

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, Р. АТАХАНОВ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рекомендовано

*Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов педагогических вузов, обучающихся
по специальности 031000 — Педагогика и психология*

2-е издание, стереотипное

Москва

ACADEMA
2005

УДК37.01
ББК88.4
3-14

В гл. III параграф 3 «Применение статистических методов
и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании»
написан *С. Н. Дегтяревым*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, академик РАО *Д. И. Фельдштейн*;
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО *М. М. Поташник*

Загвязинский В. И., Атаханов Р.

3-14 Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.

ISBN 5-7695-2146-5

В учебном пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы опытно-поисковой и экспериментальной работы в школе и других образовательных учреждениях, начиная от определения проблематики, выбора темы, уточнения исходных фактов и теоретических положений до апробации и литературного оформления работы. В пособии охарактеризованы приемы выдвижения гипотезы, процесс возникновения идеи и замысла психолого-педагогического исследования, охарактеризованы основные методы и методики поисковой работы, а также способы апробации и интерпретации результатов исследования, условия развития творчества и исследовательских умений педагогов.

Для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности 031000 — Педагогика и психология.

УДК 37.01
ББК 88.4

ISBN 5-7695-2146-5

Загвязинский В.И., Атаханов Р., 2001
Издательский центр «Академия», 2001

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происшедшие в нашей стране за последние годы, трудное, болезненное, но настойчивое продвижение общества к рыночной экономике и демократическому устройству повысили степень свободы, расширили поле для проявления инициативы и свободного выбора, серьезно изменили цели, содержание и функции образования, раздвинули его горизонты.

В значительной мере расширяются и видоизменяются функции образования как важного фактора социальной стабильности, преемственности культуры, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодежи, воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности. Достижение этой цели требует освоения новых функций и нового содержания образования, поиска и внедрения прогрессивных технологий и гибких организационных форм, пересмотра некоторых принципов образования и воспитания, нахождения эффективных способов индивидуального подхода к воспитанникам.

Кто должен выполнять этот необходимый и нелегкий труд? Традиционно считалось, что это должны делать ученые. Однако в последние годы стало ясно, что конкретные проекты преобразований, кропотливый поиск лучших их вариантов — дело каждого образовательного учреждения. Таким образом, у образовательных учреждений появилась новая функция — **поисково-исследовательская**. Если дошкольное учреждение, школа, вуз — любое образовательное учреждение не найдет своего лица, своего места в социальной нише, своей «изюминки», если оно не станет притягательным для какого-либо контингента учащихся, то не выдержит конкуренции, не выполнит своей высокой миссии.

В нынешних условиях школа, например, может выбирать собственный вариант учебного плана, вводить дополнительные образовательные услуги, профильное обучение в старших классах, педагогу дано право разрабатывать авторские программы и курсы, школе — строить собственную воспитательную систему.

Принципиально важно, что не только право, но и обязанность творить, искать, обновлять, содержание и методы обучения, вести опытно-поисковую исследовательскую работу теперь официально закреплены в документах о школе, в том числе в российском Законе «Об образовании» и в Примерном положении о средней общеобразовательной школе.

Психолого-педагогические подходы в работе общеобразовательных, профессиональных учебных заведений и учреждений дополнительного образования, как и сами формы организации, типы учреждений, система и методы работы в них — все это сейчас динамично обновляется, требует поиска, уточнения, корректировки в зависимости от типа микросреды, особенностей ситуации, запросов и возможностей населения. Обновление образования — не кратковременная кампания, оно происходит непрерывно. Педагогическая деятельность по своему существу нересептурна, она должна содержать элемент поиска лучших, оптимальных для определенной ситуации вариантов ее выполнения.

Сказанное определяет необходимость овладения принципами и методами психолого-педагогического исследования не только учеными, исследующими эту сферу, но и широким кругом психологов и педагогов. Это позволит лучше осознать новые цели и задачи образования и воспитания, освоить прогрессивные технологии, гибкие организационные формы, найти способы органического сочетания педагогических, психологических и иных (медицинских, социально-реабилитационных) методов, пересмотреть даже некоторые принципы образования и воспитания.

Этот совершенно необходимый и нелегкий труд наряду с учеными Российской академии образования, педагогических и исследовательских учреждений придется все равно выполнять и рядовым педагогам на местах: в городе, микрорайоне, в каждой отдельно взятой школе. Конкретные условия и возможности, региональные и локальные (местные) запросы и резервы настолько многообразны, что создать готовые проекты и единые рекомендации для всех невозможно. Реальные проекты преобразований, кропотливый поиск лучших их вариантов придется осуществлять самим педагогам. В этом заключается смысл новой опытно-поисковой, исследовательской функции образовательных учреждений.

Исследовательский поиск в образовательном учреждении, как правило, носит комплексный характер. При его проведении подвергаются исследованию социальные аспекты деятельности учреждения (престижность, условия реализации социального заказа, адаптация учащихся и выпускников в социуме и т.д.), а также очень важную роль играет изучение личности воспитанников и эффективности развивающего влияния образования, поэтому не только психологам, но и учителям необходимо овладеть методами психологической диагностики и психологического исследования. Обязательно также отслеживание состояния здоровья воспитанников и педагогов, эффективности мер по его защите. Это требует валеологического исследования. На такой комплексной основе только и возможны отбор вариантов программ, определение принципов, технологий, методов, организационных форм воспитания, т. е. проведение педагогического исследования. Есте-

ственно, что руководитель школы, педагог-воспитатель, учитель, психолог, валеолог ведут поиск с учетом специфики своей деятельности, но очень важно, чтобы все виды поиска были объединены одной целью, общим подходом, едиными идеями, общей системой организации. В этом смысле в данном пособии пойдет речь именно о **комплексном психолого-педагогическом исследовании**, которое, по существу, является социо-, валеолого-, психолого-педагогическим.

В создавшихся условиях множество образовательных учреждений, тысячи учителей, воспитателей и психологов уже включились в исследовательский поиск.

О том, что инициатива педагогов и организаторов образования пробудилась, свидетельствует расширяющийся поток творческих начинаний. После уникального взлета в конце 80-х годов движения отдельных педагогов-новаторов, своего рода «звезд» педагогической сцены, в начале 90-х годов наступил период коллективных творческих исканий, разработки авторских школ, организации оригинальных воспитательных структур, социальных учреждений и комплексов.

В последние годы наступил новый период инновационного развития образования в нашей стране — период упорядочения, проверки на общественную востребованность, эффективность родившихся инновационных начинаний, их гармоничного сочетания друг с другом в образовательном пространстве территории. Это означает, что требования к обоснованности, корректности, практической отдаче исследований становятся еще более высокими.

Предлагаемое пособие, как полагают авторы, поможет студентам, изучающим основы психолого-педагогических знаний, а также педагогам, школьным психологам, стремящимся к творческому поиску, руководителям образования осознать современную социальную ситуацию в образовании, проанализировать успехи и недостатки, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, овладеть методами организации и проведения опытно-поисковой экспериментальной работы.

Указанные подходы и умения тем более важны, что в последние 5—7 лет экспериментирование стало превращаться в своеобразную педагогическую моду, приняло массовый характер. Как грибы после теплого дождя, появлялись новые гимназии, лицеи, колледжи, школы с дифференцированным или профилированным обучением, авторские программы, учебные планы. Однако далеко не всегда смена вывески на учебном заведении являлась результатом кропотливой работы.

Часть педагогов, смело идущих на эксперименты, берут на себя ответственность работающего с людьми экспериментатора, не представляя себе всей сложности поисковой работы, всех факторов риска. Другие же осознают недостаточность своих знаний и

умений в экспериментировании и именно поэтому не решаются на поиск. Авторы пособия стремились помочь и тем и другим.

В настоящее время для всех студентов университетов и педагогических вузов, готовящихся по педагогическим и психологическим специальностям, введен курс методологии и методов психолого-педагогического исследования. Молодому специалисту придется вести наблюдение и проводить эксперименты, анализировать и обобщать полученные данные, разрабатывать и реализовывать рекомендации. Исследовательские подходы и умения должны быть неотъемлемой частью его профессиональной подготовки.

Авторы понимают, что овладеть предлагаемыми подходами и методами можно, только включившись и в имитационный (система учебных упражнений, игр, тренинга) и в реальный исследовательский поиск. Поэтому по всем темам предложены учебные и практические задания.

Мы предполагаем, что читатели владеют основным содержанием курсов общей, возрастной и социальной психологии, общей и социальной педагогики, знакомы с опытом известных педагогов-исследователей, педагогов-новаторов и лучших коллективов, осуществляющих разнообразную опытно-поисковую экспериментальную работу.

Предлагаемое пособие, как полагают авторы, поможет также педагогам, психологам и руководителям образования, стремящимся к творческому поиску, осознать современную образовательную и воспитательную ситуацию, проанализировать успехи и недостатки, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, овладеть методикой организации и проведения психолого-педагогической исследовательской работы.

Глава I

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Современная стратегия обновления и развития образования

Кризисные явления в образовании и воспитании возникли не вдруг. Они обострились и явственно проявились к началу 80-х годов. Истоки их были заложены еще в начале 30-х годов, а обнаруживаться они начали уже в 70-е годы, что было связано с директивным переходом к всеобщему среднему образованию, более сложным программам обучения для всех и явной несостоятельностью унифицированной системы образования, ее неприспособленностью к решению задач формирующегося динамичного постиндустриального общества.

В середине 60-х годов образование в нашей стране по многим параметрам занимало лидирующее положение в мире. Мы вышли на ведущее место по глубине и основательности образовательных программ, по качеству знаний школьников, ввели всеобщее среднее образование. Очень быстро происходило расширение масштабов высшего, среднего специального и профессионально-технического образования.

Однако в последующие годы наша образовательная система утратила динамизм, мы перестали замечать быстрые сдвиги в образовании в ведущих странах Запада и в развивающихся странах Востока. Нарастали социально-экономические противоречия внутри страны, а образовательная система на них не реагировала, ибо реформы образования носили косметический характер, а школа оставалась во многом официальной и казенной.

В обществе происходили сложные процессы, результаты которых стали явными лишь к середине 80-х годов. Резко замедлились темпы развития экономики, произошла утрата прежних идеологических ориентиров, усилились агрессивность среды, социальная нестабильность, изменился характер общения между людьми, что было связано с утратой традиций общинности, взаимопомощи и взаимной поддержки. Выявились все нарастающее отчуждение молодежи от официально пропагандируемых социальных ценностей, школы, семьи. Однодетная, конфликтная, нередко неполная се-

мья перестала полноценно выполнять воспитательные функции. Молодежь все более остро ощущала невостребованность обществом знаний и таланта. Постепенный размыв, «истончение» культурного слоя, культурных традиций, интеллигентности — эти и другие подобные факторы значительно затрудняли осуществление эффективной образовательной политики.

В середине 80-х годов обнаружилось, что по ряду параметров наша школа серьезно отстает от зарубежной. Мы значительно отставали от развитых стран по масштабам высшего образования. Наметилась и тенденция к свертыванию объемов полного среднего образования. Значительно опередили нас зарубежные коллеги по степени и глубине дифференциации и индивидуализации образования. Отстала наша школа и по продолжительности образования. У нас средняя продолжительность образования была 10,5 лет. В США и Японии — 12 —13,5 лет. Долгое время в школе преобладала установка на унификацию, на единые стандарты, на подавляющий приоритет коллективного начала, что приводило к определенной нивелировке личности учащегося, недостаточному раскрытию ее самобытности, активности, инициативы, творческого потенциала. Наша школа и по сей день во многом остается изолированной по отношению к социальной среде, пытаясь решить все проблемы своими силами. Школа пока серьезно отстает по формированию у молодежи социальной адаптивности и мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативы, т.е. как раз таких качеств, которые совершенно необходимы при переходе общества к рыночной экономике.

Обнаружились, несмотря на красивые лозунги и отдельные позитивные примеры, скудность материального обеспечения и слабость кадровой базы ввиду «утечки мозгов» из системы образования в другие, более привлекательные, более престижные и материально выгодные сферы деятельности. Одно из проявлений этой тенденции — феминизация школы.

В начале 90-х годов в связи с перестройкой экономики и социальной жизни, попытками форсированного перехода к рыночной экономике в стране возник системный социально-экономический кризис, который не мог не отразиться на образовании. В связи с новыми социально-экономическими условиями наибольшие потери понесло начальное звено образования и воспитания — детские дошкольные учреждения. Многие ведомственные детские сады оказались брошенными, были закрыты или преобразованы в образовательные учреждения иного вида. Об этой потере можно только сожалеть. Есть и еще очень важная потеря — развалилась старая система воспитания. Прежняя система воспитания оказалась несостоятельной и в связи со сменой идеологических ориентиров, и в связи с ее авторитарностью, заформализованностью, «меро-

приятным» характером, а также в силу своего «школоцентризма» и слабого использования педагогических возможностей среды. О развале старой воспитательной системы вряд ли стоит сожалеть, но сохранить лучшее из наработанного, восполнить образовавшийся вакуум необходимо. Эти процессы набирают силу, требуют поиска, инициативы, вдумчивого анализа.

Однако, несмотря на все трудности, система российского образования выжила и сохранила свой высокий мировой статус. Более того, наше образование не только сохранилось, но и приобрело новые качества: стало более мобильным, демократичным и вариативным. Появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня изучаемых программ, степени и характера помощи. Следует подчеркнуть, что образование выжило именно потому, что оно обновлялось, что проводился настойчивый и продуктивный поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания.

Кризис образования развился на фоне *кризиса детства*, который проявляется в сокращении рождаемости, высоком уровне заболеваемости детей (по последним данным, в России менее 10 % здоровых детей и 35 % — хронически больных), росте преступности несовершеннолетних, бродяжничестве, социальном сиротстве (при живых родителях), появлении большой группы подростков и молодых людей, которые не учатся и не работают. Вместо акселерации в последние годы наблюдается «децелерация» — замедление темпов роста и развития молодого поколения. Социологи фиксируют снижение ценности детства, потребности в детях.

Кризис образования, как и всей социальной сферы, не является фатальным, скорее, это *кризис обновления*, и, обновляясь, система образования и воспитания стремится преодолеть кризис, вырваться из него.

Анализ социальной ситуации, практики преобразований, мирового педагогического опыта с позиции современных научных подходов позволяет наметить новые ориентиры развития образования, *стратегию его обновления*. Полагаем, что эти стратегические установки составляют ядро нового педагогического мышления — важнейшего условия успеха преобразований.

Происходит, прежде всего, серьезное изменение *целей образования*, а следовательно, и критериев его эффективности. Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы.

Наша образовательная система пока все еще ориентирована на знания, умения и навыки как конечную цель, как результат. Уровень знаний служит основным критерием при выпуске из школы,

при поступлении в вуз и другие учебные заведения. «Культ знаний» нередко остается тем идеалом, к которому стремится школа. Это, однако, не совсем верно. Еще древние утверждали: многознание уму не научает. Наши школьники, о чем говорят последние данные ЮНЕСКО, занимают по предметным знаниям и умениям места где-то во втором десятке. Мы отстаем в этом отношении от Южной Кореи, Тайваня, Швейцарии, Венгрии, ряда других стран, но заметно опережаем США, Англию, Францию, Германию и другие развитые страны. Казалось бы, не так уж плохо. Однако по развитию творческого интеллекта эксперты отводят нам куда более скромное место. Вроде бы парадокс. Но на деле все объяснимо. Знания сами по себе еще не обеспечивают развития, даже интеллектуального. А ведь современные цели обучения охватывают не только развитие интеллекта, но и развитие эмоций, воли, формирование потребностей, интересов, становление идеалов, черт характера. Знания — основа, плацдарм развивающего обучения, промежуточный, но не его итоговый результат. Все обучение должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальности растущего человека, на реализацию заложенных в нем возможностей. От знаниецентризма наше образование должно прийти к *человекоцентризму*, к приоритету развития, к «культу личности» каждого воспитанника. Обучение в этом плане выступает как способ реализации воспитательных задач, как его часть. Вся же образовательная система должна быть широким полем для жизнедеятельности, утверждения и развития человека и включать в себя семью, внешкольные учреждения, неформальные контакты и т. д.

Стоит отметить, что изменилось не столько само содержание целей (ориентиров) образования, сколько их иерархия, соподчиненность. Это очень четко отражено в ст. 14 Закона «Об образовании». Ведущей выдвинута задача самоопределения и самореализации личности и уже далее — задача развития гражданского общества, укрепления и совершенствования правового государства.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой — такова подлинная цель и критерии успешности современного образования, отвечающие его гуманно-личностной направленности и современным социальным ориентирам. В этом плане стратегические *цели* образования вернее определить как *социально-личностные*, ориентированные на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуальных — с другой. Что же касается непосредственно педагогического процесса, елей, содержания и спо-

собов общения педагога и учащихся, детей в коллективе, то тут приоритет отдается личностной ориентации, развивающему обучению, в котором особую роль играют психологические знания и подходы.

Изменяется *содержание образования*, его культурологическая база, причем это изменение происходит по нескольким направлениям:

значительное увеличение культуроемкости образования, базой которого становится вся мировая и отечественная культура, а не идеологически профильтрованная, «одобренная» ее часть, иными словами, содержанием образования становится не только полученное знание, но и сферы достижений человечества, далеко выходящие за рамки науки: искусство, традиции, опыт творческой деятельности, религия, достижения здравого смысла;

повышение роли гуманитарного знания как основы развития, как содержательного «ядра» личности;

движение от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае — индивидуализированному; от единого государственного, официально утверждаемого содержания к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным минимумом и государственными стандартами).

Утверждается подход к отбору и оценке содержания с точки зрения его образовательного и развивающего потенциала, способного обеспечить формирование у обучающихся адекватной научной картины мира, гражданского сознания, интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми (ст. 14 Закона «Об образовании»). Ставится задача сформировать у ученика целостную картину мира, помочь ему на основе общечеловеческих и национальных ценностей выявить личностные смыслы в изучаемом материале, передать молодому поколению лучшие традиции, творческие способности, чтобы эти традиции развивать.

Совершенно ясно обозначилось также движение от *унифицированных форм организации образования* (средняя общеобразовательная школа, профтехучилище) к *разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений*: гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, высшие профтехучилища, комплексные образовательные учреждения типа сад—школа, лицей—колледж вуз и т. д. Особенно актуальными становятся поиски в области модернизации и обновления массовой школы с тем, чтобы она была адаптирована к возможностям развития и потребностям разных категорий учащихся, а также проблемы, связанные с развитием реабилитационных, образовательно-оздоровительных и специализированных учреждений разного профиля.

Начинает, хотя и очень робко, преодолевать абсолютизация урока как формы организации обучения в школе. Наряду с уроками проводятся семинары, лекции, практикумы, диспуты, обучающие игры.

