

СУЩНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

Настоящая работа посвящена теоретико-практическому анализу *Исследования в действии* в сфере образования: рассмотрен исторический контекст *исследования в действии*, обсуждены его философские основы, на основе всестороннего анализа установлена разница между педагогическим исследованием и исследованием в действии в условиях школьной практики учителя.

Этимология категории «Исследование в действии»

Введение в научный обиход категории «*Исследование в действии*» зачастую связывают с именем Курта Льюина (1946) и, хотя он действительно является первым, кто официально опубликовал работу с использованием данной категории, можно предположить, что он был ознакомлен с ней ранее, в Германии, в работе, изданной в Вене в 1913 году (Altrichter H. & Gsetzner P., 1992). В действительности же, в книге Букингема «*Исследование для преподавателей*», опубликованной в 1926 г., используется знакомый процесс *Исследования в действии*. Кроме того, описание Роджерсом (2002) представлений Джона Дьюи (1930) о рефлексии также подтверждает схожесть их мнений. Можно предположить, что ранее, древнегреческими эмпириками был использован цикл *Исследований в действии*. Тем не менее, Льюин был первым, кто охарактеризовал эти исследования в качестве пошагово развивающегося по спирали процесса, предполагающего этапы *планирования, действия и оценивания результатов* этого действия (Kemmis & McTaggart, 1990:8). Льюин утверждал, что для адекватного восприятия и внесения изменений в общественную практику, социологам необходимо привлекать на всех этапах исследования специалистов-практиков, работающих в реальных, аутентичных условиях (MacKernan 1991г.:10). Ниже, на *Рисунке 1* отображен Спиралевидный характер *Исследования в действии* в условиях школьной практики.

Спиралевидный характер *Исследования в действии*

Достижение моих научных интересов нарушается необходимостью проведения корректирующих действий для согласования с ними реальных ожиданий учеников класса.



Рисунок 1. Образец практического использования цикла Курта Льюина учителем-исследователем.

Педагогическая деятельность как праксис

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 (2009) 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 (Carra and Kemmis, 2009, 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. Подобная общественная

практика, реализуемая сведущими в моральных аспектах учителями, которая также стала известна как *практическая мудрость*, определяется категорией фронезис (phronesis). Данную *практическую мудрость* невозможно усвоить теоретически и затем применить в практическом контексте, поскольку подобный контекст предполагает наличие исторически сложившихся традиций, педагогическую мысль и накопленный опыт. В этой связи *практическая мудрость* неизбежно *пристрастна* по своей природе, в силу принятия оценочной позиции. Карр утверждал, что практическую мудрость могут приобрести только практики, которые, стремясь достичь идеалов выдающегося мастерства, развивают способность к мудрым и благоразумным размышлениям о предметно-субъектном выражении соответствующего блага в каждой конкретной ситуации (Carroll, 2006).

Таким образом, 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

Исследование 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 (Кеммис, 2007, 1). Иными словами: изменение практики означает изменение действий, понимания, мыслей, условий действия и, в конечном итоге – взаимоотношения друг с другом.

Цель *Исследования в действии*

В зависимости от типов *Исследования в действии*, разнятся и их общие цели. В 80-х годах исследователи Карр и Кеммис использовали теорию знания, основанного на конститутивном (*конститутивный – составляющий основу, сущность чего-либо*) интересе (Хабермас, 1986), для классификации трех типов *Исследования в действии*. 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 (2009) 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 1*).

Таблица 1 Принципиальные основы и цели методов *Исследования в действии*

Концептуальная основа	Сторонники идей	Основополагающие принципы	Цели
<i>Исследование в действии</i> 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.
	<i>Теория самообучения и автоэтнографии</i> Уайтхэд (Великобритания), МакНифф (Ирландия).		Личные: - определение значимости собственных убеждений, целесообразности постановки личных целей; - раскрытие собственного профессионального потенциала для достижения успешности в управлении действиями.
<i>Коллективное исследование</i> , осуществляемое в условиях различных социальных ситуаций для получения объективных данных и достижения демократии в школах и в обществе.	<i>Теория критической эмансипации</i> Карр и Кеммис (Австралия), Фрейре (Южная Америка), Эллиот (Великобритания).	Проведение <i>Исследования в действии</i> является процессом <i>эмансипированным</i> (освобождающим от слепой веры в научный прогресс, от понимания научного знания как цели «в себе»).	Политические: устранение изолированности теоретических идей от практических проблем.

Сфера и область *Исследования в действии*

Существует ряд известных исследователей, внесших существенный вклад в теорию и практику *Исследования в действии*. В Великобритании Лоренс Стенхаус является первым исследователем, инициировавшим подход *Исследование в*

действию в процессе работы с учителями, в целях активизации их участия в школьном исследовании. Эллиот и Руддик продолжили работу в данном направлении, содействуя совершенствованию проектов *Исследование в действии*, что способствовало существенным изменениям классной практики, повышению мобильности учителей. Данные проекты основывались на теориях: «Консультирование учащихся по вопросам преподавания и обучения» Жана Руддика, критической эмансипации Карра и Кеммиса, автоэтнографии МакНиффа. Направленность названных подходов заключается в устранении несогласованности между практическими проблемами и теоретическими идеями в целях эффективного управления действиями.

