
COGNITIVE AND METACOGNITIVE RESOURCE OF ACTION RESEARCH

Assoc. Prof. Diana Zhelezova-Mindizova, PhD

Department of Philological and Natural studies, Silistra Branch,

“Angel Kanchev” University of Ruse

Phone: 086-821 521

E-mail: dmindizova@uni-ruse.bg

***Abstract:** The paper reviews Action Research is one of the most flexible qualitative types of pedagogical research that fully meets the educational priorities. It aims to conduct a pedagogical investigation by the teacher himself of an identified problem during the course-based learning process and to solve the problem with the help of students, parents, fellow teachers and administrators. In response to the national and European strategic priorities, this type of pedagogical research outlines the new paradigm of the modern teacher-researcher and his/her pedagogical reflection skills as a defining factor for sustainable professional development and improvement. The methodological construct Action Research is a convenient pedagogical tool and technological model for multifaceted investigation of teacher effectiveness and for the development of cognitive and metacognitive models for professional development of teachers.*

***Keywords:** Action Research, teacher as researcher, learning by doing*

ВЪВЕДЕНИЕ

Едно от ключовите педагогически умения е уменето за рефлексивна практика и научноизследователска работа. Във всеки момент от кариерата си, учителите трябва да разполагат или да са в състояние да получат цялата гама от знания по учебния предмет, да прилагат богат инструментариум относно методите на преподаване, да експериментират с различни модели на професионално поведение и педагогически умения, за да могат да насърчават обучаемите да развиват напълно потенциала си и да изграждат у тях устойчив интерес към ученето като процес, продължаващ през целия живот. Една от основните педагогически компетентности на учителя е „да познава техники и начини за формиране в децата и учениците на комуникативни умения, критично и конструктивно мислене, за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка на полезността на информация от различни източници“ (Приложение № 3 към чл. 42, ал. 2, т. 2 от НАРЕДБА № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти).

От учителите се очаква да помагат на младите хора да поемат отговорността да начертаят свой индивидуален път на обучение. Като такива те трябва да могат да носят отговорност и за собственото си професионално развитие. **В среда на самостоятелно учене през целия живот, професионалното развитие на учителите предполага, че те:**

- ще продължават системно да осмислят собствения си опит;
- ще се ангажират с научноизследователска дейност в рамките на работата си с обучаваните от тях ученици;
- ще включват в преподаването си резултатите от академични изследвания и от непосредствени теренни изследвания по време на работата си с ученици;
- ще оценяват ефективността на стратегиите си на преподаване и съответно ще ги изменят;
- ще оценяват и остойностяват собствените си потребности от обучение.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Изследването в действие е едно от най-гъвкавите качествени педагогически изследвания, което отговаря изцяло на изложените по-горе образователни приоритети. То цели провеждане на педагогическо разследване от самия преподавател на идентифициран

проблем по време на учебния процес по определен план и разрешаване на проблема с помощта на ученици, родители, колеги-учители и администратори.

В отговор на изведените национални и европейски стратегически приоритети този тип педагогическо изследване очертава новата парадигма на съвременния учител – изследовател и неговото умение за педагогическа рефлексия като дефинитивно за устойчивото професионално надграждане и усъвършенстване. Методическият конструкт *Изследването в действие* се явява удобният педагогически инструмент и технологичен модел за многофасетно измерване на ефективността на работа на учителя и за разработване на когнитивни и метакогнитивни модели на професионално усъвършенстване.

