, что бакалавру в своей работе достаточно продемонстрировать, что он уверенно ориентируется в данной науке (владеет системой научного знания и методами науки). В магистерской диссертации требуется показать умение выстраивать собственную логику рассуждений, подкрепленную доказательствами и приводящую к новым для науки выводам.

Докторская диссертация (PhD) - это самостоятельная исследовательская работа, в которой содержится теоретическое обобщение или решение крупной научной проблемы, представляющей значительный вклад в науку и практику.

Основное содержание представленной к защите диссертации должно быть опубликовано в виде монографий, статей или тезисов в научных или специальных журналах, сборниках, ученых записках или трудах вузов, научно-исследовательских учреждений (в том числе и работы, написанные в соавторстве).

Система публичной защиты обязательных письменных сочинений на научные и литературные темы для получения ученой степени или звания стала складываться в Средние века в германских университетах. В XVI-XVII вв. эта система распространилась в других странах. Диссертации хранятся в отраслевых библиотеках, учреждениях и архивах.

Автореферат - краткое изложение автором своего научного произведения, работы. Автореферат диссертации - научное издание в виде брошюры, содержащее составленный автором реферат проведенного им исследования (диссертации), представленного на соискание ученой степени. Автореферат публикуется перед защитой диссертации и отражает ее основное содержание и выводы.

Таким образом, форма представления результатов исследования зависит от стадии, на которой находится исследование, степени новизны выводов, значимости полученных практических результатов.

Обобщая все стадии процесса исследования в действии можно представить в одной таблице. Таблица 8 показывает стадии и процессы исследовательской деятельности учителя и примеры каждого компонента в структуре исследования действий. В данном случае учитель определяет проблему развития навыков организации диалогического бучения.

Таблица 8. Стадии Исследования в действии с примерами процессов

| Стадии исследования | Примеры процессов исследования |
|--|---|
| Определение проблемы в собственной педагогической деятельности | Учитель замечает проблему в своем классе: «При применении диалогического обучения не все ученики были вовлечены в процесс решения задания при групповой работе». |
| Изучение ситуации и планирование действия | Сбор данных посредством наблюдения, анкетирования, аудио/видеозаписи урока: «Проведу наблюдение урока, запишу ход урока на видео. Попрошу коллегу понаблюдать за ходом урока». В условиях неопределенности рефлексивные процессы помогают исследователю в поисках проблемы: «Судя по полученным данным, слабые ученики ведут себя менее активно и получают по совету сильных учеников, не предлагая собственного мнения о проблеме. Требуется пересмотреть мои методические навыки по использованию приемов для развития групповой работы». |
| Переосмысливание собственной профессиональной деятельности в свете научной и методической литературы. | «Свежий» взгляд на ситуацию. Развитие гипотезы по планированию нового действия: «Следует изучить материалы о методических приемах мониторинга учебной деятельности при диалогическом обучении. Следует стимулировать деятельность каждого ученика, в то же время поддерживать групповую работу» |
| Новое действие, основанное на рефлексивных наблюдениях и размышлениях о педагогической ситуации. | Учитель принимает решение ввести новые действия в свою практику преподавания: «Каждому ученику нужно дать определенную роль в группе». |
| Рефлексирование об эффекте использования нового методического приема на учебный процесс. Возможное начало нового цикла исследования. | Учитель замечает изменения в классе: «Распределение ролей в группе оказалось очень эффективным. Попробую предложить ученикам составить собственные карточки с ролями и заданиями». |

В потоке ежедневной педагогической деятельности трудно сфокусироваться на определенной проблеме без систематического анализа и исследования собственных действий. Структура подхода Исследование в действии обеспечивает мыслительные ориентиры для исследователя. Учитель может достичь уровня критической рефлексии, стремясь объяснить основания своих поступков или наоборот существенно изменив стратегию своих действий. Отметим, что успех проведения исследования зависит от степени конкретизации проблемы во время первого этапа исследования.

В осуществлении исследования собственной практики следует начинать, сфокусировавшись на маленькой проблеме, решение которой будет реалистичным. Сам К. Левин описывал начало первого цикла исследования следующим образом: «Первым

шагом является детальное изучение действия в свете имеющихся средств решения проблемы. Часто требуется больше подтверждающих фактов о ситуации. Первый период планирования можно считать успешным, если возникнут два элемента. Во-первых, «общий план» о том, как достичь цели. Во-вторых, решение в отношении первого этапа действий. Обычно процесс планирования вносит несколько изменений в формулировку первоначальной идеи исследования» [86, с. 205]. После выполнения первого цикла исследования у учителя будет более полное понимание ситуации. Далее, он может планировать второй цикл исследования на письменной основе. Приложение 3 предлагает формат планирования второго этапа исследования, Приложение 4 представляет диаграмму Ганта для организации графика работы по исследованию.

