

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ НОВЫХ КОНТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. Б. Дроботенко, А. В. Старкова

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема решения педагогом противоречий и затруднений в профессиональной деятельности в новых контекстах, требующих исследовательского подхода для их понимания. Цель статьи заключается в обосновании исследовательской задачи как средства освоения педагогом новых контекстов профессиональной деятельности и описание исследовательских действий, необходимых для ее решения.

Материалы и методы. Объектом исследования выступает профессиональная деятельность педагога в условиях изменяющейся образовательной практики, а предметом становится совокупность исследовательских задач, способствующих освоению нового контекста (увеличивающегося культурного и технологического многообразия, новой трудовой реальности, новых функций педагогической деятельности, современной ситуации развития детства). Используются методы теоретического анализа, сравнительного анализа отечественной и зарубежной литературы, типологизации, метода аналогии, индуктивного анализа и онлайн-опроса. Методологическую основу составили положения концепции деятельности С. Л. Рубинштейна, архитектурного представления педагогических явлений Ю. Б. Дроботенко, идеи Н. В. Бордовской в обосновании типов исследовательских задач, а также идеи И. А. Зимней, Л. В. Байбородовой, В. И. Загвязинского и положения зарубежной методологии «исследование действием» для выделения исследовательских действий, обеспечивающих исследовательскую активность педагога в процессе знакомства с новым контекстом деятельности. Эмпирическое исследование связано с анализом результатов онлайн-опроса педагогов школ, направленного на выявление их представлений об исследовательских способах решения противоречий и трудностей педагогической деятельности, возникающих в новых профессиональных контекстах.

Результаты исследования. Обосновано понимание исследовательской задачи как осознанной проблемы, противоречия или затруднения образовательной практики, требующих поиска исследовательских средств решения для успешной организации профессиональной деятельности педагога в новых контекстах. Выделены три группы исследовательских задач: задачи, связанные с изучением образа объекта (контекста педагогической деятельности), образа субъекта (особенности обучающегося) и субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений (особенности взаимодействия субъектов в условиях нового образовательного контекста). Процесс решения исследовательских задач рассматривается как последовательность исследовательских действий (универсальных и специфических), позволяющих педагогу гибко подходить к решению исследовательских задач и оперативно адаптироваться к новым ситуациям и обстоятельствам. Представлены примеры решения педагогами исследовательских задач на практике: работа в школе-лаборатории, участие в региональных инновационных площадках, работа с детьми из многоязычной среды, адаптация к новым цифровым инструментам и взаимодействие с современными семьями.

Заключение. Сделан вывод о том, что решение педагогом исследовательских задач — это динамичный процесс, постоянно адаптирующийся к запросам профессионально-педагогической деятельности и требующий применения как известных исследовательских действий, так и поиск и освоение новых. Представленные материалы могут быть полезны педагогам, работающим в условиях изменений, преподавателям вузов при разработке учебных материалов и организации исследовательской деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: многоконтекстность, профессиональная деятельность педагога, исследовательские задачи, исследовательские действия, проблемная ситуация практики, принципы решения исследовательских задач

TEACHERS' RESEARCH TASKS AS A MEANS OF EXPLORING EVOLVING PROFESSIONAL LANDSCAPE

Yu. B. Drobotenko, A. V. Starkova

Abstract

Introduction. This article addresses the challenges and contradictions in teachers' professional activities within shifting professional environment, necessitating a research-oriented approach for comprehension. The study aims to demonstrate that research tasks serve as a means for teachers to explore emerging professional avenues and to delineate the research actions required for task resolution.

Materials and Methods. The study examines teachers' professional activities amid shifting educational practices, focusing on research tasks that facilitate the exploration of evolving professional landscape — such as emerging work realities, pedagogical functions, contemporary childhood development, and increasing cultural and technological diversity. Methodologically, the research employs theoretical analysis, comparative literature review (Russian and international sources), typologization, analogical reasoning, inductive analysis, and online surveys. The framework integrates S. L. Rubinstein's activity theory, Yu. B. Drobotenko's architectural representation of pedagogical phenomena, N. V. Bordovskaya's typology of research tasks, and contributions from I. A. Zimnyaya, L. V. Bayborodova, and V. I. Zagvyazinsky, alongside the foreign 'action research' methodology to specify research actions that enable the perception of new professional landscape. Empirical data were collected via an online survey of schoolteachers, assessing their perceptions of research methods for resolving emerging professional challenges.

Results. The study establishes that a research task — understood as a recognized problem, contradiction, or difficulty in educational practice — demands investigative solutions to navigate new professional landscapes effectively. The study identified three categories of research tasks: (1) those examining the object (pedagogical activity landscape), (2) those analyzing the subject (student profile), and (3) those exploring subject-subject and subject-object relations (interactions in new educational environment). The resolution process involves sequential research actions (both universal and context-specific), enabling teachers to adapt flexibly to emerging challenges. Practical examples include case studies from laboratory schools, regional innovation platforms, multilingual classrooms, digital tool integration, and modern family dynamics.

Conclusions. Solving research tasks is a dynamic, adaptive process that responds to evolving professional demands, requiring both established and novel research actions. The findings offer practical insights for educators in transitional environments, academics developing pedagogical materials and teacher-training programs fostering research competencies.