Популярная идея Шона о рефлексивном учителе-практике, по сути своей, согласована с контекстом *«Исследования в действии»*, поскольку определяет те же приоритеты: формирование профессиональных знаний в целях совершенствования практики преподавания и обучения.

Исследование в действии: активная практика учителя или научное исследование?

В научно-педагогической литературе до сих пор ведутся дебаты относительно правомерности позиционирования *Исследования в действии* в качестве научного исследования.

Эллиот (2009), являющийся сторонником *исследования в действии*, утверждает о принципиальном различии между *исследованием в сфере образования* и *исследованием в действии*. В частности, Эллиот отмечает, что *исследование в сфере образования* представляет собой тип исследования, разрабатываемый профессиональными исследователями, зачастую в университетах, и направленный на изучение «положительных сторон» в сфере образования. Тем не менее, *исследование в сфере образования* направлено на формирование абстрактных знаний и научных представлений о процессах преподавания и обучения, вне изучаемого контекста. Противоположно данному типу исследования, *Исследование в действии* выполняется практиком в реальной ситуации его функционирования, в целях совершенствования практики преподавания и обучения и основывается на этически направленных действиях.

Иными словами, каждый тип исследований характеризуется различными целями, формами и методами работы. *Исследования в сфере образования* осуществляются профессиональными исследователями по приоритетным направлениям. Так, одна группа исследователей изучает методический аспект процессов преподавания и обучения; другая группа – теоретический аспект, реализуемый в форме комплексно-тематических программ, финансируемых какими-либо благотворительными организациями или грантовыми программами. Авторами подобных программ выступают группы ученых, совместно с талантливыми студентами выпускных курсов университетов, содержание деятельности которых заключается в анализе и систематизации обширных теоретических и эмпирических данных и установлении на их основе причинно-следственных связей между их научными открытиями и областью их исследования. Конечной целью деятельности подобных научных групп является создание теорий, на основе которых формируется политика и стратегия по обеспечению лучшего понимания того или иного феномена.

Эллиот подчеркивает, что *исследование в действии* направлено на реализацию иной, но не менее важной цели, которая не предполагает разработку какой-либо универсальной педагогической теории, но обеспечивает формирование новых знаний о взаимоотношениях и динамике происходящих изменений в условиях реальных классов, в школьных ситуациях. Данная форма исследования имеет непосредственное отношение к учителю-практику и школе и воздействует на класс, возможно, в большей степени, хотя – в локальных масштабах.

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 (Хаммерслей, 2004). 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 2*).

Таблица 2 Исследование в действии: сопоставительный анализ

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

	<i>исследования в действии</i> или <i>исследования в сфере образования.</i>		
Сущность процесса	Учитель размышляет о происходящих в классе ситуациях.	Учитель восприимчив к изменениям, происходящим в практике, но его деятельность основывается на понимании и убеждениях, достигнутых в ходе анализа результатов исследования.	Исследования осуществляются на основе академически принятого методологического подхода.
	Традиционная практика является прерогативой лишь учителя-практика.	Учитель участвует в <i>исследованиях в действии</i> , а так же использует результаты внешнего экспертного оценивания, применяя различные формы сотрудничества с коллегами.	Исследование проводит группа ученых, из числа которых осуществляется независимое наблюдение за практикой.
Реализация процесса	Традиционная классная практика, как правило, не исследуется.	По характеру является интервенционным исследованием, направленным на изменение отдельных аспектов практики, что позволяет осуществлять управление классом.	Исследование может иметь экспериментальный характер, либо представлять собой всесторонний анализ практики, осуществляемый независимым наблюдателем.
	Традиционная практика, как правило, не предполагает разностороннего исследования существующих методов, процесса оценивания и способов достижения эффективности.	Является процессом, начинающимся с постановки проблемы и направленным на позитивную динамику изменений практики.	Исследование в сфере образования осуществляется в соответствии с установленной последовательностью действий и, как правило, является официальным заказом внешних финансирующих организаций.
	Ежедневная практика характеризуется непрерывностью и предсказуемостью.	Представляет собой практику, основанную на обдумывании и рассуждении.	Практика является объектом исследования.
Цель	Главным критерием является достижение высоких результатов.	Направлено на выяснение причин, негативно влияющих на эффективность практики, и	Построение концептуальных основ для обоснования и

		на поиск путей их устранения.	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.

Принципиальным является то, что знания, получаемые в ходе традиционной практики, как правило, остаются достоянием отдельных учителей-практиков и крайне редко официально публикуются, в отличие от результатов исследований, осуществляемых учеными. Результаты *исследования в действии*, проведенного учителем-практиком являются в меньшей степени оцененными. Тем не менее, если эффективное преподавание представляет собой процесс формирования знаний, основанный на размышлениях учителя, то момент анализа и активного вмешательства учителем в традиционную практику сопряжен с его «шагом в неизвестность». Основывая данный процесс на достоверных всесторонних данных современных исследований и эмпирических знаниях, учитель-практик будет состоятелен в разработке компетентных выводов о методах и подходах, обеспечивающих эффективность решения выявленных проблем.