Важным компонентом исследования в действии является получение обратной связи по исследовательской деятельности учителя от своих коллег. Это может быть другой учитель, который способен обеспечить педагога-исследователя конструктивной критикой по его профессиональной деятельности и исследовательской работе. Различаются индивидуальные и коллективные формы исследования на основе подхода исследование в действии. Так, в соответствии с практикой казахстанской системы образования и непрерывного профессионального развития педагогов, учителя прошедшие обучение по третьему (базовому) уровневых программ повышения квалификации педагогических работников ЦПМ концентрируются на реализации исследования в действии на уровне конкретной классной практики, учителя, прошедшие обучение по второму (основному) уровню фокусируются на проведении исследования в действии на уровне методических объединений и профессионального развития учителей школы, в то время как учителя, прошедшие обучение по первому (продвинутому) уровню проводят исследование в действии на уровне школы, района, города, области и страны.

В процесс исследования в действии могут быть вовлечены и учащиеся школ. Учащиеся посредством выражения своего отношения к содержанию и формам организации учебно-воспитательного процесса. В педагогической практике уже имеются исследовательские проекты на основе подхода Исследование в действии, где учитель предлагает учащимся выступить в роли наблюдателей за его педагогической деятельностью. Одним из ярких примеров участия учащихся в исследовании педагогической деятельности учителя является работа Д. Екен [86, с. 243]. Целью исследования Д. Екен «Глазами ученика: наблюдение учащихся за учебным процессом» было вовлечение учащихся в принятие выбора учебного материала на уроках английского языка. Так, учитель-исследователь стремился учитывать мнение учеников об организации уроков. Учащимся были предложены анкеты, позволяющие оценивать эффективность пройденного урока на основе следующих подразделов исследования:

- общий ход урока;
- участие каждого ученика и распределение ответов учащихся;

- баланс вербальной активности учителя и учеников (кто в большей мере занимал вербальное пространство урока - учитель или ученики?);
- формы организации обучения (индивидуальная работа, работа в парах, в группах);
- применение родного языка на уроке иностранного языка.

Данные темы исследования определялись учителем в ходе анализа полученных исследовательских данных. Результаты исследования показали, что учащиеся могут выступать в роли наблюдателей за деятельностью педагога. Д. Екен доказала на практике, что оценивание урока учащимся в виде обратной связи может вызвать рефлексивные процессы в мышлении и самого ученика, и учителя. Учитель инициирует мотивационную потребность ученика задуматься о механизмах собственного мышления и о педагогическом воздействии учителя. Таким образом, педагогическое общение учителя и ученика выходит из рамок асимметричных субъект-объектных отношений. Таким образом, у ученика формируются исследовательские навыки, конструктивное критическое мышление и другие метапредметные умения и навыки.

Каждый учитель, реализуя исследование в действии сам определяет траекторию исследования. Несмотря на оригинальность индивидуальной траектории исследования учителя, она неизбежно включает в себя следующие шаги:

- 1) ощущение «когнитивного диссонанса», интеллектуального и эмоционального дискомфорта из-за неопределенности педагогической ситуации и желание избавиться от него;
- 2) осознание и формулирование общей проблемы, ее «декомпозиция», т. е. разбивка на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой;
- 3) установление и формулирование адекватной цели, обеспечивающей разрешение выявленной проблемы;
- 4) определение возможных альтернатив достижения искомого результата;
- 5) оценка возможного риска, связанного с каждой альтернативой;
- 6) выбор стратегии достижения цели-результата;
- 7) мысленное проектирование, представление потенциального ожидаемого результата;
- 8) проектирование плана действий, шагов, направленных на достижение результата;
- 9) реализация плана действий, его текущая оценка и коррекция;
- 10) итоговый анализ достижения цели;
- 11) определение направления дальнейших поисков и перспектив.

Целенаправленные поэтапные шаги учителя, взятые вместе, образуют некоторый относительно законченный цикл исследовательской деятельности, цикл решения учителем педагогических задач. Цикл этот не замкнут в самом себе, поскольку на итоговом этапе обнаруживаются всякий раз новые вопросы, требующие новых

поисковых действий по своему разрешению [49, с.355].

Соответственно, появляется необходимость инициации новой стадии исследования.

Критика ученых в адрес данного подхода заключается в релятивистском характере подобной исследовательской деятельности. Может ли определенный успешный случай эффективного решения педагогической ситуации применяться в другом контексте (класс, школа, город, страна)? Ученые также обсуждают научный потенциал данного подхода. Могут ли результаты, получаемые педагогом-практиком на уровне эмпирического опыта, по завершению исследования обогащать общую теорию педагогики? С другой стороны, сторонники данного подхода утверждают, что компоненты структуры исследования в действии позволяют учителю систематизировать эмпирические знания, которые по своей сути являются стихийными. Определение проблемы и проверка достоверности гипотез через действия с последующим рефлексивным самоанализом теснейшим образом связаны с опытом конкретного педагога, его действиями, принятыми идеалами и ценностями. Таким образом, знания, полученные в результате исследования, приобретают характер личностного (неявного) знания. Прикладное исследование собственной деятельности Исследования в действии позволяет преодолеть дихотомию между теорией и практикой в сфере образования. Он призван решать проблемы, связанные с разрывом декларативных знаний с практическими знаниями педагога. Как структурированная рефлексия, другими словами, рефлексивная практика, этот подход к педагогическому исследованию активизирует всю систему профессиональных знаний учителя. В Казахстане данный подход активно реализуется посредством объединения учителей в сетевые профессиональные сообщества, в различные творческие группы и решения практических вопросов на уровне своего класса и школы. Подход позволяет формировать у учителя лидерские навыки по преобразованию и улучшению собственной профессиональной деятельности. В качестве практико-ориентированной рефлексивной методики, Исследование в действии развивает профессиональную уверенность учителя в роли исследователя-практика и последующего обобщения и трансляции передового педагогического опыта.