Постепенно осознается необходимость перехода от массового обучения к дифференцированному — не в смысле отказа от коллективных форм работы, а в смысле индивидуализации и уровневой дифференциации программ и методик, учета потребностей и возможностей каждого обучаемого. Осознается также необходимость перехода от запаздывающего образования к опережающему, хотя эту проблему решить в рамках отдельной школы невозможно. Она связана с возрастающей *многофункциональностью* образования в целом как социальной сферы и каждой его ячейки — образовательного учреждения. Наряду с ведущими традиционными функциями — образовательной, воспитывающей и развивающей — образованию и его институтам приходится все более полно брать на себя функции культурупреемственности и культуротворчества, социальной защиты педагогов и воспитанников, выполнять роль социального стабилизатора и катализатора социально-экономического развития. Наконец (о чем уже шла речь), все большую роль играет в последние годы поисково-исследовательская функция.

Начинается постепенный переход образования и воспитания на *диагностическую* основу, чему способствует становление психологической службы в образовательных учреждениях. Утверждается новое понимание стандарта в образовании не как обязательной унификации требований, а как единого базиса, обязательного минимума знаний, уровня минимальных требований и ограничителя учебной нагрузки.

Пробивает дорогу тенденция повышения роли *регионального и местного* (муниципального, общинного) факторов в образовании. Как показывает опыт многих цивилизованных стран, да и отечественные традиции, община — объединение людей по месту жительства (по принципу соседства) — является самым заинтересованным и заботливым хозяином дошкольного учреждения, школы, социального центра микрорайона. Конечно, всегда необходим баланс общечеловеческих, общероссийских (федеральных), региональных и местных ценностей и установок и интересов региона при условии приоритета ценностей федеральных и общечеловеческих.

Интенсивно происходит переход от разрушенного жизнью регламентированного, авторитарного воспитания к *гуманистическому, ненасильственному, свободному воспитанию*, основанному на добровольном выборе форм деятельности, инициативе и взаимном доверии воспитателей и воспитанников. Воспитание переориентируется на общечеловеческие ценности, на идеи и идеалы гу-

манизма и милосердия. Эти идеи вовсе не обязательно должны выражаться в религиозной форме. Ребенок должен быть огражден от навязывания любой идеологии, как коммунистической, так и религиозной. В современной образовательной системе все более пробиваются и прорастают идеи не замкнутой в себе, а открытой в социальную среду школы, активно участвующей в жизни микрорайона и использующей его педагогические и материальные ресурсы. Школьная образовательная и воспитательная система активно взаимодействует с дополнительным (внешкольным) образованием, ориентированным на семью, на человека, на гуманитарные ценности.

Вопросы и задания

1. Качество знаний и качество образования: в чем несовпадение этих понятий?

2. Выберите определения, которые, на ваш взгляд, адекватно характеризуют современное положение в образовании и воспитании:

- а) катастрофа;
- б) кризис;
- в) распад;
- г) обновление и возрождение;
- д) утрата позиций;
- е) борьба за выживание;
- ж) стабилизация;
- з) постепенное становление.

3. Каковы ведущие ориентиры новой стратегии развития образования?

4. Выберите и обоснуйте вариант предпочтительной стратегии развития образования:

- а) лично-ориентированная;
- б) социально ориентированная;
- в) лично-социально ориентированная;
- г) социально-лично ориентированная.

5. Можно ли одновременно решать задачи стабилизации и развития образовательных систем города, страны, региона?

6. Какие задачи развития образования могут в исследовательском плане решать психолог, педагог, управленец? Чем обусловлен комплексный характер психолого-педагогического исследования?

7. В каких аспектах образование может выступать как фактор социального развития, как фактор трансляции и умножения культуры?

2. Понятие о психолого-педагогическом исследовании

В силу сложности, многогранности педагогического процесса в образовании необходимы очень разные — и по своей тематике, и по предметной направленности исследования. Очень важны пси-

хологические исследования. В психологических исследованиях ведется поиск наиболее эффективных для конкретной ситуации механизмов психического развития, психологической реабилитации воспитанников, умножения их творческого потенциала, условий самореализации, определяются исходные позиции для индивидуального и личностно ориентированного подходов, для слежения за результатами обучения и воспитания.

Усиливается потребность в социологических исследованиях, чтобы выявить запросы населения, отношение родителей и общественности к тем или иным новшествам, оценки деятельности образовательного учреждения или образовательной системы.

Исследования валеологического и медицинского характера направлены на поиски вариантов образования, сохраняющих и укрепляющих здоровье учащихся и воспитанников.

Весьма разноплановы и многофункциональны педагогические исследования. Это исследования историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера.

Однако практически все прикладные исследования, связанные с функционированием и развитием образовательного процесса и образовательных учреждений, носят комплексный психолого-педагогический (нередко социально-психолого-педагогический, медико-педагогический и т.д.) характер. Даже когда речь шла о знаниевой концепции обучения, невозможно было изучать образовательный процесс, не исследуя и не развивая внимания, памяти, мышления, эмоций, способностей к различным видам деятельности учащихся и воспитанников. Речь всегда шла о воспитании целостной, разносторонней личности, о развитии воли, о формировании убеждений, об учете индивидуальных особенностей. Строить подлинное исследование в образовательной сфере без определения ее психологического содержания было невозможно.

В последнее десятилетие, когда задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориентации, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия ее здорового психического и физического развития.

При этом педагогическое исследование всегда сохраняет свою специфику: в нем идет речь о педагогическом процессе, об обучении и воспитании, об организации и управлении процессом, в котором обязательно участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи.

И еще один нюанс. Известные (стандартные) психологические подходы, методы и методики могут использоваться для определения позиций, диагностики, интерпретации результатов. Тогда вернее определять исследование как педагогическое с использованием психологических знаний и методов. Если же идет поиск лично ориентированных, индивидуализированных или работающих на психологию коллектива позиций и подходов, более точных психологических подходов или методов (например, способов определения творческого потенциала личности и степени ее реализации), то исследование действительно становится психолого-педагогическим.

Вопросы и задания

1. В чем отличие исследования психолого-педагогического от исследования по педагогической психологии?
2. Любое ли педагогическое исследование является комплексным?
3. Определите преимущественный характер следующих исследований.

<i>Темы исследования</i>	<i>Характер исследования</i>
Динамика престижности образовательного учреждения	Социологический
Влияние здоровья на успешность обучения младших школьников	Психологический
Сравнительное изучение эффективности разных образовательных технологий	Педагогический Валеологический
Выявление одаренности детей-дошкольников	Комплексный

3. Природа и функции образовательных инноваций

Осуществление опытно-экспериментальной исследовательской работы представляется очень важным средством целенаправленного поиска эффективных путей обучения и воспитания. Выполнение этой работы призвано способствовать решению основных практических задач образования на современном уровне. Кратко охарактеризуем главные составляющие такой работы.

1. Диагностика ситуации обновления и развития в школе, семье, микросоциуме на данный момент, **педагогический анализ** достижений и недостатков, степени реализации возможностей, эффективности используемых подходов и средств. Такая работа всегда осуществлялась специалистами сферы образования. Мера же полноты, глубины, основательности выполнения определяется характером тех задач, которые стоят перед разработчиками, уровнем их квалификации, наличным инструментарием. В исследовательской работе этот уровень в принципе должен быть выше, чем в массовой практике (учитывая, что передовая практика сама поднимается на уровень исследовательского поиска).

2. Прогнозирование, психолого-педагогическое проектирование и опережающее экспериментирование. Такая работа бывает необходима при составлении перспективных и текущих планов, при определении направлений и ориентиров практической деятельности. Она нужна для того, чтобы придать прогностическо-проектировочной деятельности научную состоятельность и обоснованность. Особо нужно сказать об опережающем педагогическом экспериментировании. Его суть заключается в том, что оно позволяет получить определенную прогностическую информацию, увидеть черты возможного будущего. Такое экспериментирование позволяет создать свою модель развития в конкретных условиях выполнения деятельности и воплотить ее в жизнь, создавая образец для более широкой практики.

3. Формирование личности творческого педагога с явно выраженным индивидуальным стилем деятельности. Известно, что характер и содержание совместно выполняемой деятельности, складывающиеся в группе, характер межличностных и другого рода отношений в конечном счете формирует личность. Личность творческого педагога развивается в совместной творческой деятельности. Об этом говорит опыт школ, давших целые созвездия талантливых педагогов. Это, например, школа В. А. Сухомлинского (Павлышская средняя школа), школа С. Е. Хозе (средняя школа № 345 Москвы), школа В. А. Караковского (средняя школа № 825 Москвы), Е. А. Ямбурга (средняя школа № 109 Москвы) и др.

4. Развитие инициативы и творчества воспитанников. Понятно, что содержание и направленность творческой деятельности педагога и воспитанника чаще всего не совпадают. Педагог занимается педагогическим творчеством, воспитанник — предметным (художественным, техническим и т.д.). Однако общий дух творчества, уважение к поиску, поощрение инициативы и нестандартной мысли — все это развивается лучше всего в ищущем педагогическом коллективе. Ну а там, где предмет поиска педагога и его воспитанника совпадает, что бывает нередко (совместная художественная самодеятельность, диспуты, составление проектов, в том числе и педагогических, и т.д.), условия для творчества, взаимного обогащения становятся еще более благоприятными.

5. Преодоление мифов, стереотипов, инертности и иждивенчества. Поиск способствует наиболее эффективному очищению от рутины, возбуждает энергию, укрепляет веру в свои силы. Успешнее идет процесс пересмотра многих мифических представлений и суждений типа: идеальный школьник — это удобный, послушный ученик; слово педагога — закон; хорошая учеба — показатель благополучия в развитии личности; чем больше воспитательных мероприятий, тем интенсивнее воспитание.

Освоение опытно-поисковой работы стимулирует психолого-педагогическое творчество, включающее педагогов и психологов в общий инновационный поток.

Собственная потребность в обновлении образования и всей социальной сферы требует особого внимания к **инновационным процессам**, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению психолого-педагогических нововведений, к тому, какую роль играют и должны играть в этом процессе педагогическая и психологическая науки. Особое значение для понимания и стимулирования обновления образования имеют категории: новое, новаторство, новация, нововведение, инновация, инновационный процесс, а также противоположные категории и понятия: отжившее, рутинное, консерватизм, прожектерство и др. Задача, разумеется, заключается не в том, чтобы приклеивать ярлыки и клеймить консерваторов, а в том, чтобы разобраться в диалектике взаимодействия нового и старого, в механизмах и условиях замены устаревшего новым, в способах и возможностях позитивного влияния на эти процессы. Конечно, следует научиться отличать подлинное новаторство от его имитации, от прожектерства (необоснованных проектов, якобы решающих сложные педагогические проблемы).

Можно полагать, что **новое** в психологии и педагогике — это не только идеи, подходы, методы, технологии работы с человеком или коллективом (их изучение, совершенствование, преобразование), которые в представленном виде, в подобных сочетаниях еще не выдвигались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы обучения и воспитания, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования.

Новое, таким образом, содержит в себе **прогрессивное**. Тем не менее понятие «новое» не всегда полностью коррелирует с понятиями «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием — «современное». Передовое, современное всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогической практике это особенно наглядно: вера в человека, ориентация на его лучшие стороны, умение общаться и сотрудничать, сообщающие и репродуктивные методики обучения, диалог, обращение к воспитательным возможностям коллектива — эти и многие другие далеко не новые положения сохраняются, получают «второе дыхание» в самых новейших педагогических системах и технологиях.

Указанная позиция определяет содержание понятий **педагогическое новшество** и **педагогическое нововведение**. Строго говоря, новшество — это система или элемент педагогической системы, позволяющие эффективнее решать поставленные задачи (а иногда и

точнее ставить сами задачи), отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества. Педагогическое нововведение — введение новшеств в практику работы (новаторская практика). Педагогическая инновация чаще всего понимается как проникновение нововведений в более широкую практику (приставка «ин» означает проникновение внутрь определенной среды). Инновационные процессы в образовании — это процессы возникновения, развития, проникновения в широкую практику педагогических нововведений. Субъектом, носителем этого процесса выступают прежде всего педагог-новатор (или психолог, или управленец) и новаторские коллективы.

В широком смысле слова можно именовать новаторами всех творчески работающих, стремящихся к обновлению арсенала своих средств преподавателей и воспитателей. В более строгой трактовке *новатор* — это автор новой педагогической системы, т. е. совокупности взаимосвязанных идей и соответствующих технологий. Мы вправе в этом смысле говорить о С.Т.Шацком, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинском, И. П. Иванове, Ш. А. Амонашвили, Д. Б. Эльконине, В.В.Давыдове, Л.В.Занкове именно как о педагогах-новаторах. Инновационной деятельностью занимается и гораздо более широкий круг творческих педагогов, которых условно можно назвать *изобретателями, модернизаторами*. Они не создали собственных педагогических систем, но ввели новые или серьезно усовершенствовали элементы существующих систем, по-новому их скомбинировали, добиваясь на этой основе положительных результатов. Наконец, есть еще более широкий отряд *мастеров* педагогического труда, быстро воспринимающих и умело использующих и традиционные, и новые подходы и методы. Деятельность всех указанных категорий педагогов и психологов, тесно связанная с развитием психолого-педагогической науки, несущей в практику новые идеи, новое содержание и обновляемую технологию, и составляет инновационный педагогический поток.

Проследим так называемый *жизненный цикл* педагогических нововведений. Цикл этот включает следующие этапы: старт, возникновение, быстрый рост (в борьбе с оппонентами и скептиками), зрелость, насыщение, связанное с более или менее широким продвижением в практику, кризис и финиш, связанные, как правило, со снятием нововведения, как такового, в новой, более эффективной, нередко более общей системе. В процессе прохождения жизненного цикла вскрываются противоречия самого нововведения и его взаимодействия со средой, разрешение которых либо гармонизирует отношения, либо приводит к отрицанию самого нововведения, его распаду.

Характерно, что жизненные циклы новых концепций, рожденных теоретически, и концепций, родившихся из практики, в чем-то своеобразны.

В первом варианте инновационные процессы проходят в разных вариантах прокомментированные ниже этапы.

1. Возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках и в определенных ситуациях. Например, концепция оптимизации (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник) возникла как дидактическая, а концепция коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов, В. А. Караковский и др.) — как применяемая только в сфере общественно полезных дел и нравственного воспитания. Теория развивающего обучения разрабатывалась применительно к начальной школе.

2. Расширение концепции и поля ее применения и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность. Примером этого могут служить содержательные и полезные концепции поэтапного формирования умственных действий, теории деятельности в психологии, проблемного и программированного обучения в педагогике. Притязания на универсальность только вредят разумному использованию указанных концепций.

3. Постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного и всеобъемлющего эффекта.

4. Вошедшая в практику концепция начинает работать, однако «чуда», естественно, не происходит, начинается «охлаждение» и разочарование. Так, к сожалению, произошло и с теорией оптимизации, в адрес которой после нескольких лет ее освоения возникли совершенно необоснованные упреки в том, что она не решила всех проблем образования и не предотвратила его кризиса, и с некоторыми другими теориями и концепциями.

5. Теория совершенствуется, приспосабливается к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, в интеграции с другими теориями. Утвердилось, в частности, понимание теории и методики оптимизации не как глобальной педагогической теории, а как рационального управленческого подхода, дающего ключи к поиску оптимальных решений в конкретных условиях воспитания и обучения. Рамки же понимания развивающего обучения и его возможностей, напротив, значительно расширились и включили множество систем обучения, вплоть до модернизированного традиционного.

Второй вариант — подходы и концепции, рожденные в практике, проходят в своем развитии несколько иной цикл.

1. Зарождение новых подходов, трудные поиски, позволяющие оформить новые идеи, найти способы их реализации в методических средствах. Так рождались педагогические системы В. Ф. Шаталова, И. П. Волкова, С. Н. Лысенковой и других педагогов-новаторов, опыт создания социально-педагогических комплексов Екатеринбурга и Альметьевска (Татарстан), поиски модели массовой школы для всех (адаптивной школы).

2. Борьба, в недавнем прошлом чаще всего долгая и трудная, за утверждение и признание новшества.

3. Более или менее выраженные притязания на универсальность, что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культуры создателя системы, а также от позиции массовой практики, нередко уповающей на новшество как на панацею.

4. Осознание научных идей, лежащих в основах опыта, его места в системе научных изысканий, вклада в теорию. В этой связи интересна позиция известной плеяды педагогов-новаторов, в первых своих декларациях и выступлениях начисто открестившихся от педагогической науки, а затем признавших свое кровное родство с нею.

5. Интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики (что опять-таки происходит не всегда).

Вопросы и задания

1. Докажите практическому работнику сферы образования, что поисковая работа есть средство и условие выживания и обновления образовательных учреждений, становления эффективной системы обучения и воспитания.

2. В чем различие между новаторством и прожектерством, новаторством и мастерством?

3. Говорят, что новое в педагогике — это хорошо забытое старое. Согласны ли вы с таким утверждением?

4. В чем различие понятий: новшество, нововведение, инновация?

5. Ряд известных ученых-психологов, предлагавших свои системы обучения, внедрили их в практику без помощи ученых-педагогов. Можно ли их работу считать психолого-педагогическим исследованием? Рассмотрите вопрос на примере концепций Л.В.Занкова, Д. Б.Эльконина, В. В.Давыдова и др.

4. Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований

Своеобразие, специфику решения педагогических задач в зависимости от этапа, формы, региональных особенностей образования невозможно в полной мере выявить и использовать без знания и учета общего. Поэтому попытаемся начать с выяснения положений, составляющих ядро современных психолого-педагогических концепций.

К числу положений, несомненно имеющих общепедагогический смысл, а поэтому составляющих ядро концептуальной платформы любых образовательных программ, по всей видимости,

принадлежат следующие важнейшие положения и соответствующие им закономерности и принципы.

1. Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества. Это предполагает подготовку личности к вхождению в современное общество, учет и реализацию меняющегося, как официально оформленного в директивных документах, так и неофициального, более близкого к подлинным запросам человека и человеческих общностей социального заказа, создание условий для достойного развития и существования каждого человека.

2. Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде. В этой среде наиболее значимыми являются влияние семьи и непосредственного социального окружения, поэтому возникает необходимость выявления и использования его педагогического потенциала.

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной системы.

Большую роль в достижении единства образования в соответствии с Законом «Об образовании» Российской Федерации призваны сыграть единые стандарты образования и образовательные цензы, устанавливаемые и контролируемые государством.

4. Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса: всякие одномерные оценки в педагогической теории и практике неприемлемы и ущербны. Односторонние ориентации на коллектив, на общественные ценности, на «завтрашнюю», а не сегодняшнюю радость принесли нам немало вреда. Однако и забвение, игнорирование коллективных связей, общественных интересов, равно как и перспектив развития общества, коллектива и отдельного человека, пагубны для педагогического процесса. Педагогика в значительной степени — наука о достижении меры, о путях гармонизации противоположных сил и тенденций педагогического процесса: централизации и децентрализации, личного и общественного, управления и самоуправления, исполнительства и инициативы, алгоритмических действий и творчества, нормативности и свободы, устойчивости и динамизма личности.

5. Единство социализации и индивидуализации, обязательного учета индивидуальной ориентации воспитания и его социальной сущности как несомненных приоритетов демократического общества и его образовательно-воспитательной подсистемы. Степень удовлетворения потребностей, реализации возможностей челове-

ка, его права на самореализацию, самобытность, автономию, свободное развитие является основным критерием успеха в образовании и воспитании.

6. Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей как для педагога, так и для воспитанников. Конечно, и вариативность, и свобода выбора реально в той или иной мере ограничены социальными нормами, обязательным объемом образования, минимально допустимыми стандартами его качества, реальными возможностями общества.

7. Деятельностный подход: он заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства, т. е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурированием — последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества как с педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого, находилась в «зоне ближнего развития» ученика (Л. С. Выготский), в которой ученик имеет базу для дальнейшего продвижения и развития, отзывчив к педагогической помощи и поддержке.

8. Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности. Эмоциональная окрашенность, содержательность, новизна многообразных отношений к предмету деятельности, нравственным ценностям, другим людям (в том числе родителям, педагогам, друзьям, соученикам, соседям, коллегам), самому себе (самосознание, самооценка, характер и уровень притязаний) — все эти атрибуты отношений присваиваются человеком и становятся личностными качествами формирующегося человека. Социальная микросреда (микрогруппа, коллектив) служит в этом плане средством, фактором создания и функционирования формирующих личность отношений.

9. Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание. Отсюда возникает необходимость решения в процессе одной деятельности целого «веера» образовательных и воспитательных задач (Ю. К. Бабанский), интеграции в этих целях воспитательных воз-

возможностей семьи, школы и микросоциума (например, общинных и муниципальных органов самоуправления, юношеских и детских объединений, клубов, секций, учреждений культуры, спорта, правопорядка и т.д.).

10. Единство оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса. Оптимизационный подход предусматривает выработку и использование алгоритмов для выбора наиболее экономных и эффективных способов деятельности, творческий подход — выход за рамки алгоритмов, правил, инструкций, постоянный поиск с использованием гипотез, нестандартных идей и замыслов, мысленного предвосхищения желаемого результата. Творческие идеи и замыслы, будучи воплощены в жизнь, отработаны, достигают стадии алгоритмизированной технологии, что дает возможность их широкого использования.

На основе указанных подходов, изложенных выше положений нужно в каждом конкретном случае разработать соответствующие рекомендации и требования к организации учебно-воспитательного процесса.

Обозначим теперь примерную проблематику возможных психолого-педагогических исследований, связанных с образовательным процессом. Хотя о проблеме и теме исследования речь еще впереди, обратим внимание на то, что в основе любой проблемы лежит какое-то противоречие, несогласование, требующее поиска решения, чаще всего гармоничного, а сама проблема должна быть актуальной и истинной (т. е. действительно еще не решенной).

К числу *методологических и теоретических исследовательских проблем* могут быть отнесены следующие:

соотношение философских, социальных, психологических и педагогических закономерностей и подходов при определении теоретических основ (концепции) и решении ведущих проблем педагогической деятельности, выборе направлений и принципов развития образовательных учреждений;

способы отбора и интеграции в психолого-педагогическом исследовании подходов и методов конкретных наук (социологии, этики, валеологии и др.);

специфика психолого-педагогических систем: образовательных, воспитательных, коррекционных, профилактических, лечебно-оздоровительных и т. д.;

соотношение глобальных, общероссийских, региональных, местных (локальных) интересов и условий при конструировании психолого-педагогических систем и проектировании их развития;

учение о гармонии и мере в педагогическом процессе и практические способы их достижения;

соотношение и взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, новаторства и традиций в образовании;

критерии успешности воспитательной работы, развития личности воспитанников в определенных типах образовательных учреждений;

методология и технология педагогического проектирования (на уровне предмета, образовательного учреждения, педагогической системы города, района, региона и др.);

способы корректного конструирования и эффективного осуществления всех этапов исследовательского поиска.

Среди *прикладных (практических) проблем* можно назвать следующие:

развивающие возможности современных методических систем; гуманитарное образование и духовный мир учителя;

пути и условия интеграции гуманитарного и естественно-научного образования в средней школе;

здоровьесберегающие технологии в учебном процессе;

развивающие возможности новых информационных технологий; сравнительная эффективность современных систем обучения для различных категорий учащихся;

традиции обучения и воспитания в России и других государствах бывшего СССР и их использование в современных условиях;

формирование воспитательной системы школы (или иного образовательного учреждения):

школа в системе социального воспитания и обучения;

педагогические возможности «открытой» школы;

семья в системе социального воспитания;

подростковый (молодежный) клуб как база развития внеучебных интересов и способностей;

традиции народной педагогики в воспитании;

роль неформальных структур в социализации молодежи, способы взаимодействия педагогов с неформальными структурами.

Разумеется, приведенный перечень далеко не полон, он предполагает существование других серьезных и актуальных проблем, и в частности — связанных с управлением образованием, с совершенствованием его инфраструктуры и ее отдельных составляющих, проблем профессионального образования, проблем, связанных с реализацией идеи непрерывного образования и т.д.

Вопросы и задания

1. Раскройте единство и различие в подходах к определению стратегических целей образования в Национальной доктрине развития образования до 2025 г. и в Федеральной программе развития образования РФ до 2005 г.

2. Какие инвариантные элементы вы предложили бы включить в концепцию развития любой школы до 2005 г.?

3. Можно ли говорить о региональной стратегии развития образования или стратегия для страны одна, а существуют только региональные особенности ее воплощения?

4. Что означает понятие «единое образовательное пространство»? Можно ли вводить единые образовательные стандарты, избежав возврата к унифицированному образованию?

5. Не нарушает ли единства образования признание его многомерности и вариативности?

6. Могут ли конкретные прикладные психолого-педагогические поиски проводиться без строгого теоретического обоснования?

5. Источники и условия исследовательского поиска

Стремление педагогов к психолого-педагогическому исследовательскому поиску в наше время поддерживается всеми уровнями управления образованием. Но одного стремления, даже основанного на осознании проблем, мало. Нужно использовать источники, подпитывающие такой поиск, родники, из которых можно почерпнуть для творческой переработки подходы, образцы, идеи, методы и технологии.

Можно выделить по крайней мере пять таких источников.

1. Общечеловеческие гуманистические идеалы, которые своеобразно, порой неточно и неполно находят свое отражение в так называемом социальном заказе.

2. Достижение всего комплекса наук о человеке, а также рекомендации, вытекающие из современных научных подходов, особенно рекомендации медицины, валеологии (учения о здоровье), психологических и педагогических наук, в том числе социальной педагогики, социальной, педагогической и возрастной психологии.

3. Передовой опыт прошлого и настоящего, в том числе новаторский.

4. Педагогический потенциал коллектива педагогов и обучающихся, окружающей социальной среды, производственных предприятий, учреждений культуры и медицины, правоохранительных органов, родителей, людей самых разных профессий, жизненных судеб и увлечений.

5. Творческий потенциал профессионального педагогического работника.

Успех исследовательского поиска во многом зависит от того, насколько полно использованы все эти источники. Попытаемся дать им краткую характеристику.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, отраженные в философии, религии, искусстве, народных традициях. Воспитание, активное стимулирование и поддержка развития личности невозможны без формирования нравственного идеала. Между тем

после крушения официальной коммунистической идеологии и коммунистических идеалов в обществе и в среде педагогов ощущается идеологический вакуум, острый кризис идеалов. Он в определенной мере компенсируется религиозной идеологией и религиозным сознанием. Однако такой выход приемлем не для всех. «Во что же верить? Как можно воспитывать, если все идеалы низвергнуты?» — спрашивают педагоги. Думается, что конструктивный ответ на этот вопрос есть

Педагогические идеалы должны быть связаны с непреходящими гуманистическими ценностями, с идеалами человеколюбия, с культом личности (не отдельной, а личности каждого). Эти ценности в полной мере, ярко и образно отражены в классической литературе, других жанрах искусства. Пусть декларативно, но именно эти ценности были наиболее конструктивной частью коммунистической идеологии (вспомним хотя бы многие положения «Морального кодекса строителя коммунизма»). Именно эти ценности сохранила христианская религиозная мораль. Они присутствуют и в других религиях, и в прогрессивных атеистических учениях. Вера в человека, поиск путей его максимальной реализации, уважение к растущей личности ребенка, к его своеобразию и индивидуальности, к его праву на свободное развитие и счастье — это ядро любых прогрессивных педагогических концепций прошлого и настоящего. Педагог, воспитатель, психолог может быть верующим или атеистом, сторонником республики или конституционной монархии, но он должен исповедовать культ человека, вдохновляться перспективами его развития, видеть в том, чтобы способствовать становлению личности, свой высший долг и смысл своих исканий.

Общечеловеческие гуманистические идеи и идеалы, зачастую искаженно и односторонне, но в определенной конкретной форме отражаются в социальном заказе образованию, т. е. в тех требованиях к выпускникам учебных заведений, которые определяют содержание и смысл образования, систему отношений, способы деятельности воспитанников. Нужно только учесть, что, во-первых, школа должна выполнять не только сегодняшний, но и обязательно перспективный социальный заказ и, во-вторых, сам социальный заказ в современной ситуации сложен и завуалирован. Раньше он выражался в партийных и правительственных постановлениях, которые ученые-обществоведы, органы народного образования и школы интерпретировали, находя лучшие способы его осуществления. Теперь же предстоит выявлять, извлекать социальный заказ не только из законодательных актов, решений и постановлений правительства, но и из вечных идеалов добра и человечности, содержащихся в фольклоре, религии, классическом искусстве, из общественного мнения (выступления общественных деятелей, социологические опросы, анализ прессы и т.д.),

экспертных оценок, результатов анализа статистических материалов. Нужно далее отследить этот социальный заказ на разных уровнях: глобальном (общечеловеческом), общегосударственном, региональном, местном (локальном) — и сделать это так, чтобы не упустить главного — личностного ориентира, запросов и потребностей родителей и самих детей.

Итак, чем ближе к идеалам гуманизма, задачам развития человека, тем продуктивнее и прогрессивнее любые педагогические идеи и идеалы, а также, естественно, и результаты их воплощения.

Достижения наук о человеке, в том числе психологии и педагогики. Как известно, психология изучает природу и закономерности развития психики; есть отрасли психологической науки, которые изучают особенности развития психики в соответствующих конкретных условиях. Например, социальная психология изучает особенности поведения и взаимодействия личности в составе групп, а педагогическая психология изучает особенности развития психики и присвоения личностью общественного опыта в условиях обучения и воспитания. Педагогика изучает условия, способы и закономерности направленного преобразования психики человека. Психология может существовать и развиваться и без педагогики, хотя ее практические результаты в таком случае оказываются ограниченными. Нередко психологи сами берут на себя функции педагогов-исследователей, разрабатывают содержание и средства обучения и воспитания, но это вовсе не значит, что педагогики нет или она не нужна. Просто функции ученых-педагогов успешно или не очень выполняют сами психологи. Но вот педагогике без психологии в принципе обойтись невозможно, исключая, конечно, ее формально-бюрократический, «бездетный», «бесчеловечный» вариант, не входящий в сферу научного знания. Поэтому психологические предпосылки педагогического знания являются внутренним ядром любой педагогической отрасли знаний и любой педагогической системы, ибо без знаний о психике, закономерностях ее развития, отношениях между людьми, между человеком и его окружением ни о каких серьезных принципах и средствах педагогической работы вести речь невозможно.

Между прочим, педологи как раз и пытались в свое время (20 — 30-е годы прошлого столетия) синтезировать психологию и педагогику ради более глубокой диагностики и поиска условий для развития ребенка. Вероятно, возврата к педологии как синтезу психологии и педагогики не будет, но необходимость решения задач на стыке знаний, а также поиска общих средств остается. Может быть, одной из таких общих отраслей и психологической науки, и педагогики будет зарождающаяся психодидактика. Сегодняшние представления о психодидактике таковы, что она должна установить и реализовать взаимосвязь и взаимодействие теорий учения и дидактических принципов не только с закономерностями-

ми развития психики, но и с частными методиками и технологиями обучения. Если согласиться с этим, то психодидактика будет первой современной реальной психолого-педагогической наукой, если не считать педагогическую психологию. Исследовательских проблем в этом направлении — хоть отбавляй.

Достижения психологической науки и ее отраслей, например социальной и педагогической, общепризнаны. Наряду с этим в силу объективных причин (сложность психики, уникальность каждой человеческой индивидуальности и т.д.) и субъективных накладов (разгром той же педологии, долгое отрицание роли подсознательного и бессознательного в психике, позднее обращение нашей науки и практики к социально-психологическим проблемам и др.) в ней имеется много белых пятен.

Более жесткой и во многом справедливой критике в не столь давние времена подвергалась педагогика. Можно говорить о том, что эта критика не всегда была корректной и справедливой, о слабом внимании к этой науке, о крайней малочисленности научных кадров. Но даже если признать критику полностью, то оказывается, что иной научной основы для развития образования, для практики обучения и воспитания просто не существует. Попытки заменить науку передовым опытом оказались совершенно несостоятельными и окончились тем, что педагоги-новаторы публично признали свое кровное родство с наукой, признали тот факт, что они опирались на научно разработанные положения и развивали их в новых условиях. Работы классиков педагогической мысли и известных современных педагогов В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого, А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского, М.А.Данилова, М. Н. Скаткина, И.Я.Лернера, Ю. К. Бабанского и многих других составляют золотой фонд нашей педагогики. В них развиваются идеи личностного, деятельностного, индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, раскрыты его движущие силы, способы оптимизации содержания и методики развивающего обучения, разработаны способы воплощения культуры в содержании образования и многие другие подходы, положенные в основу современных педагогических систем.

Наконец, существует тот аргумент, что научные педагогические знания не столь уж важны, так как педагогика — не столько наука, сколько искусство, а недостаток знания педагог компенсирует опытом. Практическая педагогика, конечно, великое искусство, где очень много зависит от Мастера, но в основе этого искусства лежат научные принципы, подходы, системы. Если они выявлены, если они используются, практика существенно выигрывает, уменьшается вероятность потерь и ошибок. Противопоставлять научную теорию и практику (искусство) -- все равно что противопоставлять теорию музыки, музыкальную композицию, в конечном счете — музыкальную грамотность искусству

исполнения. И несколько слов о медицине и валеологии (науки о здоровье). В полезности рекомендаций этих наук мало кто сомневается. Однако вся практика воспитания и обучения очень медленно и неполно учитывает советы и рекомендации, нацеленные на сохранение здоровья, ищет способы здоровьесберегающего образования.

Передовой опыт является наиболее близким и понятным источником подходов, решений, методов, организационных форм. Диапазон его очень широк. Идет небезуспешное возрождение традиций прошлого отечественного опыта. Восстанавливаются частные школы, лицеи, гимназии, гувернерство, преподавание риторики, бальных танцев, традиции российского милосердия и благотворительности. Постепенно открываются для нас и сокровища мирового опыта, например достижения вальдорфской школы и педагогики, системы свободного воспитания М. Монтессори, С. Френе. Все это чрезвычайно важно. Заметный след в отечественной практике обновления школы оставили педагоги-новаторы или, как они сами себя именуют, педагоги-экспериментаторы, чей опыт широко пропагандировался на рубеже 80-х и 90-х годов «Учительской газетой», «Комсомольской правдой», Центральным телевидением и другими средствами массовой информации. В этот же период одна за другой стали выходить книги педагогов-новаторов, их статьи и статьи о них в педагогических журналах. В последние годы интерес к их опыту снизился, к тому же появился и ряд критических публикаций, содержащих обвинения и негативные оценки их опыта.

Попробуем с позиции современности, когда страсти вокруг новаторов несколько улеглись, дать объективную оценку их опыта, его значения для обновления школы и развития психолого-педагогических наук.

Для оценки движения новаторов нужно определить, какие конкретные задачи они решили, какую роль выполнили.

Возникновение новаторства не случайное, а закономерное явление. Жизнь поставила перед российским образованием в конце XX в. жгучие вопросы, возникла острая общественная потребность в обновлении. Ситуация усугубилась трудностями, возникшими с переходом ко всеобщему среднему образованию по единым условленным программам, что в совокупности с допущенными ошибками в управлении, формализмом, страстью к показухе привело к процентомании, определенному снижению общего уровня образования и другим отрицательным явлениям кризисного характера.

Нужно было учить всех, и учить по более сложным программам, воспитывать творчество, самостоятельность и инициативу, отношения сотрудничества. Педагогическая наука не готова была дать школе достаточно конструктивные рекомендации. Эту мис-

сию и взяли на себя педагоги-новаторы. Новаторы в этих условиях были необходимы, и они действительно появились, а точнее говоря, «проявились» те, кто уже многие годы вел упорные и нелегкие поиски. Это были своеобразные педагогические «шестидесятники», дети политической «оттепели» 60-х годов, связанной с разоблачением культа личности. Новаторов активно поддерживали пресса, педагогическая общественность. Они прорвались на общественную арену сквозь препоны бюрократизма, запретов, инерции и рутины самой педагогической среды. И тут возникло явление, которое М. М. Поташник метко охарактеризовал как «ослепление модой».

Но на новаторство вообще моды быть не должно. Может возникнуть и должна пройти мода на отдельных новаторов, могут померкнуть определенные «звезды» или отойти на второй план кумиры, но новаторство — не дань моде, а прогрессивное движение, прокладывающее путь в будущее.

В чем же конкретный вклад новаторов, их реальные заслуги перед отечественным образованием?

Первое. Очень разные по творческому стилю (Ш.А. Амонашвили — уникальный философ-гуманист, психолог и педагог-практик, Е.Н.Ильин — яркий импровизатор, В.Ф.Шаталов — аналитик-алгоритмист. М.П.Щетинин — романтик, Р. Г. Хазанкин — эрудит и систематик и т. д.), они в противостоянии с формализмом, бюрократическими ограничениями и унификацией отстаивали право педагога на творческую самостоятельность, на поиск, на авторскую самобытность.

Второе. Своей практикой они утвердили гуманистические идеи сотрудничества и сотворчества со школьниками, внутренней свободы формирующейся личности, целесообразной помощи каждому и тем самым проложили дорогу коренным демократическим преобразованиям в образовании, способствовали гуманизации общества.

Третье. Они создали новые педагогические системы, в каждой из которых найдено решение определенных, очень актуальных педагогических проблем. В.Ф.Шаталов показал, как с помощью системы опорных сигналов можно выучить всех и дать каждому ребенку «точку опоры» в его жизненном самоутверждении. Ш. А. Амонашвили удалось найти средства, чтобы пробудить «серебряные колокольчики» в душе каждого ребенка, не отбить у него тягу к школе, знанию, учителю, обеспечить его развитие. М. П. Щетинин создал особенно ценную для села новую форму образовательного учреждения — школу-комплекс, не без успеха вел поиски путей разностороннего развития личности через эмоционально-художественную деятельность.

Жизненный подвиг директора Сахновской средней школы А. А.Захаренко заключался в том, что он создал сельский культ-

турно-образовательный комплекс, доказал, что школа может возродить село. А. А. Католиков показал, как реально скрасить сиротство и обеспечить питомцам школы-интерната полноценную жизнь, развитие, продолжение образования. И. П. Волков сумел пробудить творческое начало у каждого школьника. С. Н. Лысенкова создала систему ранней педагогической пропедевтики посредством опережающего обучения в начальных классах.