Второй принципиальной особенностью *исследования в действии* является использование исключительно эмпирических методов сбора данных, в то время как *исследование в сфере образования* опирается на методологические подходы. В *исследовании в действии*, методология зачастую «подчинена практике», что предоставляет право учителю-исследователю вносить изменения в практику, в связи с отсутствием соответствующих объективных базовых данных. В большинстве случаев учитель формулирует выводы на основе доступных для него данных, что принимается оппонентами *исследования в действии*, как его серьезный недостаток (Хаммерсли, 2007). Соответственно, *исследование в действии*, направленное на повышение качества, будучи процессом сугубо практического свойства, иногда рассматривается как *нетеоретический* процесс. При этом, необходимо согласиться с тем, что научно-теоретические основы педагогических знаний зачастую не являются основополагающей базой в практической деятельности учителя, хотя проведение исследования в школе, имеющее целью существенное преобразование практики преподавания и обучения, должно основываться на онтологическом *, эпистемологическом ** и методологическом *** понимании ситуаций класса, школы. Эллиот (1994) утверждает, что научно-теоретическое сопровождение преобразования практики преподавания и обучения, в частности, ресурсное и методическое обеспечение, является прерогативой академических ученых-исследователей. Совершенствование практики в процессе проведения *исследования в действии* представляет собой процесс постановки проблемы и использование «готовой» теории, разработанной авторитетными учеными-исследователями. Иными словами, для учителя-исследователя определяющей является проблема «личного владения теориями, принадлежащими другим ученым» (Сомех, 2003:260). Подобная

ситуация типична в случаях осуществления совместных исследований школьными учителями в сотрудничестве с учеными университетов.

Проблемы профессионального обучения

Профессиональное обучение в значительной степени формируется контекстом практической деятельности учителя: ситуация в классе находится под воздействием культуры школы, которая, в свою очередь, определяется культурой общества, в котором находится школа. В этой связи объективное оценивание деятельности учителя конкретного класса требует принятия во внимание не только специфического культурного контекста, в котором они работают, но и политического контекста времени.

Ежедневный практический опыт учителей меняет их понимание, которое, в свою очередь, воздействует на их опыт, поэтому, проблема совершенствования исследования практики преподавания и обучения требует признания значимости данной закономерности.

Учителя формируют знание практики класса посредством реализации исследования на базе школы. Практика подтверждает, что интегрирование процесса *исследования в действие* в процесс обучения совершенствует его и обогащает практический опыт и учителя, опыт обучения учащихся. В Великобритании данное утверждение нашло отражение в работах Фроста (2003), Опфера и Педдера (2010), Уилсона и Деметриу (2007), а также, в аналогичных исследованиях, проведенных в Новой Зеландии (Тимперли и другие, 2007), в США (Дэсимон и другие, 2002). Тимперли обобщает идеи названных исследований, утверждая о взаимообусловленности процессов исследования и формирования знаний.

—

*Рассмотрение воспитания и в целом образования как способа бытия ученика, как процессов и событий естественной, не стесненной, свободной жизни, в которой каждый акт учения и обучения, воспитания и самовоспитания наполнены личностным смыслом, ценностями и целями; имеет серьезные философские предпосылки и педагогические традиции.

** Исследует возможность познания человеком мира и самого себя, изучается движение познания от незнания - к знанию, природа знаний о самих себе и в соотношении с познаваемыми предметами.

*** Логическая организация деятельности субъекта, предполагающая определение цели и предмета исследования, подходов и ориентиров в его проведении, выборе средств и методов, определяющих наилучший результат.

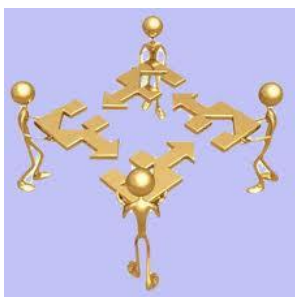
Типы исследования в действии

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 (2000) определяет следующие типы *исследования в действии*:

- **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.



- **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 др. партнеров.

- **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 условиях 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.

- **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, заинтересованными в качественном проведении исследования.

ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

Несмотря на разновидность *исследования в действии* в нем имеются общие, характерные для всех типов элементы, характеристике которых посвящены работы Уолтерс-Адамса (2006), 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.

Анализ и формирование знаний в ходе *исследования в действии* принадлежит практике (Уолтерс-Адамс, 2006):