2.2 Принципы и этика проведения исследования учителем собственной практики

Деятельность исследователя основывается на комплексе принципов и этических правил. Несмотря на то, что данный вид исследования направлен на саморефлексию учителем собственной практики и носит субъективный характер, все же в него вовлекаются все участники образовательного процесса: ученики, коллеги, администрация школы, методисты, родители, эксперты и т.д. В особенности при сборе эмпирических данных, обработке, интерпретации и презентации результатов исследования следует придерживаться основополагающих принципов и этических правил реализации педагогического исследования. Рассмотрим основные из них.

1. Принцип синергетической системности означает, что объект исследования должен рассматриваться как целостная саморазвивающаяся система, состоящая из взаимосвязанных элементов. Разнообразные исследовательские методы должны раскрывать в целостном виде все определяющие стороны изучаемого феномена.
2. Принцип индивидуализации и дифференциации требует от исследователя выявить не только индивидуальные проявления, но и индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций формирования.
3. Принцип компетентности означает проведение исследований по тем проблемам и направлениям, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам научного поиска на действия, которые могут нанести ущерб участникам исследования в педагогическом процессе.
4. Принцип практико-ориентированности и ситуативности направлен на решение конкретных и реальных проблем практики образования в процессе исследования конкретного случая; исследование должно носить ситуативный характер, т. е. проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса;
5. Принцип непрерывности и цикличности исследование должно носить непрерывный характер, т. е. осуществляться постоянно, систематически, а также иметь циклический характер т.е. результаты одного цикла исследования носят формирующий и развивающий эффект для последующих циклов исследования;
6. Принцип прогрессивности и оптимистичности означает, что исследование должно носить оптимистический характер, т. е. включать в себя позитивную установку на успех и результаты исследования должны анализироваться с позиции субъектно-синергетического развития т.е. суждения и оценки

не должны быть внешне ориентированными на какие-либо стандарты, а с точки зрения их сопоставления с предыдущими результатами.

7. Принцип вариативности и открытости исследование должно носить вариативный технологический характер, т. е. включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности учителя, особенности ситуации, требования целостного подхода к анализу педагогических явлений и иметь открытый характер, т. е. может иметь не только одно решение педагогической проблемы, а зачастую несколько вариантов решения;
8. Принцип коллегиальности и лидерства выражается в том, что исследование должно носить коллаборативный и диалоговый характер, т. е. разворачиваться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и т. д., а также осуществляться на основе распределенного школьного лидерства посредством косвенного, недирективного управления, т. е. организовываться на принципах развивающей помощи и взаимопомощи, активизации внутренних ресурсов того, кем управляют, изначальной веры в его способность быть независимым, использование субъектного потенциала и лидерских качеств участников исследования, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы на основе конструктивной критики и сотрудничества [49, с.356].

Наряду с принципами исследования исследователь должен придерживаться вытекающих из них этических норм и правил организации и реализации исследования. Рассмотрим некоторые из них, используемые учителями в рамках уровней программ повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан, разработанных Центром педагогического мастерства, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования кембриджского университета:

1. Информированное согласие

Это означает, что участники (те, с кого собираются данные, например учащиеся, родители и учителя) знают, *почему* эти данные о/от них собираются, и рады ли они или нет предоставлять эти данные. Согласие (или *утверждение*) от участников может быть получено двумя способами:

- *Устные способы*, включающие разговор лицом к лицу, телефонные переговоры и встречи;
- *Письменные способы*, включающие письма, информационные листы, формы, заметки, ответы на анкеты и официальные отчеты.

Учителя должны тщательно продумать наиболее подходящий способ, чтобы получить согласие от тех, с кого они хотели бы собирать данные – *является ли написание письма классу детей 7-летнего возраста наилучшим способом получить согласие?*

1. Конфиденциальность

Одна из причин, почему участники могут решить не давать согласие на их данные, которые будут быть собраны и использованы учителями, потому что они беспокоятся о потере конфиденциальности и гарантий (или их отсутствии), которые предлагаются учителями, чтобы защитить ее. Для учителей существует два способа обеспечения конфиденциальности участников:

- *Анонимность* значит «без имени» и относится к тому способу, в котором учителя представляют свои данные и используют их в своей оценочной работе. Важно, чтобы настоящие имена участников и школы, в которых они учатся, остались анонимными - это может быть достигнуто за счет использования псевдонимов (замены имени), например, Талгат будет «*Айдарбек*» Жанна будет «*Галлия*». Кроме того, можно использовать цифры (1, 2, 3) или буквы алфавита (A, B, C), например, *Школа 23* будет *Школа «X»*.