Особо следует подчеркнуть заслуги энтузиастов и новаторов социальной педагогики, преодолевших узкие традиции социальной помощи в рамках доставки пенсии и ухода за престарелыми, утвердивших комплексный подход к защите и реабилитации детей и подростков, создавших комплексные социально-педагогические и социально-реабилитационные учреждения (И. И. Рябов, С. З. Ревзин, В. К. Волкова, Н. А. Голиков и др.).

И еще один штрих. В плеяде педагогов-новаторов, как это ни странно на первый взгляд, большинство мужчин. И это еще раз говорит о том, как нужен школе умный и инициативный педагог-мужчина. Педагоги-новаторы, если так можно выразиться, защитили мужское достоинство педагогики.

Нужно, таким образом, судить о педагогах-новаторах именно по тому позитивному вкладу, который весьма весом, а не по отдельным срывам, неудачам или фактическим ошибкам.

Педагогический потенциал собственного коллектива и социума. Творческий потенциал коллектива, конечно же, создается творческими личностями. В нем вырабатываются собственные традиции, свое отношение к ценностям, к педагогическому поиску. Психологический климат, коллективные установки и оценки, взаимодействия разных по творческому стилю и потенциалу людей оказываются либо стимулом, либо тормозом для развития творчества и инициативы.

Теория и практика социального воспитания исходит из послышки о том, что только организация жизнедеятельности ребенка в реальной социальной среде с участием многих социальных институтов (семья, предприятия, клубы, ассоциации, творческие объединения, органы правопорядка, учреждения физкультуры, театры, кинотеатры и т. д.) и массы непрофессиональных педагогов (прежде всего это родители) позволяет полноценно вести обучение и воспитание. Тут, в непрофессиональной среде, можно почерпнуть много идей, подходов, форм, с успехом применимых и в школе, и во внешкольной сфере. Получили уже достаточно широкое распространение научные общества учащихся, руководимые учеными, спортивные секции, которыми руководят спортсмены или тренеры, художественные студии и т. д. В образовании «работают» идеи кибернетики, валеологии, герменевтики (наука о понимании), ему нужны новые подходы различных областей науки и техники, человеческой практики.

Творческий потенциал личности педагога проявляется во внутренних источниках творческого поиска: воображении, фантазии, умении прогнозировать, комбинировании известных способов или элементов, умении видеть предмет в его необычных функциях и связях, принимать нестандартные решения, т.е. во всем, что характеризует креативность (творческую сущность) самой личности педагога-исследователя. Внешние факторы стимулируют творчество педагога, поставляют ему материал и дают образцы решений. Но творческий педагог обладает собственным педагогическим мышлением, способен продуцировать новые идеи и методы (об этом подробнее в последнем разделе пособия).

Вопросы и задания

1. Оцените, насколько доступны рядовому педагогу охарактеризованные выше источники исследовательского поиска и при каких условиях их использование наиболее эффективно.

2. Можно ли путем изучения передового опыта компенсировать недостаточное использование других источников исследовательского поиска: ведь опыт как бы вбирает в себя все остальное?

3. Почему у педагогов-новаторов нередко появляется не только множество сторонников, но и ряд противников?

4. Какие источники обновления образования и воспитания можно обнаружить в социальной среде? Что следует перенести из сферы образования и педагогической науки в «открытую» социальную сферу?

6. Организация опытно-поисковой исследовательской работы в образовательных учреждениях

Организация исследования зависит от многих факторов, но больше всего — от его вида, т. е. от того, является ли оно коллективным, комплексным или индивидуальным. Коллективное исследование связано с разработкой группой участников работы общей темы, когда каждый из исследователей выполняет какую-то часть общей работы. Комплексное исследование — разновидность коллективного. Оно отличается многопредметностью (несколько предметов исследования) и многоаспектностью, например, включает психологический, социально-педагогический, технологический, управленческий аспекты, причем результаты его интегрируются и выражаются в виде педагогических или организационно-педагогических выводов, моделей и рекомендаций. Индивидуальное исследование проводится одним исследователем, и его организация представляет собой самоорганизацию деятельности.

Остановимся на наиболее сложном с точки зрения организации виде исследования — коллективном комплексном исследовании.

Первый этап — ориентировочный. Он предполагает объективный анализ и оценку образовательной ситуации в стране, регионе, городе (районе) или микрорайоне, изучение социального заказа общества и государства образованию, запросов населения, насыщенности и запросов рынка образовательных услуг, поиск возможных «социальных ниш» для предложения образовательных услуг, оценку успехов, достижений и проблем, стоящих перед коллективом или органами управления.

Этот этап осуществляет инициатор и потенциальный руководитель коллективного поиска с группой своих помощников-активистов, среди которых очень желательно иметь представителей основных направлений планируемого комплексного исследования: социолога, демографа, психолога, ученого-педагога, педагогов-предметников, педагога-технолога, валеолога и др. (тут возможны разные варианты).

Второй этап — диагностический (если необходимая диагностика уже проведена, то на этом этапе упорядочиваются, актуализируются ее результаты). Изучается уровень развития интересующих исследователей педагогических процессов и явлений, исторический и современный опыт решения аналогичных (или близких) проблем. К исследованию на этом этапе привлекается более широкий круг специалистов, в основном используются уже известные (стандартные) методы и методики.

Третий этап — постановочный. Определяются исходные теоретические позиции, цели и задачи поиска, проектируется модель будущего, преобразованного состояния исследуемого процесса, учреждения, системы, их новое «лицо». Происходит генерирование ведущих идей и замысла преобразования, подбор «носителей» нововведений, намечаются способы введения нового и отслеживания эффективности нововведений (подробнее об этом см. в главе II «Логическая структура исследования»). На этом этапе сочетаются индивидуальная творческая деятельность инициаторов поиска, ответственных за его отдельные направления, и коллективная мыследеятельность (дискуссии, защиты проектов, мозговой штурм, обсуждения). Составляются концепции и своего рода сценарный проект (программа, исследовательский проект) поиска.

После предварительного определения основных параметров исследования полезно заняться решением *организационных* вопросов, если они не были решены раньше.

На этом этапе следует позаботиться об улучшении морально-психологического климата, о мотивации педагогических работников проводить педагогический поиск, а также о кадровом, материально-техническом, финансовом (т.е. ресурсном), управленческом, психологическом и педагогическом обеспечении поиска. Главная задача этого этапа — оптимизация условий для творческого поиска.

Четвертый, преобразующий, основной по времени и объему работы этап исследования. Выполняется запланированная работа (эксперимент, создание и реализация авторских программ и проектов, введение усовершенствованных технологий, моделей управления и т. д.)- Особое значение приобретают обучение кадров методике исследовательской работы, осуществление научного и научно-методического сопровождения преобразований (поэтапный анализ, научные и научно-методические семинары, экспертиза завершенных фрагментов работы). Должны активно работать кафедры, секции, исследовательские проблемные лаборатории, творческие группы, интенсивно идти обмен опытом работы, совместный поиск лучших решений (совещания, консилиумы, советы специалистов и т.д.).

Пятый, заключительный этап включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикации в педагогической печати, внедренческие документы (учебные планы, программы, рекомендации, положения и т.д.). Материалы готовят исполнители, руководители направлений, а обобщает и представляет руководитель исследовательской работы.

Заранее продуманная логика исследования отражается, фиксируется в основных документах, определяющих содержание, направленность и методику поиска, в концепции и в исследовательском проекте.

Педагогическая концепция содержит обоснование проблемы и развернутое изложение исходных положений, основных идей, прогностических проработок.

Основное содержание *исследовательского проекта* — раскрытие содержания звеньев будущего исследования. Наряду с этим в проекте должны быть отражены вопросы организационного, материального и кадрового обеспечения поиска, факторы риска и способы компенсации возможных упущений, форма представления результата, а также содержание и способы управления опытно-экспериментальной работой.

Проект может быть заменен *исследовательской программой*. Отличие последней в том, что содержание работы изложено не по основным логическим блокам, а по направлениям работы с выделением этапов и мероприятий по их осуществлению.

Отдельные блоки логической проработки проекта или программы целесообразно подробнее разработать в других документах, составляющих в совокупности с исследовательским проектом (программой) пакет документов, обеспечивающих исследовательский процесс и представляемых сначала на экспертизу, а затем на утверждение в районные, городские или областные органы власти или управления. В пакет документов обычно входят:

концепция;
исследовательский проект (программа);
устав учреждений нового типа, примерные положения об их подразделениях и службах;
учебные планы и программы (прежде всего оригинальные, авторские);
штатное расписание, положение об оплате труда, о порядке комплектования штатов;
смета необходимых расходов, проекты нового строительства и другие документы, обосновывающие запрашиваемые финансовые средства.

В зависимости от целей и характера поиска могут разрабатываться и представляться и другие документы (положение о приеме, о педагоге-исследователе, о кафедрах, лабораториях и т.д.). Все они после внутренней и внешней апробации и последующего утверждения приобретают юридическую силу и составляют документальную основу проводимого исследования, а также лицензирования, аттестации и последующей аккредитации образовательного учреждения¹.

Специфична работа исследователей по составлению программ **развития образования**, комплексных программ социально-педагогической защиты семьи и детства для региона, города, муниципального объединения.

Для создания таких программ развития образования необходимо привлечь наиболее компетентных и заинтересованных людей, причем не только педагогов и специалистов в области образования. Для этого целесообразно объявлять конкурсы на составление проектов программ развития образования, а победителей определять на основе экспертной оценки проектов группой высококвалифицированных специалистов. Авторы победившего проекта становятся ядром группы создателей программы.

Организация составления программы развития ориентировочно включает в себя следующие элементы (шаги).

1. Разработка (заказчиком или совместно с заказчиком) технологического задания для исполнителей.

2. Создание группы составителей программы. Этот этап начинается с отбора специалистов-аналитиков (социологов, экономистов, политологов, историков, демографов, юристов, психологов, педагогов и др.) и ознакомления их с техническим заданием.

¹ *Лицензирование* — выдача лицензии, документа на право осуществлять определенные виды деятельности (в т.ч. образовательной, лечебной), зафиксированные в Уставе учреждения. *Аттестация* — официальная оценка уровня работы, соответствия государственным требованиям. *Аккредитация* — официальное утверждение статуса учреждения (гимназии, колледжа, социально-педагогического комплекса). Все вышеуказанные процедуры осуществляются органами государственного управления.

В группе происходит обсуждение концептуальных основ программы до той стадии, пока они не будут приняты всеми привлеченными специалистами. В ходе этой работы происходит уточнение концепции, обновление членов группы (уход несогласных, привлечение новых и др.), распределение заданий, уточнение сроков выполнения.

3. Сбор материала, проведение диагностического, констатирующего изучения положения дел.

4. Аналитическая работа группы. На основе статистических, исторических и иных исследовательских материалов проводится комплексный анализ состояния системы образования региона и основных тенденций ее развития в контексте общего развития региона и намечаются первые рекомендации по содержанию и направлениям изменений в системе образования.

5. Конструктивная работа группы. Отрабатываются концепция и замысел исследования, осуществляется разработка инвариантной структуры разделов, карты-инструкции по каждому разделу (для ориентации и общего обсуждения). Например, на основе рекомендаций членами группы выделяются основные направления (целевые блоки) программы, под каждый блок разрабатываются в структурном и содержательном аспектах проекты, направленные на реализацию целевых блоков программы («Досуг», «Семья», «Воспитание» и т. п.). Каждый из проектов разрабатывается по схеме: а) ориентиры проектной деятельности; б) конкретные мероприятия по реализации проекта; в) ответственные исполнители мероприятий; г) сроки исполнения мероприятий.

6. Разработка каждого направления и раздела, включая анализ, прогноз, проектирование, программирование.

7. Сведение воедино отдельных разделов, их координация и обобщение, согласование всех положений, устранение дублирования, последовательное проведение основных идей преобразований, первичное редактирование.

8. Обсуждение первого варианта программы. После составления первого варианта программы его желательно растиражировать и привлечь к обсуждению как можно большее число педагогов-профессионалов, представителей общественности, независимых экспертов. В ходе обсуждения содержание программы может существенно измениться, вплоть до отказа от одних вариантов и разработки других, новых.

9. Доработка проекта с учетом замечаний и предложений, редактирование текста.

10. Принятие программы. Уточненный вариант программы выносится на обсуждение собрания практических педагогических работников (компетентных учителей, работников детских дошкольных, внешкольных образовательных учреждений, руководителей учебных заведений) и принимается им. После этого про-

грамма развития образования выносится на экспертизу. Утвержденная управлением образования и администрацией (или органом власти), она становится основным документом, регулирующим ход обновления образования региона.

Разумеется, положения программы следует регулярно уточнять, она не должна превращаться в догму. Для успешного мониторинга и коррекции выполнения программы желательно сохранить в качестве аналитиков и консультантов группу ее создателей.

Следующая организационная задача — научно-методическое обеспечение выполнения программы (поиск и отбор имеющихся методик и разработка новых) и обеспечение научно-методического сопровождения программы (обучение кадров, разработка подпрограмм, поэтапный анализ и коррекция ее разделов, обмен опытом и др.).

Программная деятельность, таким образом, должна исходить из учета как общего, так и особенного, из стимулирования самостоятельности, инициативы, активности участников образовательного процесса и из не жестко, а мягко регламентирующих опосредованных управленческих воздействий. В программах целесообразна разработка собственных подходов авторов к тем важным позициям, которые не нашли отражения в общегосударственных документах или недостаточно в них конкретизированы.

Программы развития образования при таком подходе не являются программами-директивами (время директив прошло, да и в условиях социальной нестабильности и рыночной экономики директивный подход бесперспективен), но не становятся только программами-прогнозами. Это скорее научно обоснованные программы-ориентиры, указывающие стратегические цели, этапы обновления всех звеньев образования, требующие дальнейшей конкретизации в рабочих планах, отдельных целевых программах, проектах и конкретных мероприятиях и стимулирующие инициативу, широкую поисковую работу в учреждениях образования, практическую проверку проектов, их совершенствование.

Остановимся чуть подробнее на способах оптимизации условий психолого-педагогического поиска в коллективе как важного направления организаторской работы.

Успех поиска в значительной степени предопределяют **условия**, т. е. те внешние и внутренние обстоятельства, в которых поиск совершается. Поэтому перед началом опытно-поисковой работы необходимо проанализировать условия и постараться их оптимизировать. Конечно, не все зависит от самих экспериментаторов, но многие условия можно скорректировать, усилить позитивное и снизить негативное влияние условий на процесс и результаты работы. Если их совокупность явно неблагоприятна или отсутствуют определяющие (обязательные) условия, следует воздержаться от разветвления опытно-поисковой работы и поработать над со-

зданием благоприятных или хотя бы приемлемых условий. Некоторые из условий достаточно осознать и учесть, другие можно изменить и скорректировать.

Начнем с *условий широкого социально-политического плана*. Они в целом достаточно благоприятны. Общество и его официальные органы дают «добро» на педагогический поиск, общественная востребованность социально-педагогических инноваций проявилась достаточно явственно, но в то же время реальные социально-экономические условия педагогического творчества обеспечены еще очень неполно. Обществом и государством не осознана решающая роль образования для судеб страны, педагогизация среды идет медленно, школа так и остается одиночкой со своими нуждами. Не преодолен узковедомственный подход к проблемам образования, семьи, безработицы, реабилитации. Совершенно недостаточны государственные ассигнования на развитие образования и социальной сферы. Следует, однако, заметить, что именно учреждения, стремящиеся к новому, гораздо быстрее находят поддержку общественности, получают государственные дотации и спонсорские средства.

Теперь поговорим об *организационно-методических условиях*, многие из которых в той или иной степени подвластны организаторам, поддаются регулированию. Мы хотим только предупредить, что часть из них являются обязательными, а часть — желательными. В последнем случае наличие условий облегчает, а отсутствие или неполнота — затрудняет, снижает эффективность поиска.

Обязательных условий мы выделяем четыре:

наличие «лидера» (индивидуального или коллективного — группы руководителей и педагогов), вооруженного идеями преобразования и способного их генерировать;

осмысление реальных трудностей, противоречий, перспектив развития; адекватная оценка ситуации, собственных достижений, проблем и возможностей;

наличие квалифицированных кадров, владеющих ведущими видами деятельности (учителей-мастеров, квалифицированных воспитателей и психологов);

достаточно высокий общекультурный уровень педагогического коллектива (его еще называют культурным или интеллектуальным «фоном» поиска). Только общая культура специалиста может быть основой его творческой деятельности, а общая культура коллектива — залогом успеха коллективного и тем более комплексного исследования.

К желательным условиям творческого поиска можно отнести следующие:

достаточно высокий престиж учреждения, доверие к нему со стороны родителей, учащихся, общественности, клиентов;

благоприятный психологический климат в коллективе;

не очень большое число учащихся (до 500—700) или воспитанников (до 100 — 150); тогда есть возможность изучить каждого, создать атмосферу взаимного доверия, да и в истории педагогики очагами новаторства, передового опыта выступают чаще всего именно сравнительно небольшие школы и воспитательные учреждения; если же в школе более тысячи учеников, то для экспериментального поиска полезно взять относительно самостоятельное подразделение, скажем начальные классы или старшее звено;

занятия в школе в одну (первую) смену, что дает возможность планировать работу с учащимися на полный день;

наличие материальных условий (помещение, оборудование, литература, финансирование и т.д.); наличие средств, что дает возможность тиражировать программы, методическую документацию, анкеты, проводить математическую обработку данных, привлекать специалистов, оплачивать дополнительный труд учителей, повышать их квалификацию и т.д.;

резерв свободного времени у участников эксперимента, дающий возможность думать, составлять проекты, анализировать, искать и исправлять ошибки;

весьма желательны контакты с научными коллективами (кафедрами вузов, подразделениями НИИ и др.).

Если желательные условия поиска не полностью удовлетворяют требованиям, это создает дополнительные трудности, но не исключает возможности успешного ведения поиска.

Вопросы и задания

1. Расскажите, что необходимо предпринять, чтобы административные и властные структуры осознали приоритетную роль образования для судеб страны, региона, муниципальной территории.

2. Что может сделать само образовательное (социально-педагогическое) учреждение для оптимизации условий педагогического поиска?

3. Разумно ли каждому образовательному учреждению разрабатывать свою концепцию, свою программу развития или исследовательский проект?

4. Может ли у оригинального, новаторского педагогического проекта быть коллективное авторство?

7. Характеристика методологических принципов психолого-педагогического исследования

Успех любого исследования во многом определяется общими и конкретно-научными подходами и принципами, составляющими содержание общенаучной и специальной (психолого-педагогической) методологии. Эти принципы составляют ядро методологической культуры педагога или психолога-исследователя.

Что же такое методология науки?

Методология науки - это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. Методология педагогики — это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания.

Методология педагогики включает в себя следующие положения.

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

Такая схема приложима к методологии как психологической науки, так и ее отраслей, возникающих на стыке наук.

В методологическом знании особенно важную роль играют принципы и требования к исследовательской деятельности. Они как бы соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры.

Разница между *принципом* и *требованием* усматривается в том, что принцип должен иметь более глубокое и развернутое *научное* обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более *обобщенный* характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип всегда обязателен для исполнения. Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностями ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований с учетом конкретных обстоятельств.