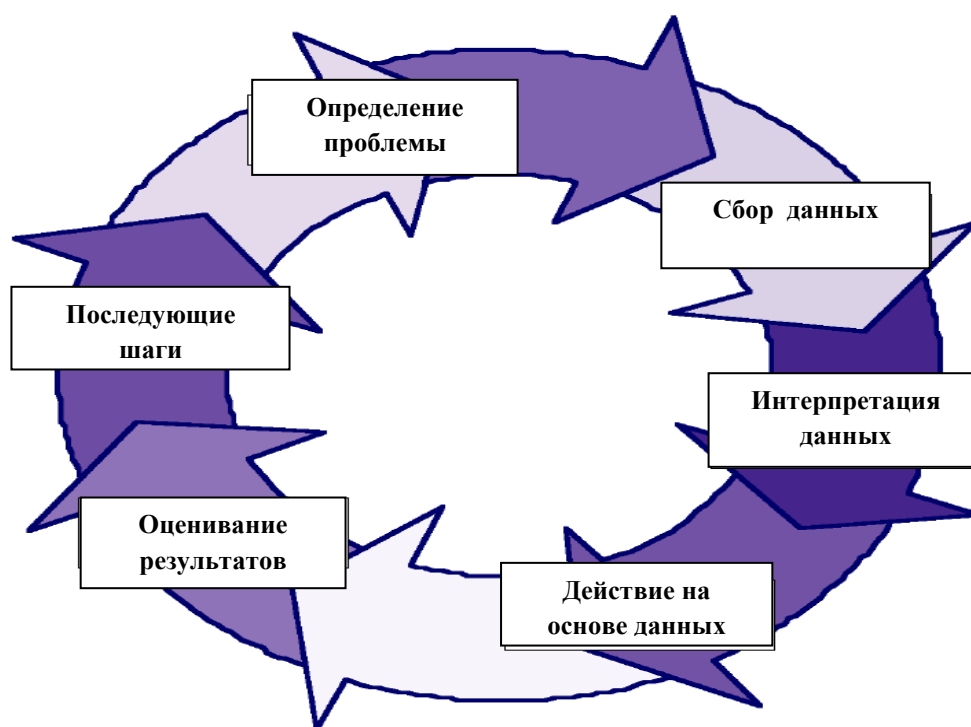


Рисунок 2. Этапы Исследования в действии

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЛАСТИ ПРОБЛЕМЫ

Учителя, как правило, обеспокоены поиском ответов на ряд актуальных вопросов, возникающих в ходе практики, тем не менее, важно в их перечне определить один, являющийся приоритетным в повседневной практической работе, что представляет

собой первый этап *исследования в действии*. 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 (2000) 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.



Постановка проблемы исследования

Качество формулировки проблемы исследования и 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. Ниже приведен пример возможной конкретизации круга вопросов в контексте проблемы исследования.

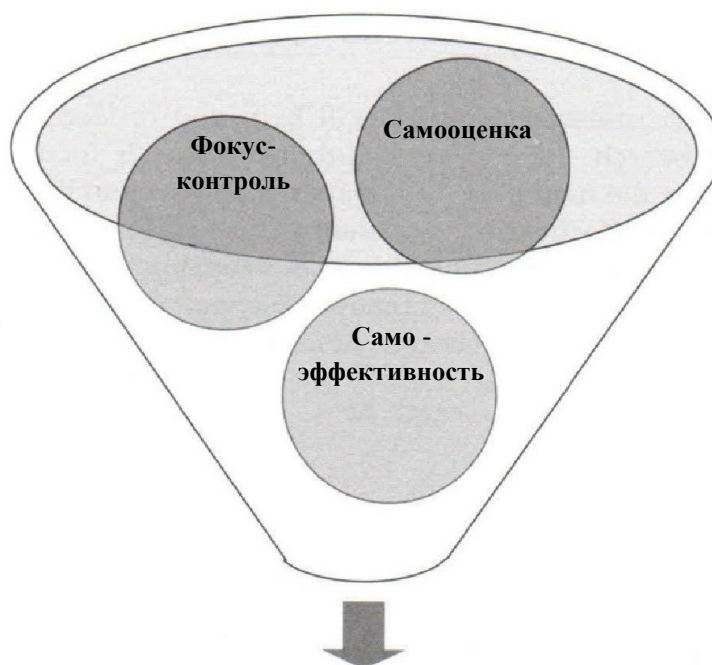


Рисунок 3. Способы повышения самооценки учащихся на уроке

Следующим важным принципом *исследования в действии* является определение диапазона факторов, воздействующих на деятельность учителя и, в этой связи, заслуживающих внимания и определенных усилий. Зачастую существуют проблемы,

игнорирование которых может повлечь за собой чувство дискомфорта или напряженной ситуации в классе.

Возможные проблемные аспекты практики учителя:

Результаты учащихся (достижения, успехи).

Образовательная программа (эффективность ресурсного обеспечения, принципы структурирования программы и их согласование с государственными требованиями, предъявляемыми к необходимому объему знаний по предметам и т. д.).

Процесс обучения (стратегии преподавания, используемые методы, технологии и подходы).



Школьная среда, культура (морально-нравственные ценности учителей, взаимоотношения между учителями и учебно-вспомогательным персоналом и т. д.).

Участие родителей в жизни школы (посещение собраний, школьных мероприятий и т. д.).

Ниже приведен пример стратегии, которая может быть действенной в определении проблемы исследования:

Принимая во внимание ситуацию класса (школы), в котором Вы работаете, ознакомьтесь и дополните следующие предложения:

Единственное, что я хотел бы изменить - это ...

Моя практика могла бы быть улучшена посредством...

Учащимся, с которыми я работаю, необходимо ...

Я бы хотел знать...

Мне интересно знать, почему...

Самое важное в преподавании - это ...

Самой эффективной обучающей средой для учащихся является ...

Мне необходимо изучить, как ...

(Учительская ассоциация Альберта, 2000)

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.

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, обсуждение обоснования и разработка авторского метода.

Таблица 3: Источники получения информации

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

Использование Интернета

Интернет представляет собой обширный поток информации, в которой необходимо ориентироваться, отбирать, используя поисковики.