- *Конфиденциальность* гарантируется, когда учителя могут определить ответы данного участника в своих данных, но обязуются не позволять другим «связывать» участников с их ответами. Это означает, что они не будут делать замечания в своих портфолио, связанные с именем или местом, чтобы другие смогли, например, определить участников, например, «*Учителя мужчины в школе думают ...*» или место (например, город), где были собраны данные.

2. Стимулы

Некоторые учителя могут стимулировать участников, чтобы не только попытаться увеличить уровень вовлеченности, но также получить их согласие. Стимулы могут включать наклейки или сладости для детей, книги или цветы для родителей, или письменное поручительство или обеспечение класса и учителя подарками. Они известны как материальные стимулы, и этически они могут быть интерпретированы как неприемлемые формы взяточничества; христиане (в Дензин и др 2000: 138) рассматривают любые стимулирующие предложения как «физическое/психологическое принуждение». Если учителя решили использовать стимулы для сбора данных для их портфолио, они должны подумать о финансовых последствиях предложения этих стимулов, подумать о том, кто будет платить за них (должна ли платить школа?) и могут ли эти стимулы повлиять на данные, которые они собирают, например, будут ли учителя говорить о вещах, которые хочет услышать директор/учитель 1-го уровня, а не о том, что они действительно думают о качестве обучения и преподавания в их классе на основании предлагаемых стимулов?

3. Право на отказ от участия

Важно, чтобы учителя напоминали участникам их права на отказ быть частью их сбора данных. Право на отказ от участия означает, что участники могут уйти в любое время - до начала сбора данных, фактически в процессе сбора дан-

ных, или после. Участники должны быть осведомлены об этом устным и письменным способом, который соответствует возрасту участника (см. Информированное согласие). Учителя не должны просить участников, которые решили отозвать свои данные, повторно участвовать в процессе сбора данных в более поздний срок, и они не должны спрашивать, почему они не хотят участвовать. Данные, полученные от выбывающих участников, следует либо вернуть участнику, либо надежно утилизировать, например, измельчить (если в бумажном виде) или окончательно удалить (если в электронном виде). Хотя это неизбежно приводит к разочарованию и расстройству, когда кто-то решает удалить свои данные, тем не менее, учителя должны гарантировать, что они остаются профессионалами, уверяя участников, что их решение не повлияет негативно на их взаимоотношения с ними и на качество руководства, реализуемого учителем [3].



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Три пути ведут к знанию: путь размышления (рефлексии) – самый благородный, путь подражаний – самый легкий, путь опыта – самый горький», - говорил один из мудрецов Конфуций. Данный афоризм весьма актуален в процессе реализации исследования учителем собственной практики как рефлексивного процесса. В современной парадигме образования именно от уровня развития рефлексивных, исследовательских навыков зависит успешность учителя. Очевидно, что каждый учитель может выступать в роли исследователя собственной практики при условии развитости рефлексивного профессионального мышления. С другой стороны, сама профессиональная рефлексия выступает в качестве исследовательской деятельности учителя.

Каждый педагог следует общим законам и принципам функционирования педагогического процесса и профессионального самосовершенствования, в то же время, он имеет право на индивидуальный стиль педагогической деятельности, который в первую очередь зависит от эффективности педагогической рефлексии над собственной практикой. Особенно в исследовательской деятельности по природе творческой не может быть готовых рецептов и лекал. Однако, в представленном методическом пособии проведена попытка упорядочить, систематизировать теоретические и методические аспекты исследования учителем собственной практики с целью оказания содействия в развитии навыков исследования учителем собственной практики.

Комплексное понятие «исследование учителем собственной практики» является новым для научно-терминологического аппарата современной педагогики и методологии исследования. В связи с этим большое внимание нами было уделено теоретико-методологическому обоснованию данного феномена в современном образовании. В поиске методологических основ данного процесса нами проведен анализ структуры профессионального сознания, профессионального менталитета, профессиональной культуры, исследовательской культуры, исследовательской компетентности и исследовательских навыков и умений учителя. В результате теоретического анализа нами определено, что, именно благодаря сформированности исследовательской культуры учителя он способен осуществлять инновационную, творческую педагогическую деятельность и непрерывно самосовершенствоваться. В свою очередь, навыки и умения исследования учителем собственной практики выступают структурными компонентами исследовательской культуры учителя. В качестве методологических подходов к исследованию учителем собственной практики нами выделены системный, рефлексивный, синергетический, субъектно-генетический, социально-конструктивистский подходы.