Остановимся прежде всего на использовании в психолого-педагогических исследованиях общенаучных принципов.

Основополагающим принципом любого научного исследования является методологический *принцип объективности*. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Например, в психологических исследованиях это становится возможным в силу того, о познание психических явлений

достигается путем опосредованного изучения и анализа их объективных проявлений в процессе деятельности, в поведении, в продуктах деятельности, в общении. Это вытекает также из общепсихологического методологического принципа единства сознания и деятельности.

Принцип объективности, однако, не исключает субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

Принцип объективности диктует *требование доказательности*, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. В связи с этим особое значение имеют установление и учет всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильное истолкование. Достоверность фактов есть необходимое, хотя еще недостаточное условие достоверности выводов.

Требование доказательности предполагает также *альтернативный характер* научного поиска. В общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения. Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие с принятой позицией или близкие точки зрения, но и несовпадающие, противоположные, если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при решении той или иной проблемы. Так, идея «открытой» школы может быть реализована как путем вынесения части школьных занятий, жизнедеятельности учащихся в социум, так и путем привлечения, использования педагогических возможностей социума в школе. Возможно и сочетание указанных путей.

При определении логики исследования нужно проанализировать возможность иных логических вариантов, противопоставить проверяемому варианту альтернативные решения.

Другим методологическим принципом является близкий к рассмотренному выше *принцип сущностного анализа*. Соблюдение этого принципа связано с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него — к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Будучи очень сложным, многофакторным и непрерывно изменяющимся, педагогический процесс глубоко динамичен по своей природе. Поэтому важным *требованием* является *необходимость учета непрерывного изменения, развития* исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Функции многих элементов в процессе развития существенно меняются, а отдельные из них переходят в свою противоположность. Например, творческие задания, повторенные на том же уровне сложности, превращаются в репродуктивные, детальные инструкции, регламентирующие выполнение поручений, из средства развития умения очень быстро могут превратиться в препятствие, сковывающее развитие более высоких уровней самостоятельности и инициативы. Эффективное педагогическое средство уже на следующем, ближайшем этапе может, таким образом, оказаться не только малоэффективным, но и вредным.

Многообразию влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы требует *выделения основных факторов*, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда, сфера личностного общения и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее влияние на подростков, и это привело к изменению укоренившихся представлений о возможностях школы и целесообразных сочетаний прямых и косвенных воздействий на формирование личности школьника.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно соответствовать *требованию раскрытия противоречивости и изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности*, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного. К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между процессом саморазвития личности и традиционным воспитанием, нацеленным на единые стандарты ее формирования. Это противоречие, как отмечает В. Г. Бочарова, усугубляется несоответствием между возможностями всех субъектов общества в реализации воспитательных задач и отсутствием механизмов их использования (возложение функций воспитания в основном на учреждения системы образования, отчуждение семьи, микросоциума от воспитательно-образовательного процесса и пр.), несоответствием между необходимостью воспроизводства всего многообразия культурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом к со-

держанию образования и рядом других несоответствий и противоречий¹.

Для психолого-педагогических и психологических исследований важно соблюдение *генетического принципа*, сущностью которого является рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например выяснение генетических и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психологического исследования следует учитывать то, что сами психические явления непрерывно изменяются. Классическим примером является отслеживание Л. С. Выготским особенностей эгоцентрической речи детей. Эгоцентрическая речь является одним из внешних проявлений эгоцентризма ребенка. С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь не служит для детей средством общения и воздействия на других, а направлена на самого ребенка, сопровождает его действия и переживания. Ребенка удовлетворяет наличие интереса наблюдателя к его действиям. Эгоцентризм речи ребенка исчезает и уступает место децентрации к концу дошкольного возраста. Л. С. Выготский, исследуя внутреннюю речь и условия ее происхождения, установил, что эгоцентрическая речь является «речью ребенка для себя» и затем переходит во внутренний план, трансформируясь, превращаясь во внутреннюю речь. Как известно, внутренняя речь является регулятором мышления, интеллекта и поведения человека.

Генетический метод проявляется не только в том, что исследуется механизм возникновения уже сложившихся психических свойств, но и в том, что выявляются тенденции во вновь зарождающихся особенностях психики детей. Это позволяет предвидеть возможности развития, целенаправленно организовывать образовательный процесс в школе. Такие конкретные виды эксперимента, как обучающий и формирующий, обусловлены именно этим принципом, который создает возможность, как утверждал С. Л. Рубинштейн, «изучать детей, обучая их». Этим же может быть обусловлено применение метода «продольного», растянутого во времени, изучения (лонгитюдного метода).

С генетическим подходом связан также *принцип единства логического и исторического*, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ

¹ См.: Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: Перспективная альтернатива // Программы высших учебных заведений для специальности 031300 «Социальная педагогика». — М., 1991. — С. 20—21.

возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим и теоретико-педагогическим исследованием — лишь в акценте на тот или иной аспект единого исследовательского подхода.

Из рассматриваемого принципа вытекает требование преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого. «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо беспочвенным прожектерством, либо переодетым, подкрашенным старым.

Одним из общих научных принципов является и *принцип концептуального единства* исследования, ибо если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, ему не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости и отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития социально-педагогического процесса определяет необходимость его системного изучения.

Системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана прежде всего с *характером взаимодействия* между элементами. На первый план поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и воздействие результата на породившие его причины.

Сущность системного подхода находит выражение в следующих положениях, помогающих устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их.

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы образования в свете этого положения составляют относительно самостоятельный круг воп-

росов, но изучаются в тесной связи с социальным и экономическим развитием, запросами общества.

2. Расчленение целого, приводящее к выделению элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы не сводятся к свойствам ее элементов или их суммы.

3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данной системы, как говорят, системообразующую связь. В «открытой» образовательной системе такой связью выступает отношение личности и различных условий и источников воспитания, в «закрытой» — отношения «учитель-ученик» или «воспитатель—воспитуемый».

4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимости и взаимоподчиненности ее элементов. Такова, скажем, система категорий, отражающих основные элементы любой целенаправленной, в том числе педагогической, системы: цели — содержание — условия — средства — способы функционирования и развития — результаты.

5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление — важная сторона деятельности педагога, хотя оно не исчерпывает всего богатства этой деятельности и не допускает чрезмерной жесткости.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам — иными словами, соблюдения *принципа целостности* в исследовании и очень осторожного подхода к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений психолого-педагогического процесса. Само вычленение можно производить лишь условно, временно, постоянно соотнося получаемые результаты с ходом всего процесса в целом и его результатами. Требование целостного подхода обусловлено еще и тем, что структуру обучения и воспитания можно характеризовать как динамическую, развитие которой определяется постоянной сменой состояний неравновесия и относительного равновесия ее противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять и тем более влиять на их развитие изолированно.

Психолого-педагогический процесс является так называемой нелинейной системой (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по более сложному закону), исследование ее структуры не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма

действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

Здесь уместно напомнить выдвинутое А.С.Макаренко положение о том, что «основанием для советского педагогического закона должна быть индукция целого опыта».

При изучении какой-либо стороны, аспекта, элемента педагогического процесса нужно всегда учитывать общие закономерности и важнейшие взаимодействия всего процесса в целом.

В педагогическом процессе явно выявляются взаимодействия, изучаемые *синергетикой* — современной теорией совместного действия (от греч. *synergos* — совместно действующий; термин введен Г. Хакеном). Эта теория фокусирует внимание на неравновесности, нестабильности как естественном состоянии открытых нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Отсюда следует вывод о том, что любой системе, в том числе педагогической, нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая не столько на кибернетический (управленческий), сколько на синергетический (самоуправляемый) процесс, на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия (их называют резонансными).

Целостное изучение такого сложного комплекса явлений, как педагогический процесс, предполагает очень *осторожный подход к формализации*, введению строго выраженных показателей и зависимостей, математизации отдельных компонентов и тем более всего процесса. Формализация почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому формализация при изучении психолого-педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей (например, между эффективностью психологической защиты и частотой обращений в соответствующую службу за помощью и консультированием), но оказывается недостаточной для общих выводов о его протекании. Вот почему нужно очень осторожно подходить к попыткам выразить точно уровни воспитанности, нравственной зрелости, отзывчивости, зависимости между потенциалом развития личности и степенью его реализации, между влияниями среды и внутренней позицией личности и т. д. В педагогике, по крайней мере на современном этапе развития, *содержательные подходы должны играть ведущую роль по сравнению с формализованными*.

Сложность предмета исследования, его многоплановость делает *невозможным его непосредственное познание как целого*. На практике такие попытки приводят к хаотичности и бессистемности

анализа. Поэтому нет иного пути глубокого познания сложных явлений, кроме выделения определенных позиций для рассмотрения, *аспектов*. Для конкретной темы должен быть свой ведущий аспект (угол зрения, ракурс).

Аспект изучения тесно связан с целями и характером исследования. Возможен, например, *генетический аспект* (изучение происхождения объекта и основных этапов его становления), *прогностический аспект* (предсказание перспектив развития явления), *функциональный аспект* (изучение функционирования социально-педагогических, психолого-педагогических явлений, способов управления ими в существующих условиях). В других случаях выделяется мотивационный, содержательный, операционный, управленческий аспекты в изучаемой системе.

Психолого-педагогическое исследование всегда комплексно, многоаспектно уже в силу своей междисциплинарности, привлечения к нему разных специалистов — психологов, социологов, врачей, педагогов, каждый из которых может иметь свою позицию, выделять свой аспект. При этом важно, во-первых, последовательно выдержать принятый аспект, во-вторых, учесть возможность других аспектов, в-третьих, реально оценивать полученные результаты как аспектные, понимая необходимость их соотнесения и синтеза с данными анализа изучаемых процессов в иных аспектах. При соблюдении указанных условий аспектность не превращается в односторонность, а выступает условием полного, многоаспектного, целостного изучения предмета. Именно синтез аспектного знания приводит к конкретному знанию.

Из целостного подхода к изучению педагогического процесса вытекает, таким образом, требование *сочетания аспектного, под определенным углом зрения, анализа с многоаспектностью, многоплановой интерпретацией его результатов*.

Мы рассмотрели содержательные характеристики общенаучных методологических принципов, которые являются универсальными, применимыми к широкому кругу наук с учетом особенностей, свойственных той или иной сфере научного познания. Указанные методологические принципы определяют общие ориентиры теоретического и эмпирического научного исследования и соответствующей деятельности исполнителя. Естественно также и то, что имеется доля условности в выделении и содержательной характеристике методологических принципов: они кое в чем повторяют и дополняют друг друга, предупреждая тем самым возникновение ошибочных установок в организации научного исследования.

Методология исследования имеет также конкретно-научные формы: они проявляются в ориентации на систему знаний, создаваемых научными школами, которые имеют свои объяснительные принципы и конкретные способы организации научных исследований.

Выделим теперь некоторые принципы, связанные со спецификой психолого-педагогического исследования.

В психолого-педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться *принцип сочетания сущего и должного* (В. В. Краевский). Этот принцип заключается в обязательном соотношении плана должного и плана сущего (существенного), объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, что не исключает возможности исследований, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотношения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики.

Единство сущего и должного позволяет избегать как гипертрофированных или спекулятивных построений, оторванных от практики и ее реальных возможностей, так и узко эмпирических построений, лишенных творческой глубины и перспективы.

Деятельностный подход в психологических и психолого-педагогических исследованиях также является конкретно-научным методологическим принципом. Деятельностный подход выражается в стремлении исследователей использовать положения теории деятельности в методике и интерпретации содержания своих работ.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как активное начало, как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий, в том числе психических. Все функциональные возможности психики включены и подчинены решению задач осуществляемой деятельности.

Применительно к проблемам обучения деятельностный подход означает выявление и описание тех способов действия в деятельности, которые должны привести к раскрытию содержания понятия в изучаемом учебном материале и полноценному усвоению соответствующих знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению известных действий, овладению новыми действиями, которые опосредуют становление общих способностей и способов поведения ученика. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности.

Психолого-педагогическое исследование (за исключением глубоко теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный про-

цесс обучения и воспитания. Такое психолого-педагогическое исследование должно удовлетворять требованию *единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы*. Это требует очень осторожного взвешенного подхода к нововведениям, чтобы *минимизировать степень возможного риска*, не навредить детям, воспитанникам. Не соглашаясь с теми, кто вообще считает, что рисковать в работе с детьми нельзя (без риска невозможно никакое исследование), мы полагаем, что принцип «Не навреди!» в педагогике, так же как и в медицине, должен быть руководящим во всей работе.

Вопросы задания

1. В чем специфика и функции методологического психолого-педагогического знания в отличие от теоретического?

2. В чем отличие принципа от других нормативных категорий, в частности от требования?

3. Совместимы ли принципы диалектики и принципы синергетики при конструировании методологии исследования?

4. Вам предстоит рассмотреть и мотивированно принять (или отклонить) предложение о дополнении методологических принципов психолого-педагогического исследования следующими положениями:

принципом проблемности целей, предмета и содержания исследования;

принципом открытости его проведения;

принципом конфиденциальности (фактов, результатов, рекомендаций).

5. Как можно говорить о принципе объективности, если исследование ведет человек, обладающий собственной позицией, предпочтениями, системой утвердившихся взглядов и ценностей?

6. В чем отличие общенаучных методологических принципов сущностного анализа и генетического анализа? В чем они пересекаются?

7. Попробуйте раскрыть связь между общенаучным методологическим принципом объективности и психологическим принципом единства сознания и деятельности.

Глава II

ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Понятие о логике исследования

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования. Специфика психолого-педагогического исследования определяется тем, что предметом исследования становится сложная система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей средой, все многообразие социальных связей развивающегося человека. При этом и сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания. Все это определяет высокие требования к логической обоснованности, а следовательно, экономичности, целесообразности структуры научного поиска.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, — сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале работы, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Можно выделить три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительно-внедренческий. Первый этап - от выбора темы до определения задач и разработки гипотезы — в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема — тема — объект — предмет — научные факты — исходная концепция — ведущая идея и замысел -- гипотеза - задачи исследования). Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере задана. Логика же второго — собственно исследовательского — этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов — проверка гипотезы — конструирование предварительных выводов — их опробование и уточнение -

построение заключительного вывода). Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги, диссертации, рекомендации, проекты и т. д.) и внедрение результатов в практику.

В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования, уровня оснащения работы, возможностей исследователя и других факторов, а также определить логику и характер изложения результатов с учетом подготовленности и интересов адресата. Ясно, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. Наша задача — наметить те общие подходы, которые позволят выявить инвариантные элементы любой работы, а также показать, как эти элементы функционируют в исследованиях, раскрывающих взаимодействие школы и социальной среды, личности и коллектива, педагога и воспитанника, человека и культуры, становление и развитие личности в разных образовательных системах.

Начнем с выяснения характера и последовательности шагов, осуществляемых на постановочном этапе работы.

2. Проблема и тема исследования

Исследовательская работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае — педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают дошкольное воспитание, учебный процесс в средней или высшей школе, гражданское и нравственное воспитание, информатизация, процесс непрерывного образования и др. Выбор объектной области определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

Выбор объектной области требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях обновления всей образовательно-воспитательной системы актуальных сфер исследования очень много. Это прежде всего определение и проверка нового содержания воспитания, это разработка новых эффективных технологий и методик обучения и воспитания, формирование отношений, переход к новым типам образовательно-воспи-

тательных учреждений, вопросы связи школы и социальной сферы, переход к более эффективным технологиям образования, в том числе к здоровьесберегающим.

Последующие, тесно связанные между собой шаги — определение *проблемы* и *темы* исследования. По сути, сама тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема понимается или как синоним практической задачи (проблема организации свободного времени детей, проблема профилактики трудновоспитуемости), или как нечто неизвестное в науке. Мы будем употреблять это понятие в его втором значении. В этом смысле проблема — мост от известного к неизвестному, конкретное «знание о незнании». Иными словами, проблему можно обнаружить, только хорошо ориентируясь в определенной области, только сопоставляя уже известное и то, что надлежит установить. В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации. Требуется найти способ получения новой информации и получить ее.

Сущность проблемы — противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе.

Сегодня, например, совершенно определенно выявились назревшие противоречия между общим для всех учащихся нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями, склонностями, интересами; между задачами формирования здорового человека и однообразием школьных занятий, гиподинамией, перегрузками учебными заданиями; между разнообразными воспитательными возможностями среды и относительной замкнутостью, закрытостью образовательно-воспитательных учреждений; между воспитанием как руководством, программированием, навязыванием и индивидуальной свободой, суверенностью формирующейся личности.

Вытекающая из выявленных противоречий проблема должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь. Таковы в настоящее время проблемы, связанные с гуманизацией и демократизацией образования, учетом индивидуальных особенностей и реализацией возможностей каждого школьника, формированием воспитывающей среды в школе и микрорайоне, комплексной профилактикой и реабилитацией несовершеннолетних.

Ученые настойчиво подчеркивают мысль о том, что правильная постановка проблемы — залог успеха научного поиска. «Когда

мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения», — утверждал У. Р. Эшби. «Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину», — заметил В. Гейзенберг.

Источником проблемы обычно являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике. Возникает потребность их преодоления, отражающаяся в выявлении насущных практических задач. Таковы задачи устранения разрыва между обученностью и воспитанностью, формальными и неформальными молодежными структурами, профилактики трудновоспитуемости, координации усилий школы, семьи и других воспитательных институтов и т. д. Непосредственно побуждением к анализу, размышлениям, поискам могут быть успехи, опыт эффективного преодоления трудностей. Но и в этом случае первоосновой поиска остаются противоречия, осознаваемые как трудности, как барьеры на пути к цели, только уже разрешенные, преодоленные. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить по крайней мере две процедуры:

а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;

б) установить, имеются ли эти знания в науке. Если знания есть и необходимо их только отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблематики не возникает. Если необходимых знаний не хватает, если они неполные или неточные, то возникает проблема. Для ее выделения и последующего решения нужно возможно полнее изучить то, что известно по теме, по смежным вопросам. Для решения значительных практических задач часто необходима разработка целого комплекса теоретических и прикладных проблем, и наоборот, разрешение крупной научной проблемы обычно позволяет решить не одну, а целый ряд практических задач. Скажем, для решения практической задачи профилактики правонарушений подростков необходимо разрешение проблем единства воспитания, обучения и развития, формирования разносторонних потребностей, подлинной комплексности воспитания, единого и целостного педагогического процесса. Решение же, например, научной проблемы о критериях воспитанности способствовало бы значительным успехам социально-педагогической диагностики, профилактики отставания и трудновоспитуемости, оперативной коррекции содержания и методов воспитательной работы.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения и локализации (ограничения рамок) проблемы.

Вот примеры актуальных, на наш взгляд, и явно заключающих в себе противоречия тем социально-педагогических исследований.

Самоутверждение личности в разновозрастном коллективе.
Взаимосвязь управления и самоуправления в воспитательной системе.

Свобода личности и педагогическое требование.