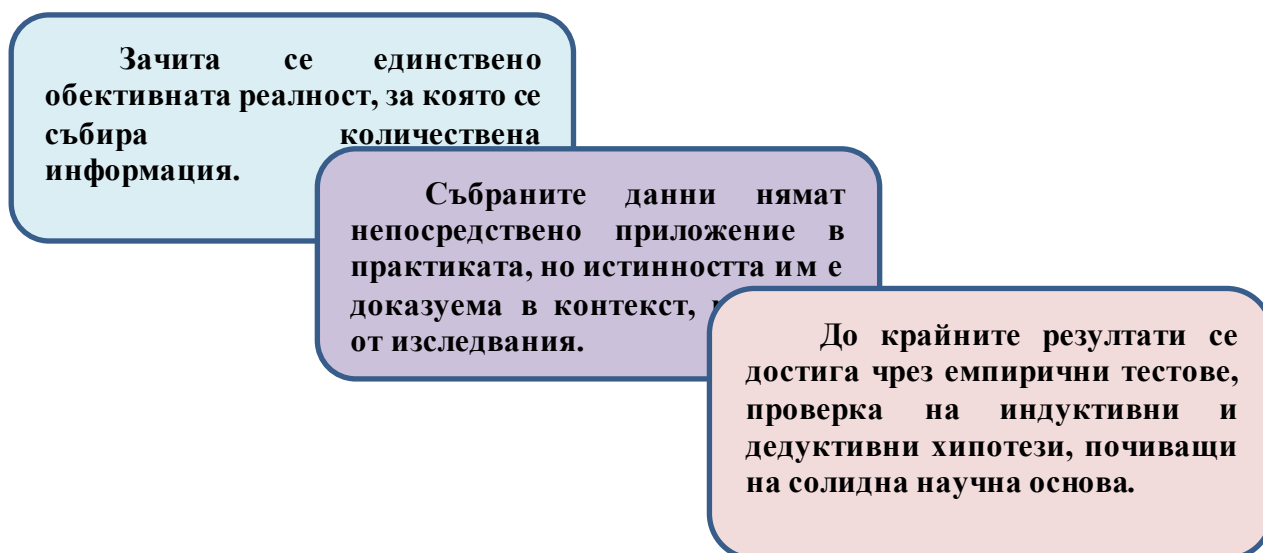
Произходът на *Изследването в действие* все още не е точно дефиниран в специализирана литература. Изследователи като Кемис и Мактагерт, Зюбер (Kemmis, 1988; McTaggart, 1992) твърдят, че родоначалник на Изследването в действие е американският гешалт-психолог Курт Левин, германец по произход. Маккернан счита, че *Изследването в действие* се е появило като метод за изследване в края на 19-ти век, като той свързва Изследването в действие с появилото се в САЩ по това време движение “Наука в образованието”. Той твърди, че доста преди Левин социални реформатори са използвали метода на Изследване в действие – има предвид Колиер през 1945г., Липит и Радке през 1943 г., Кори през 1944 г. (Lewin, 1946).

Приема се, че Курт Левин е първият учен, който създава теоретично обусловения му вариант през 1946 г. Той защитава тезата, че за да се разберат и променят определени социални практики, социалните психолози трябва да включат във всяка една фаза на изследването си истински участници в социалния живот.

Изследването в действие и педагогическите изследователски парадигми (по Джон Мастърз (Masters), 2000)

Позитивистка изследователска парадигма

Водещото направление при изследванията през последните два века се нарича логически позитивизъм. То е определящо за позитивистката парадигма при изследванията и се базира на основни изследователски принципи (фиг. 1).



Фиг.1 Основни изследователски принципи

Методите, които се използват при тази парадигма, са единствено количествени, като взаимоотношенията между променливите се изразяват чрез математически средства. Позитивистката парадигма е считана от много педагози за антитеза на *Изследването в действие*.

Интерпретативна изследователска парадигма

През 50-те години на 20-ти век се появява нова парадигма първо в социалните, а по-късно и други науки. Тя разкъсва някои ограничения, налагани от позитивистката парадигма. В методологичен аспект интерпретативната парадигма се обслужва изцяло от качествени

изследвания, като феноменология, етнография, херменевтика. Тя се базира на схващането за социално конструиране на обществото и за субективна реалност, повлияна от културни и исторически фактори. Изследователят е в ролята на експертен, но пасивен и неутрален интерпретатор на събраната информация по проблема.