Важным теоретическим выводом проведенного анализа литературы является то, что исследование учителем собственной практики на основе педагогической рефлексии выступает в качестве действенного фактора самосовершенствования учителя.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по вопросу сопоставления феноменов профессионального самосовершенствования учителя и исследования учителем своей практики мы определяем, что исследование учителем собственной практики является механизмом профессионального самосовершенствования учителя на основе педагогической рефлексии, непрерывного творческого поиска и обобщения результатов практической деятельности. Таким образом, исследование учителем собственной практики выступает как механизм профессионального самосовершенствования учителя. Исходя из понимания исследовательской деятельности учителя как реализации исследовательской культуры учителя нами в уточненном и дополненном виде выделяются следующие составляющие процесса исследования учителем собственной практической деятельности: аксиологический, когнитивный, деятельностно-технологический, личностно-творческий и рефлексивно-синергетический компоненты.

Проведенный системный анализ сущности, структуры и функций процесса исследования учителем собственной практики позволил определить теоретико-методологические предпосылки для последующего анализа возможностей формирования навыков исследования учителем собственной практики в системе повышения квалификации, в частности в рамках реализации программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Представленные структурные и функциональные компоненты могут быть использованы в качестве основы для определения специфики формирования навыков исследования учителем собственной практики и критериев успешности ее сформированности.

Во второй главе методического пособия под названием «Методическое обеспечение исследования учителем собственной практики» представлены практические приемы, методы и формы педагогической рефлексии как механизма исследования учителем собственной практики и Исследование в действии (Action Research) как рефлексивная методика исследования учителем собственной практики.

Основной акцент сделан на навыках и умениях педагогической рефлексии как механизма исследования учителем собственной практики. Представлены конкретные методы и формы педагогической рефлексии в действии, такие как, самосознание; самооценка; портфолио учителя; рефлексивное слушание: выяснение, перефразирование, отражение чувств, резюмирование; умение описывать; умение критически анализировать; умение синтезировать: суждение, абстрагирование; дневниковые записи; кейс-стади; игровые приемы: «рефлексивный консилиум», «рефлексивные дебаты», «рефлексивные уроки»; аудио- и видеозапись; самоанализ.

В рамках характеристики сущности процесса Исследования в действии нами проведен анализ зарубежной и казахстанской литературы и рекомендованы апробированные на практике и валидные методы педагогического исследования для эффективного осуществления рефлексивной методики Исследования в действии в условиях школы.



Думается, что теоретико-методические материалы данного пособия будут полезны как педагогам-теоретикам, так и педагогам-практикам, так как вопросы исследования учителем собственной практики затрагивают как практические аспекты деятельности практикующих учителей, так и вопросы профессионального самосовершенствования учителей, вопросы подготовки педагогических кадров, вопросы методологии и методики педагогического исследования, а также вопросы повышения квалификации педагогических кадров в русле реализации инновационной педагогической практики.

Ясно, одно, что исследование учителем собственной практики выступает в качестве эффективного механизма профессионального самосовершенствования учителей. В связи с этим весьма актуализируется вопрос повышения квалификации учителей по проблемам развития навыков исследования собственной практики, формирования исследовательской компетентности и в целом, развития исследовательской культуры учителей. Используя метод абстрагирования можно выразить роль исследования учителем собственной практики в системе профессионально-педагогического развития учителя в виде «сообщающегося сосуда» связанного со всеми компонентами профессиональной деятельности учителя, которая связывается со всеми видами педагогической деятельности, интегрирует все аспекты практической деятельности учителя и придает импульс профессиональному самосовершенствованию учителя.

Следует отметить, что предлагаемые авторами-составителями в данном пособии подходы, приемы, методы и формы исследования учителем собственной практики не претендуют на исчерпывающую точку зрения на столь сложную и комплексную проблему современного образования. Однако, предполагается, что проведенный анализ процесса исследования учителем собственной практики и поиск эффективных путей реализации рефлексивной методики исследования и развития исследовательской культуры у учителя содействует повышению научно-методической и исследовательской компетентности современного педагога в вопросах организации учебной деятельности в инновационном ключе.

Список использованной литературы

1. Н.А.Назарбаев «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу Всеобщего Труда».
2. Check, J. W., & Schutt, R. K. (2012). Chapter 12. Teacher Research and Action Research in Research methods in education. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, p. 257.
3. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Первый (продвинутый) уровень. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.
4. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Второй (основной) уровень. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.
5. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третий (базовый) уровень. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012.
6. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С.Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Бабанский, Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя / Ю.К.Бабанский // Сов. Педагогика. – 1987. - №2. – С. 3-8.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд. Стереотип. – М.: Рус. Яз., 1984. – 816 с.
10. Краевский, В.В. Процесс обучения и его закономерности: дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / В.В.Краевский, И.Я.Лернер; под ред М.Н.Скаткина. – М., 1982. – 319 с.
11. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. Пособие для студ. Выс. Пед. Учеб. Завед. / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
12. Правила аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц в филиалах АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».
13. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Пособие / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: ИЦ «Академия», 1998. – 512 с.
14. Левитан К.М. Самосовершенствование личности педагога / К.М.Левитан, Л.И. Мнацаканян. Ереван: Знание, 1987. – 31 с.
15. Кунаковская Людмила Александровна. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя : Дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.01 : Воронеж, 2003 202 с.