Keywords: diversity of professional landscapes, teacher professional activity, research tasks, research actions, problematic situation in practice, research task resolution principles

Введение

Понятие многоконтекстности деятельности педагога не новое. Многие исследователи, в т. ч. В. В. Краевский, В. И. Загвязинский, А. Н. Леонтьев, отмечают деятельность педагога как деятельность, осуществляемую в определенной системе отношений и включающую в себя разнообразные условия, которые влияют на процесс обучения и формирование образовательной среды. Деятельность педагога сквозь призму многоконтекстности рассматривают Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Е. Н. Глубокова, Н. В. Чекалева,

А. П. Тряпицына, С. А. Писарева. Исследователи акцентируют внимание на изменениях в обществе и образовании, которые расширяют традиционные задачи обучения, воспитания и развития обучающихся. Среди зарубежных ученых вопросам изменений и многоконтекстности деятельности педагога посвящены работы Дж. Брунера и Э. Бруннера, Б. Корню (Bruner 1990; 1996; Brunner 2021; Cornu 2015). В этих работах контекст понимается как ценностно-смысловая рамка педагогической деятельности, которая определяет характер взаимодействия и наполнение

ние компонентов этой деятельности. Понимание деятельности без учета контекста не может быть полным, поскольку именно контекст определяет действия и решения участников образовательного процесса. Социологи М. Вебер, Дж. Мид, Т. Парсонс указывают на необходимость изучения компонентов (контекстов, факторов), которые не входят в структуру деятельности, но влияют на нее (Вебер 1990; Мид 2009; Парсонс 1998; Campbell 1992; Turner 1985). В педагогической практике контексты играют решающую роль в формировании профессиональных задач, стоящих перед педагогом. С появлением новых контекстов, таких как внедрение современных цифровых технологий, информационное разнообразие, развитие инклюзивных практик, расширение мультимодальных средств обучения, возникают и новые задачи, которые требуют от педагога постоянного обновления методов и подходов к организации деятельности (собственной и обучающихся), а значит, адаптивности к изменениям, гибкости и готовности к новому, не до конца определенному и требующему творческого поиска.

Авторы статьи полагают, что для педагога *основным средством* освоения новых контекстов профессиональной деятельности становится *исследовательская задача*. Она позволяет педагогу осознать особенности новых условий деятельности (например, цифровая образовательная среда, смешанные форматы обучения), представить характеристики определенной категории обучающихся (инклюзивный обучающийся, одаренные дети, дети семей мигрантов), установить собственные затруднения, выявить успешные образовательные практики, реализуемые в подобных обстоятельствах, спроектировать авторские педагогические решения.

Исходя из этого предположения, была определена *цель исследования* — обосновать совокупности исследовательских действий как инструмент решения исследовательской задачи, которая способствует освоению педагогом нового контекста профессиональной

деятельности и, как следствие, ее успешной организации.

С позиции *научной новизны* рассмотрение предлагаемой идеи позволит:

- конкретизировать представление о современных контекстах педагогической деятельности, понять их содержание и возможности изучения;
- систематизировать теоретические подходы к определению исследовательских задач педагога и средств их решения в практической деятельности;
- доказать, что исследовательская задача в деятельности педагога-практика носит характер профессионально-ориентированной задачи, позволяющей разрешить возникшее противоречие или проблему;
- сгруппировать исследовательские действия в логике, универсальные-специфические и обосновать условия их применения.

Методы

В рамках исследования проанализирована отечественная и зарубежная научная литература по вопросам многоконтекстности в деятельности современного педагога и исследовательских задачах, актуальных для современной образовательной практики. Представлен сравнительный анализ контекстов, влияющих на деятельность педагога, как традиционных (культурные, социальные и образовательные и т. д.), так и новых, обусловленных современными изменениями. Для уточнения групп исследовательских задач в деятельности педагога использовался метод аналогии. Задачи были сгруппированы в соответствии с тремя ключевыми аспектами: «образ объекта», «образ субъекта» и «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (Н. В. Бордовская). Описанию взаимосвязей исследовательских задач с контекстами педагогической деятельности способствовали идеи архитектурного подхода Дроботенко. Положения концепции деятельности С. Л. Рубинштейна о структуре деятельности (деятельность — действия — операции — движения) использовались для

представления процесса решения исследовательских задач как последовательности определенных исследовательских действий. Метод типологизации применялся для определения совокупности исследовательских действий, необходимых в процессе решения педагогом исследовательских задач. Принципы решения исследовательских задач в деятельности педагога были выделены с помощью индуктивного метода (методологическая гибкость, соблюдение исследовательского этоса, вариативность исследовательских процедур, ансамбliевый характер исследования и нормативная обусловленность процесса исследования).

Результаты

Контексты, в которых осуществляется деятельность педагога, разнообразны и достаточно подробно описаны исследователями. Однако на основе анализа публикаций, можно выделить те, которые наиболее часто упоминаются и обсуждаются в педагогической литературе. Систематизация контекстов профессиональной деятельности педагога, проведенная на основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных источников, позволила уточнить их содержание с учетом современных образовательных реалий.

Контексты, выделенные Дж. Брунером (Bruner 1996) и Э. Бруннер (Brunner 2021, 219), хотя и пересекаются в некоторой степени, но отражают разные подходы к пониманию педагогической деятельности в ее исследовательском аспекте:

- *культурный контекст*: обучение всегда происходит в рамках определенной культуры и, следовательно, культурные нормы, ценности и ожидания влияют на процесс обучения;
- *социальный контекст*: социальное взаимодействие в образовательном процессе — одно из ключевых; оно способствует не просто передаче информации от учителя к ученику, а превращает обучение в процесс совместного построения знаний в определенном социокультурном окружении (местное и школьное сообщество, семья и др.);
- *лингвистический контекст*: язык обучения служит не только средством передачи знаний, но и становится инструментом формирования мышления обучающихся, раскрывающим понимание окружающего мира;
- *индивидуальный контекст*: каждый учащийся приходит с уникальным набором предыдущих знаний, опыта и способностей, учет этих индивидуальных особенностей лежит в основании процесса индивидуализации обучения;
- *институциональный контекст*: школы и другие образовательные учреждения создают определенные рамки и структуры, в которых происходит обучение, формируя институциональные нормы и правила на локальном уровне.