СБОР ДАННЫХ

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)



Среди значительного потока разнообразных источников информации важно определить лишь те, которые имеют непосредственное отношение к предмету исследования. Ниже следует ознакомительная информация о способах и методах сбора данных.

Опрос и анкетирование

Опрос и анкетирование являются эффективными инструментами сбора данных, предоставляя возможность задействовать одновременно значительный круг респондентов. При проведении процедур анкетирования или опроса следует выполнять следующие рекомендации:

- Вопросы должны находиться в диапазоне предмета исследования.
- Процедуры проводятся с не менее, чем три-пять респондентов.
- Проведение процедур предваряется обзорной информацией о предмете исследования, объяснением цели анкетирования или опроса и способов дальнейшего использования полученных данных.
- Форматы различных вопросов, соответственно, будут предоставлять различные виды данных.
- Целесообразно использование компьютера при обработке и анализе данных.

(Учительская ассоциация Альберта, 2000).

Таблица 4

Преимущества и недостатки использования опросов и стандартизированных тестов

	Преимущества	Недостатки
Анкетирование	Процедура проста в проведении (позволительно проведение на бумажных носителях и с помощью компьютера).	Эффект зависит от качества сформулированных вопросов.
	Предоставляет возможность получения информации у большого круга респондентов.	Необходимы усилия, чтобы большая часть респондентов ответили на поставленные вопросы, не оставив их без внимания.
	Возможно большое количество поставленных вопросов по предмету	Респонденты могут не вспомнить необходимую информацию, либо не

	исследования.	пожелают ответить искренне, особенно по вопросам неоднозначным.
		Отсутствие гибкости, возможности для корректировки в ходе проведения.
Тестирование	Стандартизированный характер тестов может гарантировать сбор одинаковых данных для дальнейшего их сопоставительного интерпретирования.	Разработка и экспертиза тестов является сложным процессом, требующим специальной подготовки, соответствующей компетентности.
	Результаты тестирования сравнительно легко обрабатываются и не зависят от субъективного отношения наблюдателя.	

Интервьюирование

Интервьюирование представляет собой целенаправленную беседу между респондентами и исследователем. Для проведения интервью необходимо:

- разработать план и составить ряд вопросов, непосредственно касающихся предмета исследования;
- апробировать вопросы интервью с тремя или пятью субъектами, не включенными в процесс исследования;
- уделить время для установления контакта с респондентами;
- по завершении рассмотреть запись интервью (с разрешения участников).

(Учительская ассоциация Альберта, 2000)

Таблица 5: Преимущества и недостатки интервьюирования и фокус-групп

	Преимущества	Недостатки
Интервьюирование	Предоставляют расширенные данные, которые дают более полную картину.	Требуемый большой объем времени затрудняет явку учащихся или коллег для участия в процедуре.
	Способны выявить новые, ранее не рассматриваемые проблемы.	Отдельные участники могут ощущать психологический дискомфорт.
	Полученная информация может служить количественным или качественным дополнением к показателям, собранным посредством других методов.	Вероятны возможности недопонимания и ошибочных представлений.
Фокус-группы	Малые фокус-группы способствуют созданию психологически	Существует опасность психологического «давления» на участников

	комфортных условий для участников.	и формального их согласия с мнением фокус-группы.
	Фокус-группы эффективны в целях изучения психологических установок, отношений, опыта и эмоционального состояния участников.	Отдельные участники могут доминировать в работе группы, что, возможно, приведет к ложному чувству согласия.
	Фокус-группы могут предоставить уникальную информацию, свидетельствующую о многочисленном разнообразии точек зрения.	Вероятна сложность в установлении различий между отдельными участниками группы.
	Способствуют получению информации о динамике взаимоотношений в контексте работы группы.	В случае малочисленности группы сомнительна объективность сформулированных выводов по итогам работы.

Наблюдение

Наблюдение представляет собой описательный исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта (Грейди 1998, 23-24). Наблюдения могут быть эффективны в случае их проведения в сочетании с другими методами сбора данных. Подготовительный этап процедуры наблюдения предполагает:

- разработку плана наблюдения и модели сбора данных;
- утверждение регламента проведения, предполагающего различное время дня;
- вовлечение коллег в процедуру наблюдения;
- подготовка технических средств и согласование с наблюдаемым объектом вопроса осуществления видеозаписи наблюдения;
- учет психологических факторов, влияющих на процесс.

(Учительская ассоциация Альберта, 2000)

Таблица 6: Преимущества и недостатки использования наблюдения и аудио/видео записей

	Преимущества	Недостатки
Наблюдение последующим письменным фиксированием	Мобильно в вопросе незамедлительного предоставления отчета; наблюдатель видит то, что действительно происходит; предоставляет возможности для полного обозрения класса или школы для наблюдателя.	Необходимость принятия незамедлительных решений по выбору объекта видеозаписи, в связи с чем итоговый отчет может быть поверхностным или недостоверным.
Видео-наблюдение	Предоставляют возможности неоднократного просмотра всего записанного материала или его	Невозможность произведения записи такой информации, как температура в комнате, запахи, события,