16. Чинкина Н.Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности: Автореф. дис... докт. пед. наук / Чинкина Н.Ш. Казань, 2000. – 46 с.

17. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя. Дисс. канд... психол. наук. – СПб. – 1993. – 191 с.

18. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. Пособие для студ. Вузов / И.Ф.Исаев. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

19. Маркова В.И. Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации. Дисс. на соиск. степ. кандидат. пед. наук. Киров. 2007. 186 с.

20. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. Пособие для студентов пед. Вузов и пед. Колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Пед общество России, 2004. – 608 с.

21. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. Средних пед. Учеб. Заведений / Г.М. Коджаспиров – М.: АСАДЕМА, 2001/ - 175 с.

22. В.В.Краевский. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары, 2001.

23. Введение в профессию «психолог»
Автор: И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников
Издательство: МОДЭК, МПСИ 2007

24. Новиков, А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: Эгевес, 2004. – 120 с.

25. Муравьева, Г.В. Проектирование образовательного процесса в школе: автореферат дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.01 / Г.В.Муравьева. – Ярославль, 2003. – 399 с.

26. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя /В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

27. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В.В Краевский //Педагогика. – 1999. - №7-8. – С.55-58.

28. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А.М.Новиков.

– М.: Эгевес, 2005. – 176 с.

29. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 576 с.

30. Чечель, И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель. – М.: Сентябрь, 1998. – 144 с.

31. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

32. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед.учеб. заведений / И.А.Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

33. Шаврина О.Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук / Шаврина Ольга Юрьевна. – Уфа: БГПИ, 2000. – 24 с.

34. Слостенин В.А. Педагогика: Иновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С. Подымова. – М: Магистр, 1997. – 308 с.

35. Годник С.М. Характеристика своеобразной сущности педагогической деятельности / С.М.Годник // Страницы современной педагогики: диалог теории и практики / Под общ. Ред. С.М.Годника. – Воронеж ВОИПКРО, 1998. – С.37-58.

36. Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006) Research-based teacher education. In Jakku-Sihvonen & Niemi, H. (Eds.) Research-based teacher education in Finland - reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 31-50. The whole book has been TRANSLATED also in Japanese (2008) and Spanish (in progress).

37. Гаргай В.Б. Организационные модели повышения квалификации учителей в Великобритании / В.Б. Гаргай // Сибирский учитель. – 2003. – № 2. – С. 27 – 32.

38. Сагинов К.М., Ермагамбетова Г.Н. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров (на примере стран: Австралия, Великобритания, Германия, Канада, Нидерланды, Российская Федерация, Сингапур, США, Финляндия, Эстония, Южная Корея и Япония):

Информационно-аналитический обзор. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. – 140 с.

39. Закон «Об образовании Республики Казахстан» 2007 г.

40. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. Background

41. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Руководство для учителей. Второй основной уровень Издание третье. - Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. - 237 с.

42. Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS. Paris: OECD. - 310 pp.

43. Попова Л. А. Как сделать педагогический опыт продуктом для обмена. // Открытая школа №6 (107), Алматы, 2011. - С. 2-4.

44. Schon D. The Reflective Practitioner. San Francisco, CA. :Jossey-Bass, 1983. - 325 pp.

45. Brookfield S. Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco, CA. :Jossey-Bass, 1995. - 269 pp.

46. Moon J. Reflection in learning and professional development. London: Routledge Falmer, 1999. - P. 7.

47. Wilson E. School-based Research. London: Sage, 2013. - 357 pp.

48. Бизязева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.

49. Гаргай В. Б., Куракбаев К. С. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя // Сибирский педагогический журнал, №7. Ново- сибирск, 2009. - С. 343-356.

50. Новиков А. М. Методология образования. - М. : ЭГВЕС, 2006. - 488 с.

51. Таубаева Ш. Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования. Учебное пособие. - Туркестан: Туран, - 2007. - С. 190.

52. Таубаева Ш. Т. Исследовательская культура учителя. - Алматы: Алем, 2000. - 370 с.

53. Нургожина А. Б. Подготовка будущего учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе университетского образования. Автореф. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Оскемен: ВКГУ, 2008. - С. 35.