Исследовательский аспект педагогической деятельности в рамках всех обозначенных контекстов связан с изучением и пониманием происходящих изменений, а именно ценностей, норм, способов взаимодействия и получения нового опыта.

В работе Б. Корню (Cornu 2015) упоминаются несколько другие ключевые контексты педагогической деятельности, требующие развитых исследовательских умений педагогов:

- *институциональный контекст отражается в динамичной образовательной практике*, требующей постоянного изучения и исследования;
- *профессиональный контекст обуславливает необходимость непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов*;
- *технологический контекст требует интеграции цифровых технологий* в деятельность педагога не только на уровне организации учебного процесса, но и при решении задач проектирования, модерации и сопровождения;
- *социальный контекст определяет условия взаимодействия педагогов с другими субъектами образования* (коллегами, родителями, социальными партнерами).

В исследованиях Чекалевой, Макаровой, Дроботенко и др. рассматриваются следующие контексты профессионально-педагогической деятельности: новая трудовая реальность, дифференциация педагогической профессии, современная ситуация развития детства, увеличивающееся культурное, языковое и технологическое многообразие (Дроботенко 2016; Дроботенко, Назарова 2022; Писарева, Тряпицына 2020; Чекалева и др. 2018).

Сегодня крайне важно учитывать взаимодействие педагога с семьей при решении задач обучения, воспитания и развития ребенка. Речь идет о разных типах семей, включая неполные семьи, семьи с одним родителем, семьи с несколькими поколениями, а также семьи, где оба родителя активно участвуют в профессиональной жизни, что снижает их непосредственное участие в образовании своих детей. В условиях, когда семья уже не может выполнять все функции по социализации и воспитанию детей в полном объеме, школа и педагог становятся ключевыми фигурами, ответственными не только за обучение, воспитание и развитие ребенка, но и за его социализацию. Кроме этого, педагог поддерживает и сопровождает ребенка в выборе будущей профессии и жизненного пути в целом.

Рассмотренные нами контексты со временем усложняются, дифференцируются и требуют от педагогов постоянного профессионального роста и готовности действовать в условиях изменений. Так, А. Г. Асмолов отмечает, что современная образовательная реальность переживает «революцию сложности», которая по своей значимости превосходит даже промышленные и технологические революции. Эта «революция сложности» — прежде всего революция ментальности (Асмолов 2018).

Дополнительную «сложность» создают интернет и цифровая среда, порождающие избыточную информацию. Педагогам необходимо учиться работать с информационной перегрузкой, уметь отбирать ценное, решать

задачи, которые ставит перед ними новая информационная реальность и передавать опыт взаимодействия с этой реальностью обучающимся. Например, О. Ю. Васильеву беспокоит феномен «потребления информации» без должной ее интерпретации. Согласно И. В. Черниговской и Ю. М. Лотману, массивы потребляемой информации загружают мозг, что ведет к информационному стрессу. Процесс поиска информации сужен до нескольких секунд благодаря интернету и поисковым системам. Теперь любую информацию можно найти мгновенно, одним кликом (Васильева 2024).

Исходя из этого, считаем уместным обозначить следующий контекст педагогической деятельности, который сегодня можно отнести к одному из самых актуальных — «диверсификация информации» (information diversity), а именно увеличение ее разнообразия. В процессе поиска и обработки информации педагог сталкивается со следующими трудностями:

- определение валидности информации, связанное с установлением ее достоверности, выявлением ошибок и искажений;
- структурирование информации, полученной из разных (иногда противоречащих друг другу) источников;
- критическое осмысление информации, требующее анализа, сравнения и экспериментального подтверждения;
- создание нового знания, подразумевающего не просто воспроизведение информации, а ее переработку и преобразование, что выражается в новых выводах и доказательствах.

Многоконтекстность как реальность образовательной практики порождает необходимость решения педагогом разнообразных исследовательских задач в рамках своей деятельности. Исследовательская задача — это осознанная проблема, противоречие или затруднение образовательной практики, требующее поиска исследовательских средств решения для успешной организации профессиональной деятельности педагога в новых контекстах (Загвязинский 2010).

Согласно идеям Бордовской (Бордовская 2012), исследовательские задачи можно сгруппировать следующим образом:

- задачи, направленные на познание «образа объекта» (субъективного образа профессии), предполагающие исследование инновационных процессов в образовании, запросов к результатам образовательной деятельности, особенностей развития системы образования, влияния внешних условий на характер деятельности педагога и образование в целом;
- задачи, направленные на познание «образа субъекта» (образа Я — самосознание), сосредоточенные на изучении ученика как субъекта образовательного процесса, его индивидуальных особенностей, потребностей и интересов для того, чтобы разрабатывать соответствующее содержание обучения;
- задачи, направленные на познание «образа субъектно-субъектных и субъектно-

объектных отношений» (профессиональное самосознание), т. е. задачи, охватывающие изучение характера, форм и средств взаимодействия, создание условий выстраивания конструктивной коммуникации в образовательной среде, включая взаимодействие между педагогом и учениками, между самими учениками, педагогом и родителями, педагогом и другими субъектами образовательных отношений (социальными партнерами, психологами), а также между образовательными учреждениями и внешними сообществами. Помимо этого, сюда относятся взаимодействия с учебным и другими материалами (информацией) в рамках перечисленных отношений.