Практическа изследователска парадигма

Някои теоретици-изследователи намират голямо сходство и дори припокриване между практическата изследователска парадигма и интерпретативната и то най-вече във факта, че и двете се обслужват от качествени изследвания. Praxis е термин използван за първи път от Аристотел. Той го определя като “изкуството да влияеш чрез действията си на заобикалящата те реалност с цел да я промениш”. Аристотел противопоставя praxis на theoria. Според него theoria са всички тези науки и съпътстващи ги дейности, които се занимават с познанието единствено заради самите себе си. Но той е категоричен, че и двете са необходими за социалния комфорт на обществото (Masters, 2000). Тази парадигма защитава тезата, че теорията, познанието се извличат от практиката, а практиката се остойностява от теорията. Този цикличен процес е и същността на Изследването в действие. При тази парадигма, за разлика от интерпретативната, изследователят излиза от своята неутралност, приемайки схващането, че най-добрият изследовател е този, който най-силно – емоционално, лично, професионално – е обвързан с изследвания проблем.

Интересни интерпретации съществуват и относно структурата на *Изследването в действие*, предвид вариативността на каналите на учебно общуване и тезата, че „развитието на комуникациите води до динамичност в техните модели“ (Вичева, 2015). Аамериканският психолог Курт Левин го представя като спирала от последователни цикли, всеки от тях включващ фазите: планиране, действие, резултат от действието. Под планиране той разбира следните дейности, свързани с изследването: детайлно запознаване с обекта на изследването, включващо предварително проучване; планиране на всички етапи на изследването в дългосрочна перспектива (макси-план); планиране на предприемане на първото действие в краткосрочен план предвид на първичните знания за обекта на изследване (мини-план). Следва прилагане в действие на мини-плана – това е фазата действие. При следващата фаза резултат от действието се събират, систематизират и анализират резултатите от предприетите действия. Така се стига до нови данни за обекта на изследването и ако изследователят прецени, че резултатите са незадоволителни, същият трифазен цикъл планиране-действие-резултат от действието се прилага отново до пълно разрешаване на проблема.

Американският социолог Стивън Кемис представя *Изследването в действие* отново като спираловиден процес, изграден от сходни по съдържание фази, но той ги прецизира до четири: план, действие, наблюдение, рефлексия (Kemmis and McTaggart, 1990). Тук наблюдението е изведено като отделна фаза от действието, като се акцентира на неговата изключителна важност при интерпретиране на получените резултати от внедрения план за действие предвид приоритетното търсене на тяхната практическа стойност. Под рефлексия се разбира поетапен структурен анализ на предприетите действия във всяка фаза и оценка на получените резултати в теоретичен и практико-приложен план.

Друг американски автор, Джералд Сюсмън (Susman, 1978), разграничава пет фази във всеки един цикъл на *Изследването в действие*. Това са: идентификация на проблема – тук се има предвид освен търсенето на проблемни зони с устойчив характер, но и събирането на информация от специализирани източници за по –прецизната му диагностика и формулиране; планиране – съставяне на подробен план за действие и предлагане на няколко, от три до пет, решения на проблема; интервенция – реализиране на проблема; събиране и анализиране на данни от реализирания план; рефлексия върху събрания доказателствен материал- проблемът се преосмисля, преоценява и ако се налага, се предефинира т.е. се прецизира предвид настъпилите промени от интервенцията. Сюсмън предлага линейна структура на организация на фазите на *Изследване в действие*, като при фаза рефлексия може да има възбуждане на нов изследователски цикъл и така няколко пъти до

окончателното решение на проблема. При тази фаза има вертикално струпуване на неразрешени проблеми, получени резултати от направеното изследване и предефиниране на проблемната зона. Всяка една рефлексия инициира съставянето на нов план за действие предвид получените резултати. Това може да доведе до промяна на формулировката на основния въпрос/проблем на изследването. Именно тази гъвкавост на модела и еластичност на фазите в отделния цикъл дават възможност да се търсят вариативни решения на един проблем и да се избягват матрици за получаване на едно единствено правилно решение.

Проучването на *Изследването в действие* в исторически, структурен и съдържателен план, имащо за цел да очертае една практическа парадигма на качествено педагогическо изследване и неговия когнитивен и метакогнитивен ресурс, предоставя уникалния вариант за структурирана рефлексивна практика, насочена към професионално усъвършенстване. Този тип изследване има характеристиките на социално-педагогически проект, защото „цялостното обучение е насочено към реалното апликиране в живота на апробираните (в симулационни условия) знания и умения, както предметни, така и когнитивни, житейски, социални” (Дончева, 2012).