54. Куракбаев К.С., Гаргай, В.Б. Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного

- опыта) / В.Б. Гаргай, К.С. Куракбаев// Методист. -2009. - №8. – С.2-9.
55. Lewin K. Field theory in social science. New York: Harper & Row, 1951. - P. 169
56. Rapoport, R/ (1970) Three dilemmas in action research, *Human Relations*, 23:1-11.
57. Kemmis, S. (1983) Action research, in T.Husen and T.Postlethwaite (eds) *International Enciclopaedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
58. Mills, G.E. (2003) *Action research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
59. Ис-әрекетті зерттеу / Исследование в действии / Action Research: Методическое пособие. Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы. Астана, 2012 г. 78 с.
60. Carr, W. and Kemmis, S. (2009) 'Educational Action Research: A Critical Approach' [Педагогическое экспериментальное исследование] In Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Руководство Сейдж по педагогическому экспериментальному исследованию] London: Sage.
61. Kemmis, S. (2007) Opening Address for the Spanish Collaborative Action Research Network [Открытие адреса для испанской совместной сети экспериментального исследования] (CARN) Conference, University of Valladolid, October 18 – 20, 2007.
62. Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action: Volume Two: The Critique of Functionalist Reason*. [Теория коммуникативного действия: том второй: Критика функционального обоснования] Oxford, Polity.
63. Carr, W. and Kemmis, S. (2009) 'Educational Action Research: A Critical Approach' [Педагогическое экспериментальное исследование] In Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Руководство Сейдж по педагогическому экспериментальному исследованию] London: Sage.
64. Hammersley, M (2004). Action Research: a contradiction in terms? [Экспериментальное исследование: противоречие в терминах?] *Oxford Review of Education*, 30(2), pp. 165–181.
65. Ferrance, E. (2000) Action Research. Взято из http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
66. Stehouse, L. (1979) Using research means doing research, in H.Dahl, A.Lysne and P. Rand (eds) *Spotlight on Educational Research*. Jslø:University Press
67. Elliot, J.(1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press
68. Kemmis, S. And Mc Taggart, (1988) *The Action Research Planner*, 3rd edn. Victoria: Deakin University (1st edn, 1981)
69. Waters-Adams, S. (2006). Action research in Education [Экспериментальное исследование в обучении] <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>
70. Valsa Koshy *Action Research for Improving Educational Practice. A Step-by-Step Guide*. Second edition. London EC1Y 1 SP. 2010

71. Tsafos, V. (2009) Teacher-Student negotiation in an Action Research project, *Educational Action Research*, 17 (2): 197-211
72. Jonson, A.R. (2003) <http://www.ar-jonson.cjm/index.html>
73. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Н.М.Борытко, А.В.Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
74. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: учебник для вузов. - 2-е изд. - М., 2000.
75. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики. — М., 2004.
76. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – Стерлитамак, 2002
77. Социальная психология / под ред. А. Н.Сухова, А.А.Деркача. — М., 2001.
78. Братченко С.И. Введение в гуманитарную экспертизу образования. - М., 1999. - С. 15-18.
79. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие. - М., 2002.
80. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
81. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982. - С. 68 - 123.
82. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. - М., 2005.
83. Воробьев Г. Г. Легко ли учиться в американской школе? — М., 1993.
84. Научно-методическая деятельность учителя: методические исследования, технологические находки / авт.-сост. Т.Н.Назарова. – Волгоград : Учитель, 2011. – 170 с.
86. Eken D. Through the eyes of the learner: learner observations of teaching and learning. // *ELT Journal*, 53/4, 1999. – С. 240-246.
85. ADMIRAAL, W., SMIT B. AND ZWART R. Models and design principles for teacher research in *IB Journal of Teaching Practice*, Volume 2, Issue 1

Приложение 1.

Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (по О.В.Калашниковой)

Работа психолога с педагогическим коллективом - Диагностика педагогического коллектива.

Диагностика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» – знаком «-».

Инструкция: С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие - знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у Вас случаи, когда анализ Вашего поступка примирял Вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?
7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли Вы однозначным и бесспорно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?
16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?

17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы против?
19. Совпадает ли, как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешенных жизненных противоречий, относящихся к Вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, Вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли Вы, что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?
25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Ввели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противоположном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1. + 2. + 3. + 4. - 5. + 6. + 7. + 8. + 9. + 10. -
11. + 12. + 13. - 14. + 15. - 16. + 17. + 18. + 19. - 20. +
21. + 22. - 23. + 24. + 25. + 26. + 27. + 28. + 29. - 30. -
31. + 32. - 33. - 34. +

Если набрано от 0 до 11 баллов, это свидетельствует о низком уровне развития рефлексии.

Если Вы набрали от 12 до 22 баллов – средний уровень рефлексии.

Если набрали от 23 до 34 баллов – высокий уровень рефлексии.

Регистрационный бланк ответов методики определения уровня сформированности педагогической рефлексии

Инструкция: С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-». Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов не бывает.

Спасибо!

| | | | | | | | | | |
|-----------|----|----|---|---|---|---|---|---|---|
| № вопроса | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | | | | | | | |
| Ответ | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| № вопроса | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | | | | | | | |
| Ответ | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| № вопроса | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 |
| 34 | | | | | | | | | |
| Ответ | | | | | | | | | |

Приложение 2.

Методика самоанализа урока.

Вы подготовили и провели свой урок. Ваши замыслы, волнения – все воплотилось в нем. Теперь остались одни переживания: получилось ли то, что хотелось или нет? Что толку переживать, дорогой коллега, давайте лучше вернемся к вашему уроку еще раз. Внимательно прочтите и серьезно обдумайте нижеследующие вопросы. Не торопясь, честно и открыто (ведь только для себя!) попробуйте ответить на них. Вы можете выбирать любые вопросы и в любом порядке.