Для освоения новых контекстов профессиональной деятельности педагог, как правило, прибегает к решению нескольких исследовательских задач (рис. 1).

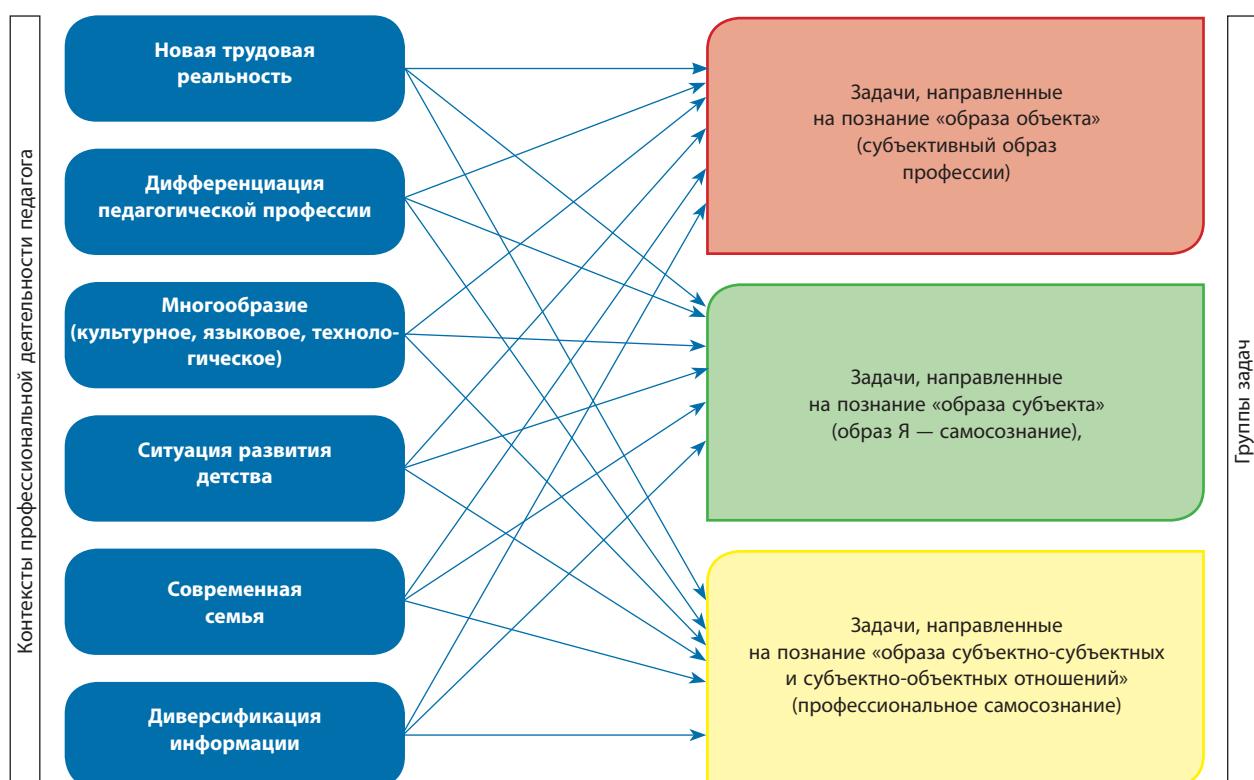


Рис. 1. Группы исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога в условиях многоконтекстности

Fig. 1. Categories of teachers' research tasks in diverse professional landscapes

В качестве примера успешного решения педагогами-практиками исследовательских задач в условиях динамичности контекстов профессионально-педагогической деятельности можно привести опытно-экспериментальную работу в школе-лаборатории. Школа превращается в исследовательский центр, где педагоги в составе проектных или исследовательских команд работают над разрешением противоречий и затруднений новой образовательной практики. Исследовательская деятельность педагогов направлена на переосмысление и переоценку сложившейся практики, декомпозицию задач собственной педагогической деятельности, теоретическое оформление инновационного опыта школы и поиск диагностического инструментария динамики образовательных результатов обучающихся, а также результатов образовательной деятельности школы в целом. Школа-лаборатория способна предоставить соответствующие условия для организации контрольных групп на констатирующем и завершающем этапах «внешних» экспериментов, а также обеспечить реализацию научно-методического сопровождения при решении проблемной задачи. Поощрение школой-лабораторией исследовательских инициатив педагогов способствует изменению стиля всей школьной жизни, поиску способов развития образовательной среды школы (Курносова 2018).

Другим примером могут служить региональные инновационные площадки, в рамках которых осуществляется подготовка педагогов школ к работе в проектах различного масштаба, значимых для развития региональной системы образования (например, Региональные инновационные площадки — инновационные комплексы в образовании (РИП-ИнКО) в Омской области). (Управление инновациями... 2023). Педагоги активно включаются в работу инновационных площадок, где создаются условия для апробации новых моделей обучения и воспитания, инновационных образовательных технологий, современных концепций воспитания, что

также требует решения определенных исследовательских задач.

Однако любой педагог, занимая исследовательскую позицию с целью адаптации к изменениям, создания условий для реализации инновации, совершенствования образовательной практики или повышения уровня собственного педагогического мастерства, ставит перед собой задачи, направленные на разрешение возникшего противоречия или проблемы.

Логика проведенного нами теоретического исследования привела к необходимости обратиться к самим педагогам и спросить о том, как они действуют в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Нас интересовало, воспринимают ли педагоги изменения или новые ситуации как проблему, противоречие или затруднение, требующие поиска исследовательских средств; готовы ли они к определению исследовательских задач и какие действия предпринимают для их решения.