	фрагментов; нет давления в принятии незамедлительных решений; фокус может быть направлен только на учителя, или на отдельного субъекта, или на группу учащихся. Записанный материал можно обсудить с участниками.	происходящие вне объектива камеры; психологическое негативное воздействие на класс из-за присутствия камеры. Одна камера может показывать лишь одну перспективу.
Аудиозапись	Возможности неоднократного прослушивания в процессе обсуждения, анализа или составления совместного письменного отчета; радио- микрофон может быть использован для получения записи высокого качества информации, подаваемой учителем; комментарии наблюдателя могут быть записаны одновременно; позволительна дальнейшая расшифровка ситуации.	Потеря таких важных визуальных сигналов, как выражение лица, жестикуляция, язык тела, движения. В случае отсутствия радио- микрофона возможен некачественный звук, что усиливается недостаточной акустикой. Сложности в идентификации личностей говорящих; значительно увеличивается время для анализа материала.

Второстепенные источники

Визуальные образы

Визуальные образы могут быть использованы в случае произведения записей событий, происходящих в классе при помощи фотографий, либо фотографии могут служить в качестве основы при проведении интервью, а именно: интервью направлено на обсуждение с собеседником значения фотографий, фильмов или видео и т. д.

Дневники/журналы

Дневники служат источником данных исследования, которые могут быть полезными для последующего анализа. В процессе проведения интервью руководство по ведению дневников может быть открытым, предоставляя широкий спектр рассматриваемых вопросов.

Анализ документов

- | | |
|---|--|
| ☐ результаты достижений учащихся | ☐ диагностическое оценивание |
| ☐ образцы работы учащихся | ☐ журнал посещаемости |
| ☐ отдельные отчеты | ☐ архив |
| ☐ регистрация поведения | ☐ обзор литературы |
| ☐ поиск в Интернете | ☐ журнал |
| ☐ планы учебных занятий | ☐ портфолио |
| ☐ отчет о проделанной работе | ☐ предварительное и итоговое тестирование |

☐ самооценивание
внешнего

☐ результаты тестирования в рамках
контроля

☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____

Наблюдение

☐ контрольный лист	☐ единичный случай наблюдения
☐ социогаммы	☐ правила
☐ видеозаписи	☐ фотографии
☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____

Интервью

☐ ученики	☐ учителя
☐ руководители	☐ родители
☐ специалисты	☐ фокус-группы
☐ опрос	☐ анкетирование
☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____

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. Рекомендуются также просмотр данных, не поддающихся измерению, но, при этом, являющихся важными элементами, которые следует зафиксировать.

Наблюдение предмета исследования



Джоан Ричардсон (Система идентификации имён 2000, 2) предложен примерный порядок действий в процессе анализа данных:

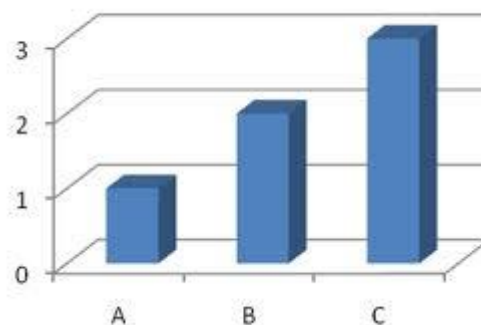
1. Определение тематики, направления и ключевых идей собранных данных.
2. Отбор из полученного перечня данных наиболее значимых.
3. Классифицирование информации, в соответствии с определенной тематикой; создание, в случае необходимости, подтем.
4. Сопровождение работы письменными записями.
5. Анализ собранной информации. Определение моментов, встречающихся наиболее часто и являющихся наиболее значимыми.
6. Письменное фиксирование всех возникших в ходе работы идей. Согласование собранной информации с каждой из значимых идей.

Программное обеспечение может содействовать экономии времени, необходимого для произведения записи, разработки презентации в виде таблицы и анализа данных, а также помогает в создании таблиц и графиков.

РАБОТА С ДАННЫМИ



Полученные данные подлежат обзорному просмотру и разработке стратегии дальнейших действий на их основе, что поможет внесению изменений и их анализу. Учитывая экспериментальный характер исследования, важно, чтобы изменению была подвержена лишь одна величина, поскольку внесение изменений в ряд величин одновременно может вызвать сложности в определении действий, определяющих конечный результат.



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?

Исследование в действии по характеру представляет собой циклический процесс. Информация, полученная по результатам предыдущего исследования, может актуализировать новые проблемы, что придает *исследованию в действии* непрерывный характер. 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.

ВОПРОСЫ ЭТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Вопросы этического характера являются главными во всех аспектах *исследования в действии* в школах.

- Мотивом проведения *исследования в действии* является заинтересованность учителя сделать школу наилучшей территорией для учащихся. Тем не менее, повышение качества преподавания не может быть ограничено вопросами внедрения технологических изменений в процесс освоения школьной программы. *Исследование в действии* должно предполагать удовлетворение типичных объективных потребностей учащихся и школьного сообщества.
- Выполнение *исследования в действии* не должно быть самоцелью: приоритетным в процессе его проведения является создание благоприятной среды обучения, как учащихся, так и учителей.
- *Исследование в действии* невольно может способствовать утверждению в коллективе школы, как инсайдеров, так и аутсайдеров. Важно, чтобы и вопросы, и способы работы, избранные учителем-исследователем, были понятны коллегам и сотрудникам школы.
- Как профессионалы, учителя-исследователи должны быть объективны и принципиальны в своих действиях. Благополучие учащихся и соблюдение принципа коллегиальности должны присутствовать неизменно.