Американският автор Майкъл Уолъс подкрепя *Изследването в действие*, като развива своята идея, че рефлексията при преподаването е условие за развиване на професионална компетентност чрез интегриране на два вида знания – придобито (теоретично) и експериментално (от практиката). За първи път той въвежда модел на рефлексивната практика, целяща професионално развитие. Според него *Изследването в действие* е атрактивно поне по две причини: то може да даде бърз резултат, който да бъде приложен непосредствено в практиката и резултатите от този вид изследване са предимно конкретни, не подлежат на общо, генерално приложение (Wallace, 1991). Изследването в този си вид е разширение на рефлексивната практика, добре позната на учителите, но тук тя е по-организирана, преднамерена, с непосредствени, реално приложими резултати. *Изследването в действие* има съдържателния и структурен потенциал качествено да регулира и остойността предприетия изследователски процес, въвеждайки и изследвания като активен участник в него.

ИЗВОДИ

От технологичен аспект *Изследването в действие* има необходимата структура да развива изследователски стратегии за изграждане на устойчив модел за педагогическа рефлексия на учителя. *Изследването в действие* има когнитивна стойност – то цели не само описанието, но и познанието и разрешаването на определен проблем. *Изследването в действие* има и метакогнитивна стойност – то инициира метапознавателни процеси у самия изследовател в професионален и социален аспект, които предполагат изграждането на устойчиви умения за педагогическа рефлексия.

По своята същност то представлява “учене чрез действие” – идентифицира се проблем, планират се и се предприемат действия за разрешаването му, преценяват се резултатите от действията и след това прецизират проблема, доколкото той е разрешен или видоизменен, изследователят прилага неколкостепенно същите стъпки в тази последователност до пълното му разрешаване.

REFERENCES

Doncheva, J. (2012). Opportunities and applications of the competences developed by the students within the academic subject "Developing a social and pedagogical project". In: *Proceedings of University of Ruse, volume 51, series 6.2 (Оригинално заглавие: Възможности и приложения на усвоените от студентите компетенции в учебната дисциплина "Разработване на социално - педагогически проект"*. В: Научни трудове на РУ - 2012, том 51, серия 6.2, Русенски университет, 2012)

Kemmis, S., and McTaggart, R., (1990). *The Action Research Planner* Geelong: Deakin University Press

- Lewin, Kurt. (1946). Action Research and Minority Problems: *Journal of Social Issues* 2 34-46.
- Masters, J. (2000). The History of Action Research. Action Research E-Reports, 3. URL: <http://www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/003.htm> (Accessed on 12.10.2019).
- McCutcheon, G., and Jurg, B., (1990). Alternative Perspectives on Action Research. *Theory into Practice* Volume 24, Number 3 Summer
- McKernan, J., (1988). The Countenance of Curriculum Action Research: *Traditional, Collaborative and Critical-Emancipatory Conceptions. Journal of Curriculum and Supervision*, 3,(34 Spring:173-200 as cited in McKernan, J., (1991).
- McKernan, J., (1991). Curriculum Action Research. *A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* London: Kogan Page
- McTaggart, R., (1992). *Action Research: Issues in Theory and Practice: Keynote address to the Methodological Issues in Qualitative Health Research Conference, Friday November 27th, 1992*, Geelong: Deakin University
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP
- REGULATION No. 15 of July 22, 2019 on the Status and Professional Development of Teachers, Principals and Other Pedagogical Specialists (Оригинално заглавие: *НАРЕДБА № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти*) URL: <https://www.mon.bg/bg/59> (Accessed on 12.10.2019).
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Susman, Gerald I. and Roger D. Evered. (1978). "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research." *Administrative Science Quarterly* 23 (December 1978): 582-603.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP
- Vicheva, P. (2015) Problems of verbal communication in commercial shipping. Varna: "Terra Balkanika", 2015 (Оригинално заглавие: *Проблеми на вербалната комуникация в търговското корабоплаване*)