С педагогами разных образовательных учреждений города Петропавловска в Республике Казахстан (50 респондентов городских и областных школ) был проведен онлайн-опрос. Анализ полученных ответов позволил сделать ряд выводов:

- большинство педагогов признают наличие в практике проблем, противоречий или затруднений, побуждающих их к изучению новых процессов в образовании (66% респондентов указали, что сталкиваются с такими ситуациями хотя бы время от времени, а 20% — достаточно часто, 10% — редко и 4% — не сталкивались с таким случаем);
- способность сформулировать исследовательскую задачу обнаруживается у трети от общего числа педагогов: 34% уверенно справляются с этим действием, в то время как 62% испытывают разного рода затруднения, а 4% педагогов не понимают, что должна представлять собой исследовательская задача;
- новыми контекстами деятельности, требующими дополнительного изучения

и адаптации, 44% педагогов обозначают инклюзивное обучение, 25% — цифровизацию и новые технологии, 40% — административную нагрузку (отчетность, документооборот), 35% — рост коммуникативного давления (мессенджеры, чаты, социальные сети); качественный анализ открытых ответов дополнил обозначенный список проблем, которые необходимо сегодня исследовать — низкая мотивация современных школьников, взаимодействие с родителями, разнообразные конфликтные ситуации;

— основными действиями педагогов при решении противоречий и затруднений являются: обращение к коллегам (58%), использование интернет-ресурсов и нейросетей (46%), участие в курсах повышения квалификации (40%), поиск успешных практик (38%); в ряде открытых ответов обозначались такие исследовательские действия, как проведение наблюдений, формулировка гипотез, анализ данных, оформление результатов.

В целом, педагоги демонстрируют интерес к изучению педагогических концепций и образовательной практики, поиску новых целей обучения, воспитания и развития обучающихся и соответствующих этим целям средств, или проектированию новых средств для достижения известных целей обучения, воспитания и развития обучающихся. Однако исследовательские задачи и способы их решения зачастую определяются педагогами интуитивно, не всегда обоснованы и это приводит к результатам, которые не в полной мере позволяют решить возникшие проблемы и затруднения.

Более охотно педагоги перечисляют исследовательские действия (анализ, поиск информации, проведение опроса, обобщение и систематизация полученных данных), которые предпринимают для решения задач изучения теории и практики образования.

Исходя из этого, мы пришли к заключению, что для успешного решения педагогами исследовательских задач требуется дей-

ствовать целенаправлено в соответствии с исследованием.

Дискуссия

В психолого-педагогической литературе находится несколько подходов к пониманию, определению и группировке исследовательских действий.

Так, Рубинштейн определяет деятельность как систему, состоящую из взаимосвязанных элементов (действий, операций и движений). Следуя его идеям, процесс решения исследовательских задач можно рассматривать как последовательность исследовательских действий, выбор которых обусловлен контекстом педагогической деятельности, субъектностью исследователя, а также нормативно-этическими нормами (Рубинштейн 1989).

Через исследовательские действия проявляется активность педагога. Можно сказать, что исследовательская задача в зависимости от ее характера решается с помощью определенных исследовательских действий и операций. Вслед за Бордовской отметим, что задачи могут быть направлены на познание «образа объекта», «образа субъекта», «образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (Бордовская 2012).

В зарубежной педагогической литературе исследовательские действия учителя рассматриваются в рамках методологии «исследование действием» (Action Research), включающей несколько цепочек применения исследовательских действий (May 1993).

Например, В. И. Загвязинский подчеркивает, что педагогическая профессия — творческая и направлена на постоянный поиск оптимальных решений, и педагог неизбежно использует элементы исследовательского поиска в практике. Автор выделяет структуру исследовательского процесса, которая включает этапы и соответствующие исследовательские действия.

В свою очередь, Л. В. Байборо́дова и А. П. Чернявская представляют развернутую методологию исследования, включающую 15 этапов с определенными исследо-

вательскими действиями (Байбородова, Чернявская 2024). В то же время И. А. Зимняя предлагает группы исследовательских действий, которые постепенно наращивают сложность и глубину (Зимняя 2010).

Обобщая обозначенные точки зрения на классификацию исследовательских действий, предлагаем условно разделить их:

- *универсальные*, т. е. базовые, которые требуются для изучения любого существующего или появляющегося контекста профессиональной деятельности — ознакомление с имеющейся информацией, отбор релевантной литературы, анализ и синтез информации, формулирование проблемы и целей исследования, фиксация и структурирование информации, интерпретация;
- *специфические*, более сложные и специализированные, которые востребованы при изучении неизвестных контекстов деятельности и предполагают глубокое понимание конкретной ситуации, определение и обоснование проблем, освоение новых способов деятельности, выбор методик, разработку гипотез, проведение пилотных и самостоятельных исследований, а также их теоретическое обоснование, протоколирование результатов, адаптацию конкретных методов под новые профессиональные роли (контент-проектировщик, коуч, консультант, супervизор).

Владение универсальными и специфическими исследовательскими действиями позволяет педагогу гибко подходить к решению исследовательских задач и оперативно адаптироваться к новым ситуациям и обстоятельствам.

В таблице 1 предложен набор исследовательских действий, которые педагог может использовать для решения задач по изучению нового контекста.

Следует отметить, что *универсальные исследовательские действия* устойчивы и применяются педагогом для изучения разных видов контекстов профессиональной деятельности. Они обеспечивают результативность всей исследовательской деятельности. *Специфические исследовательские действия*

условно разделены на *инвариантные* (наиболее уместные для изучения определенного контекста) и *вариативные* (адаптируемые в зависимости от условий и особенностей конкретного контекста).