(Учительская ассоциация Альберта, 2000)

Четыре названные принципа подтверждают, что вне их учета реализация *исследования в действии* была бы затруднительна. Учителю необходимо учитывать момент непредсказуемости, который может присутствовать в сложной жизни школы.

В большинстве случаев *исследование в действии* в классе предполагает сбор личной информации об учащихся, их демографических особенностях, достижениях и прочей информации. Учителю-исследователю необходимо предварительно согласовывать с родителями учащихся вопросы сбора информации, составления отчетности или официальной публикации информации подобного рода. Учительской ассоциацией Альберта (2000) предложен перечень вопросов, которые могут служить в качестве руководства при составлении официального письма, адресованного родителям учащихся:

- ✓ Цель сбора информации.
- ✓ Характер и содержание информации, подлежащей сбору в процессе исследования.
- ✓ Методы последующего использования полученной информации.
- ✓ Состав целевой группой для получения информации.

Кроме того, учителям необходимо получить родительское разрешение на использование фотографий или видеоматериалов учащихся, включенных в проект *исследования в действии*. Примеры вопросов, приведенных выше, могут служить основой для написания письма-запроса.

ПОДДЕРЖКА ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

Исследование в действии может быть более успешным при наличии поддержки и помощи коллег и других лиц, непосредственно не принимающих участие в проекте (профессора университетов, районные консультанты, школьная администрация, учителя, имеющие соответствующий опыт и др.). Участие подобных лиц может оказать помощь в обдумывании и решении проблем, предоставить обратную связь. *Исследование в действии* может трансформироваться в процессе реализации, поскольку не является «прямонаправленным» процессом и может меняться в силу характера полученной новой информации.

Доброжелательная и объективная независимая критика в процесс *исследования в действии* может быть очень полезной для учителей, работающих в одиночку или в команде, поскольку несет в себе «провокационные» вопросы, демонстрирующие другое видение предмета исследования (Учительская ассоциация Альберта, 2000). Взаимоотношения с независимыми экспертами в процессе проведения *исследования в действии* должны быть построены на доверии.

Учителю-исследователю необходимо чувствовать уверенность в том, что независимый эксперт является:

- доброжелательным слушателем;
- носителем ценных суждений по предмету исследования;
- осведомлен в вопросах, касающихся предмета исследования и заинтересован в его успехе.

В процессе проведения *исследования в действии* независимый эксперт:

- является дополнительной «парой глаз»;
- является надежным партнером, актуализирующим провокационные вопросы;
- поощряет и поддерживает процессы размышления и обдумывания;
- находится в «поле» проведения исследования;
- не делает личных выводов и оценивания.

(Учительская ассоциация Альберта, 2000)

Пример исследования в действии в условиях класса, проводимого учителем естествознания средней школы.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЛАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование инициировано учителем естествознания, мотивом которого послужила его неудовлетворенность методами и подходами, используемыми в процессе преподавания естествознания в средней школе, в которой он работает. Учитель сделал предположение, согласно которому авторитарный стиль преподавания упрощает школьную программу и ограничивает ее до уровня преподавания совокупности фактов. Повышение качества преподавания естествознания предполагалось посредством введения нового подхода, направленного на решение вопроса **«Какова значимость естествознания»**. В качестве проекта учебной программы названная цель - уместна, но для цели *исследования в действии* подобная формулировка носит обобщенный характер, в связи с чем, была конкретизирована учителем и определена рамками оказания помощи учащимся в формировании аргументов.

Следующий этап *исследования в действии* был направлен на установление содержательного аспекта преподавания его коллеги, для того, что бы помочь учащимся в понимании различных способов размышлений о сложности спорных вопросов в учебной программе естествознания.

Учитель предложил коллеге использовать и понаблюдать за эффективностью предложенного им метода, параллельно консультируя учащихся его класса. На данном этапе учитель нашел полезным расширить размышления коллеги о проблемах спорных вопросов, посредством чтения опубликованных отчетов в литературе и их обсуждения с другими коллегами вне методической комиссии по предмету естествознание. В результате учителем были внесены соответствующие коррективы в методику работы коллеги, включая этап аргументирования учениками на уроках естествознания, полагая, что проблема учащихся может усугубиться незнанием процедуры проведения анализа проблем, сопровождающих сложные контексты. Изучение соответствующей литературы и обсуждение с широким кругом коллег способствовали изменению первоначальной формулировки проблемы.

Конкретизация цели позволила учителю перейти к этапу экспериментального внедрения проблемы: *Будут ли учащиеся моего класса способны к аргументированию при условии обучения их анализу проблемы?* Следующий этап предполагал планирование внедрения изменений в практику преподавания, направленных на формирование у учеников навыков анализа сложных проблем с последующими анализом и систематизацией собранных данных.