Чтобы это занятие дало свой результат, уделите ему достаточно времени – столь-

ко, сколь нужно, чтобы все осмыслить и понять. Еще лучше, если вы это сделаете письменно в своем дневнике. Не беда, если в первый раз получится не очень гладко, ведь с собой нужно еще научиться разговаривать.

- Была ли моя стратегия урока удачной? Как можно было бы построить урок иначе, чтобы сделать его эффективнее?
- Научились ли мои ученики чему-нибудь на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, то по какой причине?
- Произошло ли что-нибудь особенное на уроке? Если да, то что именно и почему?
- Насколько хорошо мой урок опирался на знания, опыт и интересы учеников? Как можно было это сделать лучше?
- Насколько гибко я адаптировал ход урока к ответам учеников и их поведению?
- Как мои ученики относились к тому, что мы вместе делали на уроке? С какими чувствами они уходили с урока? Было ли им комфортно на уроке?
- Удалось ли мне владеть дисциплиной в классе? Какие из моих приемов по поддержанию порядка на уроке работали лучше, а какие хуже? Почему? Что стоило сделать иначе?
- Удалось ли мне управлять собственным эмоциональным состоянием на протяжении всего урока? Если нет, то почему? Что мне надо учесть на будущее?
- Что мне далось труднее всего на уроке? Что потребовало от меня особых усилий? Почему? Что следует предпринять в следующий раз при таких обстоятельствах?
- Были ли мои обучающие приемы эффективны? То, чему научились дети действительно связано с тем, каким образом я их учил? Что мне стоит учесть на будущее?
- Можно ли было провести этот урок иначе? Если да, то как именно? Какой стороне урока следует уделять большее значение: содержательной, методической, эмоциональной?
- На какие мотивы своих учеников я опирался на уроке? Учитывал ли я их внутреннюю мотивацию или привлекал в основном внешние стимулы? Как можно было еще побудить их к учебе и к успеху?
- Насколько объективно я оценил учебную работу учеников? Достаточно ли понятно для учеников комментировал поставленные отметки? Как оценки влияли на настроение учеников, на весь ход урока?
- Предоставлял ли я ученикам возможность самостоятельного управления своей учебной деятельностью? Если да, то в чем именно? Если нет, то почему и как это стоило бы сделать?
- Опирался ли я на теорию обучения при подготовке к уроку и в его проведении? В какой степени проведенный урок согласуется с выбранной мною теорией обучения?
- Что новое я понял и осознал в искусстве обучения в результате этого урока? Какой полезный для себя опыт приобрел, анализируя себя и этот урок? Что мне нужно сделать, чтобы стать более успешным учителем?

Приложение 3.

Планирование второго цикла исследования

Мой вопрос исследования

Помните, что Вам нужно быть точным и определить ключевые термины

(напр., что означает «мотивация»)

Я выбрал этот вопрос для исследования, потому что...

Найдите связь с теми вопросами, с которыми Вы сталкиваетесь в классе.

Действие, которое я намереваюсь предпринять ...

Объясните кратко, какова будет Ваша стратегия (включая выбор класса/предмета)

Я выбрал/а эту стратегию, потому что...

Обоснуйте стратегию в соответствии с той работой, которую уже выполнили другие люди.

Данные, которые я намереваюсь собрать, включают...

Объясните, какие данные Вы соберете и какие инструменты обработки данных Вы будете использовать

Я выбрал эти методы сбора данных, потому что ...

Объясните, как собранные данные помогут Вам ответить на вопрос исследования.

Временные рамки реализации моего плана...

Используйте временные рамки для планирования и описания своего исследования, помня о том, что при завершении оформления Вашего исследования его надо будет представить в виде презентации на методическом объединении школы.

Приложение 4.

Диаграмма Ганта для реализации графика работы по исследованию Исследование в действии

| Задание | Дата (неделя, месяц) | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| Определение проблемы | | | | | | | | | | | | | |
| Ознакомление с другими исследованиями по данной тематике (теоретический анализ) | | | | | | | | | | | | | |
| Формулировка вопроса (ов) исследования | | | | | | | | | | | | | |
| Построение общего плана исследования | | | | | | | | | | | | | |
| Выбор и использование инструментов | | | | | | | | | | | | | |
| Сбор данных | | | | | | | | | | | | | |
| Анализ, интерпретация и обработка данных | | | | | | | | | | | | | |
| Составление отчета | | | | | | | | | | | | | |
| Отчет, различные формы презентации результатов | | | | | | | | | | | | | |

Сдано в набор 16.06.2015. Подписано в печать 18.06.2015.
Формат 60x84/8 Бумага офисная 80 гр/м2. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 17,19 Тираж --- экз. Заказ № ---
Отпечатано в типографии ЧУ «Центр педагогического мастерства»
010000. г. Астана, ул. №31, дом 37а.
e-mail: info@cpm.kz