Подросток как объект и субъект воспитания.

Профессиональное и непрофессиональное воспитание, их единство и различия.

Стандарт и творческий поиск как компоненты педагогической деятельности.

Проблема может быть заключена в теме и в завуалированном виде, т. е. проблемность темы может обнаруживаться при ее расшифровке, истолковании.

Например, тема «Формирование экологической культуры школьников» проблемна, так как сам феномен культуры противостоит узко понимаемой цели образования как усвоения знаний, умений и навыков, кроме того экология — результат интеграции естественно-научного и гуманитарного знания. Тема «Эвристические возможности новых информационных технологий» связана с преодолением традиционного представления о новых технологиях как о совершенном средстве передачи информации и с раскрытием их возможностей формировать творческие способности учащихся.

Вытекающие из этих проблем темы должны быть более конкретизированными, привязанными к определенным этапам и условиям педагогического процесса, к конкретным объектам, или связанными с раскрытием определенных аспектов общих проблем.

Как-то на защиту была представлена дипломная (выпускная) работа на тему: «Эстетическое воспитание школьников». Пришлось долго убеждать студентку-заочницу в том, что защищать диплом на такую общую тему будет очень трудно. Возникает множество вопросов: включает ли тема анализ истории эстетического воспитания? О каком возрастном этапе развития детей пойдет речь? Будет ли рассматриваться воспитание в процессе изучения учебных предметов или во внеклассной работе? На каких личностных новообразованиях будет акцентировано внимание? После уточнения (локализации) тема выглядела так: «Воспитание эстетических потребностей учащихся начальных классов сельской школы в процессе изучения родного языка и литературы».

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

Вопросы и задания

1. Объясните различия понятий: проблема, вопрос, проблемная ситуация.

2. Является ли проблема:
- а) отражением знания;
 - б) отражением незнания или непонимания;
 - в) отражением возможных «точек роста» научного или практического знания;
 - г) выражением субъектного состояния исследователя (озадаченности, удивления)?
3. Проведите примерную конкретизацию следующих тем психолого-педагогических исследований:
- а) роль учебной мотивации в развитии творческой деятельности учащихся;
 - б) развитие интеллектуальной одаренности в раннем юношеском возрасте;
 - в) проблемы школьной отметки;
 - г) отношения сотрудничества в педагогическом процессе.
4. Что более эффективно стимулирует исследовательский поиск педагога: достижение успеха; возникшие трудности, которые удалось преодолеть; неудачи?

3. Объект и предмет исследования

Понятие **объект исследования** нетождественно понятию «*объективная реальность*» или понятию «*объектная область исследования*». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования — это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Объект исследования в педагогике и психологии — это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, начальную школу или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Понятие **предмет исследования** еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. В пред-

мет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования — это своего рода ракурс, точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого. Иначе говоря, это определенный аспект изучения объекта. Чаще всего выделяют в качестве предмета целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты. Скажем, при создании и экспериментальной проверке проекта социально-педагогического комплекса в качестве относительно самостоятельных предметов исследования могут быть выделены: определение функциональных направлений и приоритетов в деятельности комплекса (целевой аспект), уточнение видов услуг и направлений работы (содержательный аспект), способы создания условий социальной реабилитации, комфортного общения, полноценного образования и развития, удовлетворения интересов детей, подростков (деятельностно-операционный аспект).

Предметом психолого-педагогического исследования могут быть отношения в коллективе, формирование единого коллектива взрослых и детей в совместной деятельности, педагогизация социальной среды, связи между факторами, влияющими на образование и развитие детей, и полученными результатами (например, влияние среды на развитие познавательных интересов или характера общения на самооценку и уровень притязаний воспитанников; зависимость эффективности запоминания языкового материала от организации познавательной деятельности; специфика и динамика решения интеллектуальных задач партнерами в условиях интеллектуально-игрового противоборства). Предмет психолого-педагогического исследования непременно должен включать связи воспитательного института с внешней средой, собственно педагогические, социальные и психологические факторы и связи в их сцеплении и взаимодействии.

Предмет исследования, таким образом, формируется на объективной основе самим исследователем, придающим ему определенную логическую форму выражения. Сделать это можно, только опираясь на определенные исходные положения, на некоторую, пусть приблизительную, гипотетическую *концепцию изучаемого*.

Приступая, скажем, к разработке проблемы разновозрастного сотрудничества в объединениях по месту жительства, исследователь должен опираться на положения об определяющей роли деятельности в формировании личности, о ведущей роли отношений сотрудничества в совместной деятельности, о решающей роли мотивации и целеполагания и на ряд других положений, а также учитывать потребность подростков в самоопределении.

Если речь идет о создании школы здорового образа жизни, то за исходные могут быть приняты следующие положения.

1. Здоровье — высшая человеческая ценность как для общества, так и для каждого индивида.

2. Ребенок почти каждый день проводит значительную часть времени в школе. От режима дня, психологической атмосферы, нагрузок, питания и других факторов школьной жизни во многом зависит здоровье школьников. Школа призвана растить здоровое поколение и при всех условиях делать все от нее зависящее, чтобы обеспечить полноценное физическое развитие и психическое здоровье учащихся. Пока школа этой функции не выполняет.

3. Необходимо обеспечить воспитание у каждого школьника культуры здоровья, умения ценить, охранять и укреплять свое здоровье и здоровье других.

4. Школа должна бороться за здоровый образ жизни воспитуемых.

5. Все основные ориентиры в данной работе дают медицина — наука о профилактике и лечении заболеваний — и валеология — учение о здоровье.

Таким образом, выделение одного или нескольких предметов исследования — это уже начало теоретического анализа, определения некоторых оснований и целевых установок последующей исследовательской работы.

Вопросы и задания

1. В психолого-педагогических исследованиях нередко возникают затруднения при определении и разграничении объекта и предмета. Объясните начинающим исследователям в популярной форме различия между объектом и предметом исследования.

2. Определите, о каких компонентах исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих фрагментах:

коллектив педагогов и учащихся средней школы № 25 г. Тюмени;
процесс становления гимназии на базе средней школы с профильным обучением;

психолого-педагогические условия комплексной реабилитации хронически больных детей в оздоровительно-образовательном центре;

зависимость между стилем педагогического общения учителя и учащихся и успешностью учебной деятельности.

3. Выделите предположительный предмет (или предметы) изучения в следующих исследовательских темах:

формирование артистизма как элемент подготовки будущего педагога;

готовность к саморазвитию как цель образования;

использование новых информационных технологий в проблемном обучении.

4. Как могут быть сформулированы тема и объект исследования, в котором выделен следующий предмет:

педагогические условия адаптации зарубежных гуманистических систем образования (в частности, вальдорфской школы Р. Штайнера) к особенностям российской действительности?

4. Цели и задачи исследования

Уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его цель и провести операцию целеполагания.

Как известно, целенаправленность — важнейшая характеристика деятельности человека, отличающая ее и от инстинктивного поведения животных, и от хаотических, не ориентированных целью действий человека. Прежде чем достигнуть чего-то, человек создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает так называемое опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся к педагогическому процессу. Подлинная педагогическая деятельность возникает лишь тогда, когда действия человека целенаправленны и внутренне мотивированы.

Значит, исследовательская цель в психолого-педагогическом исследовании — это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования — педагогов и воспитанников. Это своего рода «двойное» целеполагание и «двойная» целесообразность.

Исследовательское целеполагание и есть выбор наиболее оптимальных с точки зрения потенциальных возможностей реальной педагогической действительности способов ее преобразования из существующего положения в новое, искомое, потребное состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть целеполагание.

Педагогическая цель не является плодом мечты, фантазии или только благих пожеланий исследователя. Она — результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и

потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности.

Педагогический идеал исторически изменчив, он в определенной мере зависит от особенностей социальной ситуации, от существующего политического и экономического строя, однако в нем все же преобладают выраженные в национально-специфической форме общечеловеческие ценности. Речь идет об идеале всесторонне (или разносторонне) развитого здорового и свободного человека творческого склада, обладающего высокой нравственностью и гражданской ответственностью. Степень же достижения этого идеала во многом определяется готовностью общества, его резервами, степенью зрелости, развитием его социальной и педагогической инфраструктуры.

Предвидение, связанное с сопоставлением идеала и реальности и выявлением возможности приближения к идеалу, создает возможность реального целеполагания. Оно совершается на основе анализа действительности, экстраполяции ее тенденций на будущее (Б. С. Гершунский), с учетом регулирующих возможностей изменения условий и средств педагогического процесса. В таком процессе участвуют и расчет, и анализ, и фантазия, и интуиция исследователя. Учитываются педагогические, психологические, общесоциальные закономерности, которые, как известно, носят стохастический, приблизительный характер, отражают тенденции, а не конкретный, во многом вариативный, зависящий от совпадения многих обстоятельств процесс развития.

Итак, **цель** — это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. Подобно шахматисту, исследователь должен, оценив сложившуюся позицию, мысленно преобразовать ее в иную, более выгодную позицию с тем, чтобы потом выработать план игры, определить ходы, наилучшим образом ведущие к намеченному преобразованию.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в *системе исследовательских задач*.

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача — это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Реализованная с учетом конкретных условий задача синтезирует содержательную, мотивационно-побудительную и операционную стороны исследовательской деятельности и является ее своеобразным «фокусом».

Таким образом, процедура целеполагания и определения порядка реализации целей достаточно сложна, вариативна, требует

глубокого проникновения в исследуемую область и смежные области знания, учета специфики каждого исследования.

Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно выделить основные. Их рекомендуется выделить сравнительно немного, не более 5—6. Однако обязательно должны быть выделены три группы задач.

Чаще всего первая из основных групп задач — *историко-диагностическая* — связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая — *теоретико-моделирующая* — с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования; третья — *практически-преобразовательная* — с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Вот как сформулировала задачи своего исследования на тему «Коммуникативная деятельность учителя как условие гуманизации образования старших школьников» преподаватель Омского педагогического университета О. В. Морозова.

1. Провести теоретический анализ состояния коммуникативной деятельности учителя в зарубежной и отечественной педагогике, показать ее современное состояние в теории и практике образования.

2. Определить содержание, структуру, функции и критерии эффективности коммуникативной деятельности учителя, ее гуманистической направленности.

3. На основе анализа коммуникативной деятельности учителя как условия гуманизации процесса образования разработать и экспериментально проверить программу, методические приемы и методику гуманизации коммуникативной деятельности учителя.

4. Выработать систему (программы, способы, формы) освоения учителем гуманизированной коммуникативной деятельности в процессе образования.

Лестница верно поставленных задач (или, как часто выражаются, «дерево целей», «чередa задач») определяет «маршрут» поиска, уточняет, какую последовательность задач нужно выстроить, чтобы решить проблему. Составление этого «дерева» чаще всего проводится путем выяснения того, что нужно узнать, установить для получения результата (цели). Затем происходит своего рода «обратное восхождение» от цели к исходным позициям.

В литературе по науковедению обычно процессы целеполагания и целеосуществления связываются сначала с построением

«дерева целей», начиная от основной, а затем с «восхождением» от его «корней» и «ветвей» к вершине. Это верно только в самом общем плане. На деле же способы «восхождения» диктуются конкретной логикой конкретного поиска. При этом достраивание логической цепочки, или «куста» задач, происходит по мере самого восхождения.

Обратимся к примеру. Рассмотрим построение «дерева целей», а затем «восхождение» по нему на примере исследования В. А. Игнатовой, посвященного формированию экологической культуры учащихся (докторская диссертация защищена в июне 1999 г. в диссертационном Совете по общей педагогике при Тюменском государственном университете)¹.

Разработка целей исследования начинается с определения содержания, состава и структуры основного понятия — экологическая культура (ЭК), ибо предполагается, что ЭК личности (в данном случае школьника) в целом изоморфна (т. е. соответствует) культуре как целостному социальному феномену. Разрабатывается понятийная матрица (состав ЭК), а затем выясняется соотношение (иерархия) составляющих ЭК — экологических потребностей, ценностей и идеалов, экологического мышления, экологического отношения (к людям, окружающему миру) как компонентов экологического мировоззрения, тесно сопряженных с экологической деятельностью (см. схему 1).

Выполненная часть работы дает представление о том, что необходимо сделать по моделированию и организации формирования ЭК, чтобы выявить условия и факторы его успешности, найти средства и способы его организации и диагностики результатов. Первый блок исследования, таким образом, связан с разработкой общей структурной модели объекта и носит характер теоретического анализа.

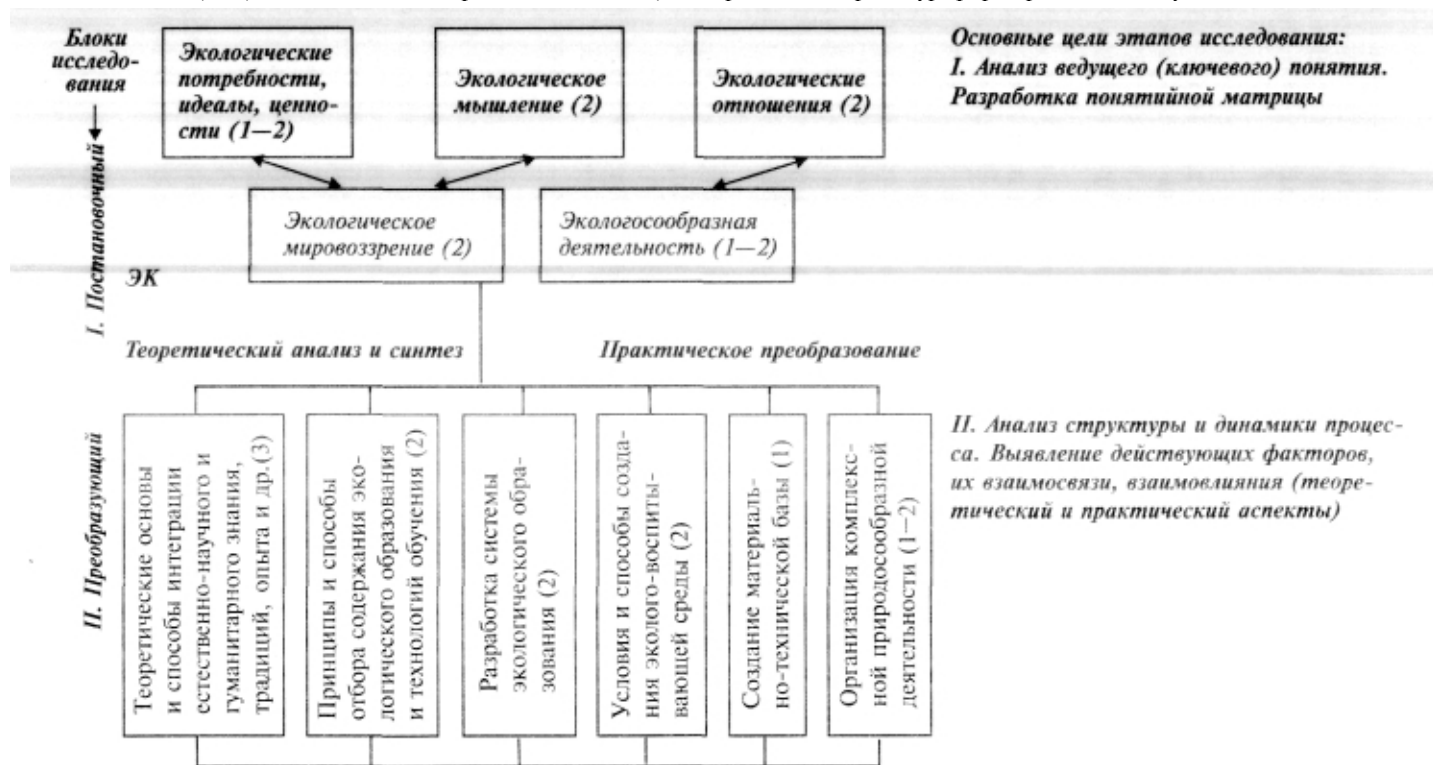
Второй блок связан с определением целей конструирования процесса, выявлением факторов, условий и способов формирования ЭК (содержания, технологий, способов организации среды, взаимодействия школы, семьи, различных экологических организаций и т.д.). На этом этапе теоретические цели (выявление условий и процедур интеграции естественно-научного и гуманитарного знания, принципов отбора экологического содержания и др.) сочетаются с практическими (создание экологически развивающей среды, материальной базы, организация природосообразной деятельности и др.).

Наконец, в третьем блоке реализуются цели, связанные с систематизацией фактов, их оценкой, выявлением необходимых и

¹ Игнатова В.А. Интегративные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 1999.

Формирование экологической культуры учащихся (ЭК)

Общая цель: Выяснение теоретических основ, содержания и процедур формирования ЭК учащихся.





III. Анализ и обобщение результатов. Выявление факторов и условий, необходимых и достаточных для получения оптимальных результатов

Примечание. Цифры в скобках (1, 2, 3) означают:
1 — положение можно найти, отобрать в существующем знании;
2 — требуется уточнить, конкретизировать положение;
3 — необходимо оригинальное решение на основе собственного поиска.

достаточных для получения искомых результатов факторов и условий.

В процессе разработки системы целей важно определить, какие из них требуют преимущественно изучения литературы и отбора того, что нужно, из уже имеющихся вариантов (минимальная степень новизны, обозначенная цифрой 1), какие цели требуют модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов (степень новизны выше, они обозначены цифрой 2) и, наконец, какие цели являются проблемными и их нужно решать именно в данном исследовании (обозначены цифрой 3). Одной из таких проблем в исследовании, о котором идет речь, выступает проблема интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний, научного и вненаучного знания. Сегодня перспективы исследования интеграции разнопредметных знаний связываются с идеями синергетики и теории систем¹.

После построения «дерева целей» предстоит реализация обозначенных целей. В данном случае их полезно осуществлять начиная с I блока, с раскрытия содержания всех выделенных понятий, установления способов их взаимодействия и взаимовлияния. Затем полезно реализовать цели и задачи III этапа (кроме разработки рекомендаций, пособий и программ, что, естественно, делается на последнем этапе). Разработка теоретических курсов представлений, общей модели (по I блоку), критериев и инструментария (по III блоку) дает возможность взяться за основной блок. Причем каждый из составляющих этого блока потребует опять-таки осуществления ряда производных целей (задач). Скажем, цель «Выявление теоретических основ и способов интеграции» будет складываться из решения задач: установление сфер науки, опыта, практики, подлежащих интеграции; изучение достаточности имеющихся способов и средств интеграции; выявление инвариативных основ интеграции, отбор и разработка процедур интеграции. В последнюю очередь воплощаются цели, обозначенные в III блоке и связанные с разработкой выходов в более широкую практику (пособия, рекомендации и т.д.).

Вопросы и задания

1. Можно ли считать деятельность целесообразной, если нет уверенности в правильности или реальной достижимости поставленной цели?
2. Как соотносятся в педагогической деятельности цели и задачи?
3. Полезны ли в практической и исследовательской работе цели-идеалы, которые полностью осуществить невозможно?

¹ См.: *Аршинов В.Н.* Синергетика как феномен постнеклассической науки. — М., 1999; *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного знания // Высшее образование в России. — 1994. — № 4. — С. 31-36.