Выбор тех или иных исследовательских действий рассмотрим на примере: педагог сталкивается с проблемой взаимодействия с ребенком из семьи мигрантов (новый контекст деятельности, связанный с языковым и культурным многообразием). В частности, одна из возможных ситуаций — в школе увеличивается количество учащихся из Китая, которым трудно включиться в учебный процесс, т. к. они не владеют русским языком и имеют культурные особенности.

В случае, когда используемые способы педагогического взаимодействия не приносят результата, требуется поиск новых, ранее не известных педагогу. Педагог ставит перед собой задачу изучить культурные нормы данной категории обучающихся и передовые практики, которые помогут эффективно взаимодействовать с ребенком и его семьей и успешно включат ребенка в учебный процесс.

Для решения этой задачи подойдут следующие исследовательские действия:

- универсальные действия: изучение педагогической литературы по многоязычному и межкультурному взаимодействию, анализ и сравнение методик, направленных на дифференциацию обучения для учащихся с разными языковыми потребностями;
- специфические инвариантные действия: изучение успешных практик взаимодействия с учащимися, не владеющими языком обучения; сбор данных об успешных адаптационных методах, используемых в образовательных учреждениях для работы с многоязычными группами;
- специфические вариативные действия: беседа с коллегами для обмена опытом работы с иностранными учениками, консультации с экспертами в области межкультурного взаимодействия, оценка возможности адаптации учебных материалов с использованием цифровых переводчес-

Таблица 1

Table 1

Исследовательские действия, необходимые для изучения нового контекста профессиональной деятельности

Research activities for navigating evolving professional landscapes

| Контексты профессиональной деятельности | Новая трудовая реальность | Дифференциация педагогической профессии | Ситуация развития детства | Многообразие (культурное, языковое, технологическое) | Современная семья | Диверсификация информации |
|--|---|---|---------------------------|--|--|---|
| Исследовательские задачи | Задачи, связанные с необходимостью изучения новых контекстов профессиональной деятельности («образ объекта»). Задачи, направленные на поиск способов и приемов построения взаимодействия («образ субъектно-объектных отношений») | | | | | |
| Универсальные исследовательские действия | | | | Ознакомление с существующей информацией. Отбор релевантной литературы. Анализ и синтез информации. Формулирование проблемы и целей исследования. Фиксация информации в предпочитаемой форме. Структурирование информации. | Формирование портфолио | |
| Специфические исследовательские действия | | | | Инвариантные (примеры) | | |
| | | | | Обоснование куль- турных и языковых норм, влияющих на многообразия. Ана- лиз изменений обра- зования в детском про- цессе. Выбор способов вза- имодействия с опре- деленным типом се- мьи обучающегося | Выявление успеш- ных практик семей- ного воспитания. | Формулирование гипотез о влиянии инф ormационного многообразия на процесс обучения, воспитания и разви- тия современных детей |
| | | | | Изучение возможной адаптации учебных программ | Изучение возможной адаптации методик обучения под опреде- ленную категорию об- учающихся | Изучение возможной адаптации практик взаимодействия с ро- дителями. |
| | | | | | | Изучение ценност- ных ориентаций кон- кретной семьи |

ских технологий или сопровождения на уроках с помощью тьюторов.

Результатом предпринятых исследовательских действий может стать аналитическая записка с предложениями по сопровождению ученика в учебном процессе и внеурочной деятельности, выбору технологии сопровождения (тьюторинг, трекинг, сопровождающее наставничество, дифференцированная помощь), а также программа адаптации для учащихся данной категории и рекомендации для других учителей-предметников и родителей.

Решение педагогом исследовательских задач — это динамичный процесс, постоянно адаптирующийся к запросам профессионально-педагогической деятельности и требующий применения как известных исследовательских действий, так и поиск и освоение новых.

Заключение

Потребность в освоении новых контекстов профессиональной деятельности способствует постановке педагогом определенных исследовательских задач, приобретающих характер профессионально-ориентированных, и выбору соответствующих исследовательских действий для их решения.

Педагог становится исследователем собственной практики, а совокупность исследовательских действий (в логике универсальные-специфические), к которым он прибегает, можно рассматривать как инструмент продвижения к разрешению возникшего противоречия.

Так, Х. Лиман и К. ДиЛуккио подчеркивают, что владение исследовательскими действиями и в последующем определенными исследовательскими дизайнами помогает педагогу сделать профессиональную деятельность более управляемой и понятной. Владение исследовательскими действиями позволяет продуктивно решать возникающие проблемы, а также гибко адаптироваться к изменяющимся условиям (Leaman, DiLucchio 2023, 3). Поиск информации, сбор и анализ данных, рефлексия собственной практики и анализ потребностей учащихся — это наиболее востребованные исследовательские действия в профессионально-педагогической деятельности.

Процесс решения исследовательской задачи — это не просто технологические этапы, а осмыслиенные действия, способствующие усвоению новых профессиональных норм и ценностей. Этот процесс формирует стиль всей профессиональной деятельности педагога в новом контексте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асмолов, А. Г. (2018) Что отличает образованного человека? Дзен. [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/Wv5zcJ4pouzFW8qG> (дата обращения 17.08.2024).
- Байгородова, Л. В., Чернявская, А. П. (2024) *Методология и методы научного исследования*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 221 с.
- Бордовская, Н. В. (2012) Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 145, с. 28–43.
- Васильева, О. Ю. (2024) Психологическое сопровождение в условиях информационного стресса. Академические вечера, 8 августа. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/rosacademobr?z=video-207062648_456239491%2Feea57f79bf99f27c70%2Fpl_wall_207062648 (дата обращения 17.08.2024).
- Вебер, М. (2016) *Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. Т. 1. Социология*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 445 с.
- Дроботенко, Ю. Б. (2010) Сценарно-архитектурный подход к организации образовательного процесса в вузе. *Мир науки, культуры, образования*, № 4 (23), с. 176–179.
- Дроботенко, Ю. Б. (2016) *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации*. Омск: Омский государственный педагогический университет, 44 с.