СБОР ДАННЫХ

Учитель дифференцировал процедуру исследования на две составляющие: первая - определение стартовых способностей учащихся к анализу проблем, вторая – выявление используемых учениками способов аргументирования. Собранные данные включали аудиозаписи диалогов, происходящих в малых группах, записи наблюдения урока, выполненные коллегой, и, далее - использование диагностической модели для выяснения мнений учащихся, касающихся концепции и методики преподавания. Кроме того, учителем были проанализированы письменные работы учащихся и проведено интервью (см. *Таблицу 7*).

Таблица 7: Планирование сбора данных по результатам исследования в действии

Вопрос исследования в действии	<i>Будут ли учащиеся моего класса способны к аргументированию при условии обучения их анализу проблемы?</i>
--------------------------------	---

Суб-вопрос	Дата, источник	Дата, источник	Дата, источник	Дата, источник
1. Могут ли учащиеся анализировать сложные проблемы?	Аудио-запись диалога малой группы	Диагностическая модель	Полуструктурированное интервью с учащимися	Записи наблюдения коллеги

ОБДУМЫВАНИЕ/КОРРЕКТИРОВКА ПЛАНА

Последующий анализ данных и обдумывание проблем, возникших в процессе проведения исследования, обусловили внесение учителем изменений в практику преподавания и обучения и проведение повторного цикла *исследования в действии*, с учетом внесенных корректив, используя те же методы сбора данных. Для изменения практики преподавания и обучения 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*.

Использованная литература

- Alberta Teacher Association. (2000). *Action research Guide* [Руководство по исследованию в действии]. Retrieved from <http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/ActionResearch.pdf>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2007). *Teachers Investigate Their Work* (2nd ed.) [Учителя исследуют свою работу]. London: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research* [Стать критичным. Обучение, знание и исследование в действии]. Lewes: Falmer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A Critical Approach [Исследование в действии в сфере образования: критический подход]. In Noffke, S. & Somekh, B. (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). In Noffke, S. & Somekh, B. (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Руководство Сейдж исследованию в действии в образовании]. London: Sage.
- Costa, A., & Kallick, B. (1995). *Assessment in the learning organization* [Оценивание организации процесса обучения]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* [Руководство по количественному исследованию] (2nd ed.) (pp. 567-605). CA: Thousand Oaks.

- Desimone, L., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S., & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study [Воздействие профессионального развития учителя на его преподавательскую деятельность: результаты трехлетнего исследования]. *Educational Evaluation and Policy*, 24 (2), 81–112.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change* [Исследование в для преобразования процесса обучения]. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research [Создание теории обучения посредством исследования в действии]. In Noffke, S. & Somekh, B. (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Ferrance, E. (2000). Action Research [Исследование в действии]. Retrieved from http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
- Frost, D. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda [Лидерство учителей: план исследования]. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-498.
- Glanz, J. (1999). *Action Research* [Исследование в действии]. Retrieved from http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/teacher/proflearn/Action_Research_Jeffrey_Glanz.pdf
- Grady, M.P. (1998). *Qualitative and Action Research: A Practitioner Handbook* [Количественное исследование и исследование в действии: руководство практика]. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- 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.
- Hammersley, M. (2004). Action Research: a contradiction in terms? [Исследование в действии: противоречие в терминах]. *Oxford Review of Education*, 30 (2), 165–181.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). *The Action Research Planner* [Система планирования исследование в действии]. Geelong: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (2007). *Opening Address for the Spanish Collaborative Action Research Network* [Открытие адреса для испанского сетевого сообщества по совместному Исследованию в действии]. (CARN) Conference, University of Valladolid, October 18 – 20, 2007.
- McKernan, P. (1991). *Curriculum Action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner* [Программа исследования в действии: руководство по методам и источникам для рефлектирующего практика]. London: Kogan Page.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research* [Все что вам нужно знать об исследовании в действии]. London, Sage.
- National Staff Development Council. February/March 2000. *Tools for Schools* [Инструменты для школ]. Oxford, Ohio.

Noffke, S., & Somekh, B. (2009). (Eds.). *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Руководство Сейдж по исследованию в действии в сфере образования] London: Sage.

Opfer, V., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England [Преимущества, статус и эффективность непрерывного профессионального развития для учителей в Англии]. *Curriculum Journal*, 21(4), 413-431. To link to this Article: DOI: 10.1080/09585176.2010.529651

Rust, F. & Clark, C. How to do action research in your classroom [Методика проведения исследования в действии]. Retrieved from http://teachersnetwork.org/tnli/Action_Research_Booklet.pdf

Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice* [Как улучшить свою школу: предоставление учащимся возможности для высказывания]. Continuum Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *The Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration* [Профессиональное обучение и развитие учителей. Синтез взаимодействия лучших данных]. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>

Waters-Adams, S. (2006). Action research in Education [Исследование в действии в сфере образования]. Retrieved from <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action Research Living Theory* [Современная теория исследования в действии]. London: Sage.

Wilson, E., & Demetriou, H. (2007). New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors [Новое обучение учителя: предметное знание и контекстуальные факты]. *Curriculum Journal*, 18 (3), 213- 229. To link to this article: DOI: 10.1080/09585170701589710 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09585170701589710>

Wilson, E. (2009). *School-based Research: A Guide for Education Students* [Школьное исследование: руководство для учащихся педагогических учебных заведений]. London: Sage.

<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>