4. Согласны ли вы со следующими высказываниями: «Цель оправдывает средства», «Цель определяет содержание и средства деятельности», «Великая энергия рождается только для великих целей»?

5. Попытайтесь выстроить «дерево целей» (по существу — систему задач) для психолого-педагогического исследования на тему «Пути преодоления перегрузки старшеклассников учебной работой» (тему можно изменить).

5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования

Поставив задачи, исследователь подготавливает «прорыв», свое, пусть маленькое, открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментровке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает **гипотеза** — обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Предвидение осуществляется в виде ретроспекции, анализа прошлого, выявления его тенденций и экстраполяции, распространения этих тенденций на будущее. В этом отношении глубоко рациональный смысл содержится в высказывании У. Р. Эшби о том, что «предвидение есть по своему существу операция над прошлым». Однако предвидение не сводится к прогнозированию, ибо оно охватывает и невыявленные элементы и связи прошлого (таковы историко-педагогические гипотезы), и неизвестные отношения и элементы настоящего.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя — сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем развертываются в гипотезу.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу о **научном факте**. Факт как научное понятие неправомерно сме-

шивать с явлением. Явление — момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействий, а факт — отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере — результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений.

Психологическим или педагогическим фактом на этом основании можно считать отдельные, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. Такова, например, зависимость между авторитетностью педагога и воспитательным эффектом его воздействия, между интеллектуальной активностью воспитанников и развитием, между степенью интеграции воспитательных влияний среды и результатами воспитания. Все это эмпирические факты. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего, инвариантного в воспитании на разных возрастных этапах, в разных воспитательных системах. Полнота и достоверность фактов, достаточно богатая фактологическая база — необходимое (хотя и недостаточное) условие достоверности выводов.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде *ключевой идеи* и *замысла* ее осуществления. Так, например, многократно зафиксированное явление, заключающееся в том, что второгодники учатся плохо, отрицательно относятся к учению, часто бросают школу, встают на путь правонарушений, позволило установить факт: второгодничество наносит серьезный ущерб личности и обществу, оно педагогически не оправдано. Возникла идея: предупреждение неуспеваемости на основе диагностики ее причин; и возник замысел: на основе конкретной диагностики причин неуспеваемости разработать систему предупреждения неуспеваемости.

Можно было считать установленным фактом разобщенность воспитательных институтов, нескоординированность и противоречивость воспитывающих влияний на ребенка, подростка, формализм «мероприятийной» педагогики. Возникла идея интеграции воспитательных усилий, педагогизации окружающей среды, а затем и замысел: создать социально-педагогические комплексы, организовать воспитательную среду по месту жительства, сделать школу открытой для социальной среды системой.

Развитие ключевой идеи связано с мысленным развертыванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

«Рождение» идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание его в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его *творческое ядро*, прорыв к новому.

Возникает вопрос, можно ли дать определенные рекомендации по осуществлению этого этапа?

Правомерен ли вообще вопрос о механизмах, технологии творческой деятельности? Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле *нетехнологичен*. Творчество в определенном смысле *антипод деятельности по алгоритму*, по строгой технологии. Но только в определенном смысле. Характерно, что во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции — тяга к технологизации и стремление к творчеству.

Глубоко не правы те, кто противопоставляет эти две тенденции, считая их взаимоисключающими (В. П. Беспалько). В действительности каждый подход служит решению специфического класса задач: технологический подход — для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности в достаточно определенных ситуациях, творческий подход — для решения задач в сложных, в чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях. Однако нередко эти подходы взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. Дело в том, что в педагогическом творчестве тесно переплетаются два начала: логическое и интуитивное; их взаимообусловленность объясняется тем, что педагогическое творчество осуществляется на основе качественной переработки не только ясно осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания педагогического процесса. На первый взгляд, педагогическое решение приходит неосознанно в виде готового знания о способе деятельности, но необходимо помнить, что логическое начало оказывает сильнейшее влияние на формирование интуитивного. В. В. Краевский по этому поводу отмечает: «Тот факт, что решение конкретных педагогических задач происходит на основе интуиции, не означает, что учитель всегда действует «по наитию». Интуитивный опыт учителя — это его собственный опыт общения с учениками. Однако для того, чтобы этот опыт можно было воспроизвести или передать другим, он должен быть осмыслен»¹.

Вместе с тем довольно часто момент рациональности, осмысленности в выработке педагогами творческих решений бывает ослабленным, и глубокая интуиция подменяется житейской до-

¹ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. — М., 1977.

гадкой. Нередко педагоги действуют по аналогии, используя свой прежний опыт или опыт других педагогов, порой приходят к давно установленным истинам методом многочисленных проб и ошибок. Возникает необходимость повысить и уровень интуиции, и уровень осознанности принимаемых педагогических решений. Учитывая, что интуиция педагога обусловлена накопленными им знаниями, особенностями его профессионального мышления, всем педагогическим опытом, важно создать для творчества благоприятные условия, позволяющие педагогу успешно сочетать знание с догадкой. В творческом акте алгоритмизируемые и логически выверенные шаги выступают как подготавливательные звенья творческого прорыва и как способ закрепления, освоения, интерпретации его результатов. Можно поэтому говорить о технологической подготовке творческого решения, об алгоритмических способах приближения к нему. О технологии самого творческого акта, включающего рождение идеи, разработку замысла и его мысленное развертывание в гипотезу, можно говорить только условно, имея в виду не жесткий алгоритм, а примерную последовательность и взаимообусловленность исследовательских действий, открывающих возможность творческих решений.

Итак, какова же эта «технология»? Результативность поиска, наличие в нем хотя бы элементов новизны зависят от того, возникла ли у исследователя идея открытия (нововведения). Понятие «идея» можно раскрыть как мысль о преобразовании, как единство, мостик от известного к новому. Рождение идеи — глубоко интимный индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Стимулировать этот процесс можно, выделив на основе анализа многих педагогических открытий условные звенья движения к цели.

Прежде всего, следует обратиться к *исходному факту*, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию, скажем, катастрофическое ухудшение здоровья подрастающего поколения или разобщенность воспитательных инструментов общества, снижение уровня учебно-познавательной мотивации школьников и т. д. Предварительная оценка исходных эмпирических данных убеждает, что нередко неблагоприятные ощущения или осознание все субъекты педагогического процесса: и дети, и родители, и педагоги (А. Ф. Закирова).

Мотивация деятельности педагогов на начальном этапе педагогического поиска имеет различный характер, но основывается именно на осознании исходного факта как негативного. Так, например, открытию Е. Н. Потаповой эффективного способа обучения письму первоклассников с помощью рисования и графических упражнений предшествовало осознание учителем глубо-

кой неудовлетворенности своей деятельностью: она 20 лет работала по традиционной методике обучения письму, предусматривающей усиленный зрительный самоконтроль и опирающейся на механизмы произвольной памяти первоклассника. Из года в год педагог наблюдала, с какими неоправданными нервными затратами овладевают навыками письма дети, работающие с прописями, и, наконец, как плачет ее собственный сын-первоклассник (по статье А. Зверева в «Учительской газете» от 2 декабря 1986 г.).

Для известного педагога-новатора В. Ф. Шаталова толчком к творческому поиску стало осознание противоречий между установкой на всеобщее обязательное среднее образование и невозможностью со старым арсеналом методов и приемов обучения «учить всех, учить каждого» независимо от уровня способностей школьников.

Для ученого и учителя-практика Ш. А. Амонашвили с его глубокой и искренней верой в высокую миссию каждого ребенка стали тесными рамки традиционной системы воспитания и обучения младших школьников, основанной на императиве и наказании двойкой.

После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) *теоретической концепции* (исходной концептуальной платформы) данного исследования. Следует заметить, что в качестве таковых берутся уже хорошо проверенные положения, которые в данном исследовании не проверяются (хотя, разумеется, могут быть уточнены и конкретизированы). Например, если речь идет о создании «школы здоровья» или реабилитационного детского центра, в качестве исходных могут быть приняты приведенные в разделе 3 данной главы исходные положения о здоровье как высшей человеческой ценности.

Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый (см. схему 2)¹. Тут может родиться идея преобразования. Ну а если она так и не родилась? Тогда приходится прибегать к заимствованию уже выдвинутых кем-то идей, к «усыновлению» или, точнее, «удочерению» идеи, которую нужно сделать родной, освоить, по мере сил модифицировать, конкретизировать в соответствии с условиями возможностями.

¹ Схема, ее обоснование и раскрытие выполнены с участием А. Ф. Закировой. См.: Заг¹ Схема И., Закирова А. Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 9—14.



ПРИМЕЧАНИЕ:
последовательность
звеньев вариативна

Корреляция исходных фактов и исходных теоретических положений у каждого исследователя происходит своеобразно, на различных этапах поиска. Однако всегда творчество имеет спиралевидный характер: исследователь попеременно возвращается то к фактическому материалу, то к теории. Причем на первый план выходит поочередно теоретический и эмпирический анализ. Иногда открытия педагогов *post factum* переосмысливаются с теоретических позиций (психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и интерпретация ее с позиций теории поэтапного усвоения умственных действий).

В некоторых случаях теоретический и эмпирический аспекты исследования реализуются в тесной связи, одновременно. Так, Е. Н. Потапова вела творческий поиск, параллельно анализируя идеи Л. С. Выготского, В.А.Сухомлинского, П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. В ходе исследования Е.Н.Потапова периодически соотносила факты эмпирической действительности с теоретической концептуальной платформой. В то же время обращение к идеям сенсорного воспитания итальянского педагога М. Монтессори состоялось уже после открытия.

Следующий (а нередко идущий одновременно) этап — инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел — это инструментированная идея, это идея, снаряженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к гипотезе-предположению о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобра-

зуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели. Гипотеза — это своего рода эпицентр исследования, проводимого как на макро-, так и на микроуровне. В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе синтетически представлены содержание и процессуальная сторона творческого поиска: исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Целесообразно содержательную сторону гипотезы рассматривать в единстве с ее языковым оформлением. По этому поводу А. Д. Ботвинников отмечает, что гипотезу желательно формулировать по схеме: «Если ..., то ..., так как ...», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы.

Использование указанной «понятийной цепочки»: исходный факт — проблема — исходные концептуальные положения — идея — замысел — гипотеза — желаемый результат определенно прослеживается в новаторском опыте и инновационных поисках.

Например, исходные положения и гипотеза исследовательского поиска Е. Н. Потаповой могли бы быть сформулированы следующим образом.

Исходный факт:

у первоклассников неоправданно много сил и энергии уходит на овладение написанием букв, отработку каллиграфии; целесообразно умственное воспитание младших школьников сочетать с эстетическим и нравственным воспитанием и активным развитием внешних чувств (идеи В. А. Сухомлинского).

Опорные теоретические положения:

следует учитывать наличие сензитивных периодов в жизни ребенка, в частности высокое развитие тактильных анализаторов 6—7-летних детей (идеи М.Монтессори); важно, чтобы освоению умственных действий предшествовало вынесение их во внешний план (идеи П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной), процесс обучения письму тесно связать с нравственным и эстетическим воспитанием, осуществлять его через занятия рисованием, штриховку, ощупывание наждачных букв и завершить отработку навыков каллиграфического письма работой с трафаретом, деятельность всех учащихся может стать успешной, радостной и желанной, значительно снизится психологическая перегрузка, включатся механизмы произвольной мускульной и тактильной памяти, появятся резервы времени для занятий творчеством.

Если (идея и замысел как ядро гипотезы)

то (предполагаемый результат) так как (объяснение эффекта)

Созданные на основе гипотетической идеи положения гипотезы, как известно, должны содержать нечто неочевидное и нуждаться в проверке.

В данном случае гипотеза носит характер объяснения результата. Чаще всего она содержит предположение о том, что если создать или использовать некие условия, то за счет определенных социальных, педагогических, психологических механизмов будет получен искомый результат.

Рассмотрим по той же схеме опыт педагога-новатора, московской учительницы С. Н. Лысенковой.

Исходный факт и проблема:	уже в 1-м классе ученики сталкиваются со сложными для них темами, не справляются с ними, и начинается их хроническое отставание,
Ведущие концептуальные положения:	необходим надежный и успешный «старт» в обучении, условием чего является опора на хорошо усвоенное, преемственность в обучении
Если (идея и замысел — ядро гипотезы)	перейти к «опережающему» обучению, обеспечить ознакомление с материалом «трудных» тем на ряде предшествующих уроков, обеспечить на основе повторения прочное овладение базовыми знаниями и умениями,
то (желаемый, искомый результат)	можно осуществить действенную профилактику неуспеваемости, обеспечить надежный и успешный «старт» в образовании каждому школьнику.

Покажем выявленный механизм рождения идеи, замысла и гипотезы на примере проектирования экспериментального детского реабилитационного центра-лицея «Крепыш» (Тюмень, директор В. К. Волкова).

В созданном 10 лет назад дошкольном реабилитационном центре для пролечивания хронически больных детей дошкольного, а затем и младшего школьного возраста удалось добиться эффективной постановки диагностической и реабилитационной работы. В 80—85 % случаев к окончанию лечения достигалась ремиссия, однако возникла проблема, связанная с недостаточностью краткосрочного (от 1 до 4 мес) пролечивания детей. Возвращение к условиям массового образовательного учреждения и не всегда благоприятные семейные обстоятельства приводили к новому обострению заболев 5—10 % чesкого заболевания. Был осознан *исходный факт*: по данным медиков, здоровых детей в России осталось всего 5—10 %. в то же время число часто болеющих возросло до 35 %, хроников - до 25 %. В Тюменской области особен-

но распространены аллергические заболевания детей, а также детский церебральный паралич. Среди *исходных концептуальных положений*, касающихся здоровья и образования, помимо указанных выше, были обозначены следующие: 1) больные дети — предмет особого внимания и заботы государства и общества; 2) каждому больному ребенку необходима индивидуальная программа разносторонней реабилитации; 3) больные дети очень часто талантливы и склонны к гуманитарным профессиям, требующим соучастия, сопереживания; 4) необходимо исходить из единства медицинских, валеологических и педагогических подходов.

Из анализа проблемы и исходного факта в свете концептуальных положений и требований (конечно, в то время еще четко не сформулированных и в чем-то базирующихся на интуиции) родилась у В. К. Волковой и ее соратников **идея**: обеспечить комплексный и протяженный во времени (продолжительный) процесс профилактики, лечения, социальной адаптации, медицинской и психологической реабилитации, образования и развития воспитанников от 1 года до совершеннолетия в одном лечебно-педагогическом учреждении.

Указанная идея воплотилась в **замысле**: преобразовать детский реабилитационный центр «Крепыш» в лечебно-оздоровительный лицей, сделать его многопрофильным лечебно-рекреационным и развивающе-образовательным учреждением, предоставляющим весь комплекс услуг, необходимых хронически больному ребенку для полной реабилитации и полноценного развития. Для реализации этого замысла учредить реабилитационный Центр-лицей, в котором дети могли бы получать лечение, среднее образование по повышенным стандартам, физическое и эстетическое воспитание.

В новом статусе детский центр-лицей был утвержден в 1994 г., в нем в ходе опытно-экспериментальной работы проверяется следующая **гипотеза**: если в единый лечебно-педагогический процесс включить диагностику, профилактику, лечение, образование до окончания полной средней школы, занятия музыкой, изобразительным искусством, ритмикой и другими предметами с учетом интересов и возможностей каждого школьника, то:

обеспечивается надежная и комплексная реабилитация больных детей;

открываются возможности социальной адаптации ранее хронически больных воспитанников, раскрытия их способностей и дарований;

ребенок проживает полноценное счастливое детство;

освобожденная от непосильных забот по уходу за больным ребенком, обеспечению его жизненных потребностей и образования семья становится очагом более здорового развития ребенка;

обеспечивается повышение качества услуг, их удобство (все в одном месте, комплексно) и в конечном итоге заметная эконо-

мия средств, отпускаемых различными ведомствами для обслуживания ребенка.

Таким образом, выделение «понятийной цепи» исследовательского поиска помогает выявить и использовать эвристическую технологию, стимулирующую педагогическое творчество и, в частности, реализацию «творческого ядра» всего исследовательского поиска, связанного с рождением идеи преобразования, ее воплощением в замысел и мысленным развертыванием в гипотезу.

В философской литературе различают рабочую гипотезу (или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала) и научную (или реальную) гипотезу, которая создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положения, которые с определенными уточнениями и поправками могут быть развиты в научную теорию, воплощены в методики и технологии. Процесс создания гипотезы, таким образом, длителен, он часто совмещается с другими этапами исследования.

Научная гипотеза должна отвечать ряду установленных философами и логиками требований: соответствие фактам, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений, возможная простота и др. По своему характеру она может быть выдвиганием принципиально нового положения (революционизирующие гипотезы) или модификацией известных законов на основе предположений о том, что некоторые законы существуют в областях, где действие их еще не выявлено. По логической структуре гипотезы могут носить линейный характер, когда выдвигается и проверяется одно предположение, или разветвленный, когда необходима проверка нескольких предположений.

Если гипотеза включает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза включает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой.

В дидактике (теории обучения) и педагогической психологии в последние десятилетия родился ряд принципиально новых гипотез: гипотеза о ведущей роли теоретического обобщения в школьном обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), об обучении в будущем как органическом синтезе элементов проблемного и сообщающего обучения (М. Н. Скаткин), о необходимости усвоения в школе всех элементов человеческой культуры (И. Я. Лернер), об «опережающем» обучении (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Лысенкова) и др.

В теории и методике воспитания новые гипотезы вычлняются труднее. Скорее можно вести речь о возрождении на новой основе ряда старых идей и гипотез. Таковы принципиально важные идеи о коллективе как воспитательной системе (Л. И. Новикова, В. М. Коротов, В. А. Караковский и др.), о коллективной творческой деятельности как средстве воспитания личности (И. П. Иванов и др.), о воспитании как широком социальном процессе, требующем единства школы и среды (Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов и др.).

Следует заметить, что в прикладных исследованиях чаще всего идея рождается вместе с замыслом, причем последний проявляется наиболее открыто, осознаваемо, идея же часто остается скрытой, не осознается порой даже самим автором. Это понятно: практик часто мыслит конкретно, его идеи сразу «одеваются» в методические инструменты и формы реализации.

Следует сказать и еще об одном аспекте предвидения — о предвидении возможных негативных последствий внедрения нововведений. Их относят к так называемым побочным результатам опытной или экспериментальной работы.

Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсеять наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного «проигрывания» нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации. Например, переход в обычной школе на гимназические программы образования может породить и социальную напряженность в отношениях с родителями, и опасную конфронтацию среди учащихся, и чувство неполноценности у части школьников, и перегрузку гимназистов, и ряд других опасных явлений. И если не предусмотреть меры профилактики, можно нанести ущерб детям и загубить хорошее начинание.

Усиленная социальная опека и защита могут снизить инициативу, ответственность, самостоятельность, породить иждивенчество. Это ярко проявилось, в частности, в школах-интернатах для детей коренных народов Севера.