- Дроботенко, Ю. Б., Назарова, Н. А. (2022) Профессиональные задачи педагога в гибридном обучении. *Письма в Эмиссию.Оффлайн*, № 9, статья ART 3127. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3127.htm> (дата обращения 17.08.2024).
- Загвязинский, В. И. (2010) *Исследовательская деятельность педагога*. М.: Академия, 176 с.
- Зимняя, И. А. (2010) *Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 40 с.
- Курносова, С. А. (2018) Школа-лаборатория как одна из форм исследовательской деятельности учителей. *Вестник КГУ*, № 1, с. 61–64.
- Мид, Дж. Г. (2009) Избранное. Сборник переводов. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dzhordzh-gerbert-mid-izbrannoe-sbornik-perevodov> (дата обращения: 27.07.2025).
- Парсонс Т. (1998) *Система современных обществ*. М.: Аспект Пресс, 270 с.
- Писарева, С. А., Тряпицына, А. П. (2020) Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса. *Известия Саратовского университета*, т. 9, № 3, с. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288> (дата обращения 29.12.2024).
- Рубинштейн, С. Л. (1989) *Основы общей психологии*: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 488 с.
- Управление инновациями в региональной системе образования. (2023) Институт развития образования Омской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://irooo.ru/nauchno-metodicheskoe-obespechenie/upravlenie-innovatsiyami-v-regionalnoj-sisteme-obrazovaniya?ysclid=m20e01b86w224675102> (дата обращения 29.12.2024).
- Чекалева, Н. В., Макарова, Н. С., Дроботенко, Ю. Б. (2018) Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, № 3 (33), с. 144–150.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge; London: Harvard University Press. [Online]. Available at: https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf (accessed 17.08.2024).
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge; London: Harvard University Press, 224 p.
- Brunner, E. (2021) Context and its consequences — A neglected factor in research on early-childhood teachers' professional skills? In S. Dunekacke, A. Jegodtka, T. Koinzer et al. (eds.). *Early childhood teachers' professional competence in mathematics*. London: Routledge Publ. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/351347627_Brunner_E_2021_Context_and_its_consequences-A_neglected_factor_in_research_on_early-childhood_teachers'_professional_skills_In_S_Dunekacke_A_Jegodtka_T_Koinzer_K_Eilert_L_Jenssen_Hrsg_Early_childhood (accessed 17.08.2024).
- Campbell, C. (1992) In defence of the traditional concept of action in sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 22, no. 1, pp. 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00207.x>
- Cornu, B. (2015) Teacher education in France: Universitisation and professionalisation — from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, vol. 6, no. 3, article 28649. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>
- Leaman, H., DiLucchio, C. (2023) Teacher research as a tool for teacher professional learning and development. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, vol. 32, no. 2. [Online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413127.pdf> (accessed 29.12.2024).
- May, W. T. (1993) “Teachers-as-Researchers” or Action Research: What is it, and what good is it for art education? *Studies in Art Education*, vol. 34, no. 2, pp. 114–126.
- Turner, J. H. (1985) The concept of ‘action’ in sociological analysis. In: G. Seebass, R. Tuomela (eds.). *Social Action. Theory and Decision Library. Vol. 43*. Dordrecht: Springer Publ., pp. 61–87. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5263-8_4

REFERENCES

- Asmolov, A. G. (2018) Что отличает образованного человека? [What distinguishes an educated person?]. *Dzen*. [Online]. Available at: <https://dzen.ru/a/Wv5zcJ4pouzFW8qG> (accessed 17.08.2024). (In Russian)
- Baiborodova, L. V., Chernyavskaya, A. P. (2024) *Metodologiya i metody nauchnogo issledovaniya* [Methodology and methods of scientific research]. 2nd ed., rev. and suppl. Moscow: Yurait Publ., 221 p. (In Russian)
- Bordovskaya, N. V. (2012) Professional'no-lichnostnoe razvitiye budushchego spetsialista kak psichologopedagogicheskaya problema [Professional and personal development of a future specialist as a psychological and pedagogical problem]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 145, pp. 28–43. (In Russian)

- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge; London: Harvard University Press. [Online]. Available at: https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf (accessed 17.08.2024). (In English)
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge; London: Harvard University Press, 224 p. (In English)
- Brunner, E. (2021). Context and its consequences — A neglected factor in research on early-childhood teachers' professional skills? In S. Dunekacke, A. Jegodtka, T. Koinzer et al. (eds.). *Early childhood teachers' professional competence in mathematics*. London: Routledge Publ. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/351347627_Brunner_E_2021_Context_and_its_consequences-A_neglected_factor_in_research_on_early-childhood_teachers'_professional_skills_In_S_Dunekacke_A_Jegodtka_T_Koinzer_K_Eilerts_L_Jenssen_Hrsg_Early_childhood (accessed 17.08.2024). (In English)
- Campbell, C. (1992) In defence of the traditional concept of action in sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 22, no. 1, pp. 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00207.x> (In English)
- Chekaleva, N. V., Makarova, N. S., Drobotenko, Yu. B. (2018) Integratsiya psikhologo-pedagogicheskoy, metodicheskoy i predmetnoy podgotovki budushchikh pedagogov v vuze [Integration of psychological, pedagogical, methodological and subject training of future teachers in the university]. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya — Russian Journal of Social Sciences and Humanities, no. 3 (33), pp. 144–150. (In Russian)
- Cornu, B. (2015) Teacher education in France: Universitisation and professionalisation — from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, vol. 6, no. 3, article 28649. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649> (In English)
- Drobotenko, Yu. B. (2010) Stsenarno-arkhitekturnyi podkhod k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Scenario-architectural approach to organizing the educational process in a university]. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya — The World of Science, Culture and Education*, no. 4 (23), pp. 176–179. (In Russian)
- Drobotenko, Yu. B. (2016) *Izmeneniya professional'noi podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii* [Changes in the professional training of students in a pedagogical university in the context of the modernization of pedagogical education in the Russian Federation]. Omsk: Omsk State Pedagogicak University Publ., 44 p. (In Russian)
- Drobotenko, Yu. B., Nazarova, N. A. (2022) Professional'nye zadachi pedagoga v gibrindnom obuchenii [Professional tasks of a teacher in hybrid learning]. *Pis'ma v Emissiya. Offline — The Emissia. Offline Letters*, no. 9, article ART 3127. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3127.htm> (accessed 17.08.2024). (In Russian)
- Kurnosova, S. A. (2018) Shkola-laboratoriya kak odna iz form issledovatel'skoi deyatel'nosti uchitelei [The school-laboratory as a form of teachers' research activities]. *Vestnik KGU — Vestnik of Kostroma State University*, no. 1, pp. 61–64. (In Russian)
- Leaman, H., DiLucchio, C. (2023) Teacher research as a tool for teacher professional learning and development. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, vol. 32, no. 2. [Online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413127.pdf> (accessed 29.12.2024). (In English)
- May, W. T. (1993) “Teachers-as-Researchers” or Action Research: What is it, and what good is it for art education? *Studies in Art Education*, vol. 34, no. 2, pp. 114–126. (In English)
- Mead, G. H. (2009) Izbrannoe. Sbornik perevodov [Selected works. A collection of translations]. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dzhordzh-gerbert-mid-izbrannoe-sbornik-perevodov> (accessed 27.07.2025). (In Russian)
- Parsons, T. (1998) *Sistema sovremennykh obshchestv* [The system of modern societies]. Moscow: Aspekt Press, 270 p. (In Russian)
- Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2020) Metodologicheskie aspekty perekhoda k novoi organizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Methodological aspects of transition to a new educational process organization]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288> (In Russian)
- Rubinshtein, S. L. (1989) *Osnovy obshchey psichologii: V 2-kh t. T. I* [Fundamentals of general psychology: In 2 vols. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika Publ., 488 p. (In Russian)
- Turner, J. H. (1985) The concept of ‘action’ in sociological analysis. In: G. Seebass, R. Tuomela (eds.). *Social Action. Theory and Decision Library. Vol. 43*. Dordrecht: Springer Publ., pp. 61–87. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5263-8_4 (In English)
- Upravlenie innovatsiyami v regional'noi sisteme obrazovaniya [Innovation management in the regional education system]. (2023) *Institut razvitiya obrazovaniya Omskoj oblasti* [Institute for Education Development of Omsk Region]. [Online]. Available at: <https://irooo.ru/nauchno-metodicheskoe-obespechenie/upravlenie-innovatsiyami-v-regionalnoi-sisteme-obrazovaniya>

innovatsiyami.v-regionalnoj-sisteme-obrazovaniya?ysclid=m20e01b86w224675102 (accessed 29.12.2024). (In Russian)

Vasileva, O. Yu. (2024) Psikhologicheskoe soprovozhdenie v usloviyakh informatsionnogo stressa [Psychological support in conditions of information stress]. *Akademicheskie vechera [Academic evenings]*, 8 August. [Online]. Available at: https://vk.com/rosacademobr?z=video-207062648_456239491%2Feea57f79bf99f27c70%2Fpl_wall_-207062648 (accessed 17.08.2024). (In Russian)

Weber, M. (2016) *Khozyaystvo i obshchestvo: ocherki ponimayushchey sotsiologii: v 4-kh t. T. 1. Sotsiologiya [Economy and Society: Essays in Interpretative Sociology: in 4 vols. Vol. 1. Sociology]*. Moscow: Izd. dom Vysshay shkoly ekonomiki, 445 p. (In Russian)

Zagvyazinsky, V. I. (2010) *Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga [Research activities of a teacher]*. Moscow: Academia Publ., 176 p. (In Russian)

Zimnyaya, I. A. (2010) *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoi OOP VPO [Research activities of students in higher education as an object of design in a competency-based OOP VPO]*. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training Publ., 40 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ДРОБОТЕНКО Юлия Борисовна — *Yuliya B. Drobotenko*

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия.

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

SPIN-код: [3399-3818](https://www.researchgate.net/profile/Yuliya-Drobotenko), ORCID ID: [0000-0002-5973-3335](https://orcid.org/0000-0002-5973-3335), e-mail: drobotenko@omgpu.ru

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики.

СТАРКОВА Алена Вячеславовна — *Alyona V. Starkova*

Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Республика Казахстан.

M. Kozybaev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-599X>, e-mail: avalekseeva@ku.edu.kz

Магистр гуманитарных наук кафедры германо-романской филологии, соискатель кафедры педагогики ОмГПУ.

Поступила в редакцию: 15 января 2025.

Прошла рецензирование: 6 июня 2025.

Принята к печати: 26 июня 2025.