Надо также предвидеть, что нередко нововведения встречают явное или скрытое сопротивление у определенной части педагогов.

Вопросы и задания

1. Чем гипотеза отличается от концепции?
2. При каких условиях возможно заимствование для собственного исследования уже сформулированных кем-то идей, подходов, замыслов?

3. Подвергните критическому анализу следующие гипотезы, заимствованные нами из кандидатских и докторских диссертаций

Тема: «Подготовка будущего учителя к работе по формированию познавательных интересов школьников» (1992 г.).

Формирование познавательных интересов школьников будет осуществляться наиболее эффективно, если обучение студентов педагогического вуза методике формирования познавательного интереса будет рассматриваться как составная часть общей системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, для чего необходимо реализовать систему организационно-педагогических условий, способствующих совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к формированию познавательных интересов школьников, а также обеспечить взаимосвязь и преемственность психологических, педагогических и методических дисциплин в плане подготовки будущих учителей к соответствующему аспекту профессионально-педагогической деятельности.

Тема: «Модель готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности» (1998 г.).

Уровень готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности можно повысить, если:

а) процесс целеполагания основан на объективной информации по педагогическому прогнозированию результатов управленческой деятельности руководителя;

б) реализация целеполагания осуществляется на основе теоретической модели, которая является базой формирования программы развития муниципальной системы образования;

в) критерии эффективности целеполагания реализуются на всех этапах процесса принятия и реализации управленческого решения.

Тема: «Пути и средства дифференциации обучения школьников» (1997 г.).

Процесс дифференциации обучения становится эффективным способом его оптимизации, обеспечивая развитие учебной деятельности школьников, если пути и средства дифференциации определяются системой следующих дидактических условий:

диагностика уровня развития учебной деятельности школьника;

проектирование учебного материала на основе системы развивающих учебных задач;

диалогическая структура учебной деятельности;

психолого-педагогический мониторинг учебной деятельности.

Тема: «Формирование у учащихся умений и навыков самостоятельного решения геометрических задач в курсе планиметрии».

Если обучение школьников решению геометрических задач будет производиться поэтапно, с последовательным завершением отработки необходимых на каждом этапе навыков с помощью специальной системы дидактических заданий и приемов работы, то у учащихся будут сформированы умения и навыки самостоятельного решения геометрических задач, что повысит в целом качество обучения геометрии.

Тема: «Педагогическая технология управления процессом обучения одаренных детей» (2000 г.).

Управление процессом обучения одаренных учащихся старших классов будет эффективным при условиях, если:

используется индивидуально-творческий подход как базовый принцип; в школе есть возможность для творческой самореализации старшеклассников, максимально используется творческий потенциал учителей, создана обстановка творчества и диалога в учебном процессе, обеспечена исследовательская среда;

используется проблемно-модульная технология управления процессом обучения.

4. Отнесите приводимые ниже положения методической системы, разработанной известным педагогом-новатором В. Ф. Шаталовым, к звеньям «понятийной цепи» творческого педагогического поиска: проблема—исходные теоретические положения —идея —замысел—гипотеза—желаемый результат.

Необходимо учить всех по достаточно сложным программам, и учить успешно.

Учащиеся, особенно слабые, не усваивают программный материал и отстают в развитии.

Необходима вера в потенциальные возможности ученика: каждый должен учиться победно!

Успех в учении поднимает самооценку, вселяет уверенность, создает для каждого «точку опоры».

Максимальная помощь каждому в учении. Использование для этого опорных сигналов, опорных конспектов, многократного повторения, «тихого» опроса и других средств и приемов.

Прочное усвоение основных предметных знаний и способов деятельности как база для успешного образования и утверждения в жизни.

6. Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования

Исследователю и органам управления совершенно необходимо постоянное наблюдение за процессом преобразования, объективная информация о результатах работы. Сбор, обработка и анализ такой информации, дающие возможность анализировать, оценивать и корректировать дальнейшую работу, составляют содержание мониторинга. Базовой для мониторинга выступает система диагностики. Для ее осуществления необходим выбор **критериев** (обобщенных показателей). В зависимости от содержания работы образовательного учреждения или их системы приоритет может быть отдан разным критериям, но так или иначе, на наш взгляд, необходимо учитывать пять критериев: образовательный, социологический, индивидуально-личностного развития, воспитанности, здоровья и психологического комфорта. В чем они заключаются? Раскроем примерное содержание основных компонентов комплексного критерия оценки качества образования примени-

тельно к отдельному образовательному учреждению (школе) с указанием показателей, т. е. фактов, позволяющих выявить и оценить эффективность деятельности по каждому из критериев и индикаторов — показателей, которые можно изменять.

Образовательный критерий:

качество подготовки прежде всего по ведущим предметам и направлениям, определяемое по количеству медалистов, победителей олимпиад, конкурсов, числу поступивших в вузы на государственные места, по успеваемости;

количество учащихся, вовлеченных в творческую и исследовательскую деятельность;

глубина, систематичность и действенность знаний, уровень овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая деятельность, творческий поиск и преобразование); уровень сложности решаемых задач.

Социологический критерий:

реальные возможности свободного выбора школьника в рамках школы (выбор учителя, уровня и профиля обучения, внеклассных занятий по интересам и т.д.);

адаптация школьника к микросреде (школьной, по месту жительства, семейной); его умение строить отношения в коллективе;

адаптация выпускников школы: успешность обучения в вузах и средних специальных учебных заведениях; приспособление к условиям социальной среды (конкурентоспособность, социальная устойчивость, овладение профессией и успешность профессиональной деятельности и др.);

престиж школы в глазах родителей, руководителей производства, конкурс при поступлении в школу;

правонарушения и отклоняющееся (девиантное) поведение школьников;

уровень развития классных коллективов.

Критерий индивидуально-личностного развития:

широта и устойчивость интересов, общекультурный кругозор, проявляющийся в оценках, отношениях, поступках;

характеристика уровня мышления, воли, эмоциональной сферы; адекватность самооценки;

степень контактности, отзывчивости, соучастия, умения сопереживать и «сорадоваться» (А. Г. Асмолов), понимать и принимать других людей, терпимость и лояльность;

степень самореализации (реализации индивидуальных возможностей);

выраженность индивидуального стиля деятельности и черт характера;

развитость восприятия, воображения, образной памяти, эстетического вкуса, художественной интуиции, творческих способностей (креативность, «творчество»), стремление к гармонии.

Критерий воспитанности:

сформированность гражданского правосознания, патриотизма, планетарного мышления, социальной ответственности и активности;

степень сформированности нравственных идеалов и нравственного поведения;

развитие экологической культуры личности;

развитие толерантности, стремления помогать другим людям;

наличие или отсутствие вредных привычек;

факты девиантного (отклоняющегося от норм) поведения и правонарушений;

степень сплоченности классных коллективов.

Валеологический критерий (критерий здоровья):

уровень психического и физического здоровья, развития основных функций и систем организма по отношению к возрастной норме;

заболеваемость (степень резистентности и общие показатели по школе);

распределение учащихся по группам здоровья;

количество и качество услуг, способствующих здоровьесбережению и лечению.

Критерий психологического комфорта:

степень оптимизма, защищенности, уверенности в завтрашнем дне, положительного или отрицательного отношения к школе, окружающим, образованию вообще, эмоциональное состояние;

уровень тревожности;

межличностные отношения, социальное благополучие.

Критерии успешности, конечно, непосредственно связаны с профилем образовательного учреждения. В экспериментальном социально-педагогическом центре Центрального территориального округа Тюмени, работающем с неблагополучными семьями и детьми «группы риска», для анализа и оценки результатов деятельности определены следующие ведущие критерии и раскрывающие их показатели:

критерии здоровья (динамика основных показателей здоровья и результатов лечебно-профилактических мероприятий: соматические заболевания, признаки повышенной нервозности, видимая или продиагностированная психическая патология, патологическое влечение к курению, алкоголю, наркотическим и токсическим веществам);

критерий психологической комфортности (изменения эмоциональных проявлений, работоспособности, межличностных отношений, поведения и др.);

критерий самостоятельности (изменения отношения к самообслуживанию, выбор и принятие самостоятельных социально значимых решений, проявление инициативы и лидерских качеств);

критерий адаптивности (изменение отношений в микросоциуме, развитие и проявление коммуникативных качеств, уровень психологической напряженности и др.);

критерий жизненного определения (уровень соответствия реализации прав несовершеннолетних действующему в РФ законодательству, социальное устройство несовершеннолетних; создание условий для обучения, воспитания и развития, эффективность работы по профессиональной ориентации и приобщению к трудовой деятельности).

Специфичны критерии и показатели развития образовательных систем муниципальных образований и регионов. Они могут выделяться по основным направлениям преобразовательной деятельности или (и) по основным проблемам.

Здесь должны найти отражение такие показатели, как реализация права граждан на полноценное общее и профессиональное образование, соблюдение государственных образовательных стандартов, номенклатура и качество образовательных услуг, инновационное развитие, социальная защита детей и педагогов, финансирование, развитие материальной базы и др.

Приведем для примера некоторые критерии и показатели успешности реализации программы развития образования г. Муравленко Ямало-Ненецкого автономного округа, рассчитанной до 2004 г. (научные руководители программы С. А. Гильманов и И. К. Сидорова, консультант В. И. Загвязинский).

1. Критерий сформированное ги целостного образовательного пространства.

Его показатели:

число социальных видов деятельности, в которых принимают участие учреждения и органы системы образования;

номенклатура видов образовательных услуг для учащихся и для населения, предоставляемых в учреждениях основного и дополнительного образования;

социально-психологические аспекты состояния системы образования: число конфликтов в образовательных учреждениях и органах системы образования, стабильность кадрового состава, удовлетворенность отношениями в учреждениях;

социальная оценка деятельности системы образования: престиж образовательных учреждений, конкурсы при поступлении, конкурентоспособность выпускников при поступлении в центральные и областные вузы;

число связей системы образования города с другими образовательными системами и институтами.

2. Критерий развития общего образования.

Его показатели:

преимущество содержания и технологий образования на различных ступенях обучения;

«набор» реализуемых образовательных дисциплин;
номенклатура типов образовательных учреждений;
количество и типы внедряемых образовательных технологий;
количество и регулярность издания и приобретения учебно-методических пособий;
эффективность экспертной деятельности;
наличие механизма и нормативов лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

3. Критерий профессионального образования.

Его показатели:

номенклатура профессий, по которым ведется подготовка;
наличие и преемственность ступеней профессионального образования;

сформированность уровня деятельности филиала Тюменского государственного университета как базового вузовского подразделения города;

количество выпускников школ города, охваченных деятельностью подразделений центра образования.

4. Критерий становления системы полноценной социализации и воспитания, деятельности учреждений дополнительного образования.

Его показатели:

количество видов социально и личностно значимой деятельности, в которых участвуют учащиеся и педагоги;

действенность общегородских акций, проведенных представителями образования и их учениками (по общественному резонансу);

сформированность в образовательных учреждениях воспитательных систем, соответствующих принципам и ориентирам концептуальных установок программы;

охват учащихся внеучебной деятельностью;

динамика количества учащихся, совершивших правонарушения;
количество направлений деятельности и мероприятий, подготовленных совместными усилиями различных учреждений;

динамика спортивных достижений учащихся;

динамика распространения наркомании и алкоголизма среди подростков и молодежи;

число детей и семей, которым была оказана материальная и социальная поддержка;

полнота учета семей «группы риска» (отношение числа заранее выявленных семей «группы риска» к числу семей, в отношении которых пришлось принимать меры «по факту»);

процент успешно социализирующихся детей «группы риска» (на конец каждого года);

сформированность традиций в образовательных учреждениях и городских традиций;

номенклатура видов деятельности в учреждениях дополнительного образования;

общее количество охваченных кружковой работой в учреждениях дополнительного образования;

участие учреждений дополнительного образования в развитии культурной, социальной, экономической жизни города.

5. Критерий хода инновационных процессов.

Его показатели:

отношение общего количества образовательных учреждений к числу образовательных учреждений, реализующих инновационные проекты;

уровень научной и организационно-управленческой обеспеченности и обоснованности инноваций в образовательных учреждениях (концепции и исследовательские проекты, критерии успешности и системы диагностики и др.);

наличие научно-методической базы обеспечения инновационных процессов в образовании округа (научно-методические материалы, нормативные документы);

уровень реального хода инновационных процессов (по экспертным оценкам).

Основной проблемой, поставленной в программе, была проблема влияния образования на формирование поселенческой культуры изолированного северного города. Основная концептуальная идея авторов проекта заключалась в том, чтобы деятельность системы образования стала важнейшим фактором формирования культуры и культурной среды города, в свою очередь становящейся фактором развития личности. На основании этого особо был выделен еще один критерий — критерий развития культуры города.

Его показатели:

наличие в городе оформившихся и самостоятельных продуктивных, активных, конструктивных субъектов (как отдельных личностей, так и организаций) во всех компонентах культуры (экономика, социальная организация, наука, искусство, духовность);

культура жизнедеятельности, проявляющаяся в стремлении населения к совершенствованию культурной среды; и ее пространственных (от жилищ до структурирования городской среды в целом), временных (традиции, история города), социальных (культура отношений между поколениями, межнациональных, межсубъектных отношений), смысловых (символы города) континуумах (здесь — в смысле многообразия измерений единой городской среды);

сформированность чувства городского патриотизма, нужности городу, чувства принадлежности к городской общности.

Наиболее общим подходом для определения качества образования является установление степени достижения поставленных целей (при условии их адекватности требованиям времени). Все данные диагностики берутся в динамике за определенный период.

Результаты исследовательского поиска, итоги деятельности образовательной системы или учреждения могут быть признаны успешными, если по всем компонентам комплексного критерия достигнуты положительные результаты или получены положительные сдвиги по отдельным компонентам при условии, что нет ухудшения по другим.

Если хотя бы по одному из критериев допущено ухудшение, то общие результаты не могут быть признаны удовлетворительными, и тогда возникает вопрос о коррекции, о способах компенсации допущенных потерь или прекращении процесса преобразований в данной его форме.

Вопросы и задания

1. Целесообразно ли объединить в единый комплекс социологическую, психологическую и педагогическую диагностику?

2. Разграничьте понятия: критерии, показатели, индикаторы успешности исследования.

3. Чем критерии качества образования отличаются от критериев качества обучения?

4. Сравните содержание следующих пар показателей: обученность — обучаемость, воспитанность — воспитуемость, интеллектуальный потенциал ученика — успешность учения.

5. Разработайте систему критериев успешности поисковой работы:

а) в местном лагере труда и отдыха для подростков;

б) в учебно-производственном комбинате, где идет приобщение старшеклассников к профессии.

7. Этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске

Все этапы исследования, которые мы пока рассматривали в плане подготовки, предварительного проектирования и планирования, теперь предстоит реализовать практически. Заранее предвидимые и неожиданно возникающие трудности, динамизм условий, неоднозначность ситуаций и решений, кадровые изменения, конфликты делают этот процесс сложным и ответственным даже при условии, если он проводится на основе тщательно продуманных и утвержденных проектов.

Диагностика, изучение состояния и возможностей развития исследуемых процессов и явлений сопутствует всему процессу поиска, сопровождает его, но особо выделяют исходную (в начале исследования) и заключительную диагностику, необходимую для ориентации поиска и определения его эффективности. Собственно психолого-педагогическая диагностика, о которой уже шла речь, есть определение качественных и количественных параметров изу-

чаемых объектов на основе принятых критериев и показателей с помощью известных (в том числе стандартизированных) методик, а также на основе конструирования и разработки новых.

В широком плане к диагностике можно отнести изучение прошлого опыта, практику решения аналогичных проблем. В узком плане — это система диагностических процедур, осуществляемая с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик (см. главу III).

Собственно *поисковый, преобразующий* этап работы связан с введением в педагогический процесс запланированных новшеств, нововведений, или инноваций. Его содержание специфично, зависит от целей, предмета, характера изучаемых процессов, особенностей предполагаемых нововведений, степени готовности практики к их восприятию. Если работа достаточно объемна и продолжительна, ее полезно разделить на *подэтапы*. На каждом подэтапе определяется содержательная сторона нововведений (что вносится, каковы «носители» нового), временные рамки и технологии нововведений. Это может быть, например, разработка и опробование новых программ обучения, освоение нетрадиционных технологий или методик (обучение на основе диалога отечественной и зарубежных культур, типологический подход к дифференцированному обучению, использование метода погружения и т. д.), способов стимулирования и оценивания успехов в обучении, воспитании и развитии учащихся, изменений в системе образования, в способах управления.

Не следует забывать, что каждый этап исследования включает в себе два плана, два аспекта: *практический* и *исследовательский*. На каждом этапе важен практический (обучающий, воспитывающий, консолидирующий) эффект и одновременно — приближение к выяснению исследовательских задач, углубление в предмет поиска, уточнение исследовательских методов.

Должно быть обеспечено квалифицированное руководство процессом исследования. На наш взгляд, это руководство не чисто административное и не чисто научное (его осуществляет научный руководитель, если он есть), а скорее научно-методическое, которое выполняет на каждом подэтапе следующие функции.

1. Диагностика процесса и результатов предшествующего этапа, целеполагание и озадачивание.
2. Уточнение логики и процедуры данного этапа исследования.
3. Прогнозирование результатов (мысленное преобразование).
4. Практическое преобразование.
5. Стимулирование поиска и обучение кадров.
6. Анализ, обобщение, апробация и представление результатов.
7. Коррекция дальнейшей работы.

Перечисленные функции, с одной стороны, реализуются последовательно и составляют в совокупности содержательное на-

полнение каждого этапа исследования, однако, с другой стороны, некоторые из этих функций, например стимулирующая, могут оказаться необходимыми на протяжении всего исследования.

Раскроем обозначенные функции несколько подробнее. *Функция диагностики и целеполагания* заключается в осознании того, что было сделано на предшествующем этапе, какого уровня развития достигли обучаемые или воспитуемые, чем овладели учителя, какие удалось создать условия, какие исследовательские задачи были решены, а какие нет, каков уровень исследовательских подходов и умений у участников опытно-поисковой работы. Видимо, полезно сопоставить исследовательский проект, обозначенные в нем позиции и подходы с реально полученными результатами, конкретными трудностями, находками, ошибками. Жизнь всегда богаче и разнообразнее схем. Где-то и в чем-то, возможно, придется отойти от первоначально намеченной программы, где-то вернуться назад, возникнут новые проблемы и препятствия, обнаружатся и новые способы решения задач. Не решенные на предшествующем этапе задачи придется перенести на текущий этап. Результатом реализации рассматриваемой функции руководителем поисковой работы или аналитической группы является совокупность конкретных задач данного этапа, а также скорректированные, обогащенные представления о путях их решения, об осуществлении общего замысла.

Уточнение логики и процедуры данного этапа исследования также связано с результатами предшествующего этапа. Если, скажем, выявилось негативное отношение к перепрофилированию школы у части родителей, то следует запланировать и провести с ними разъяснительную работу, изменить профилирование таким образом, чтобы все или большинство учащихся могли найти интересующий их профиль или соответствующие их возможностям условия обучения.

Помимо учета непредвиденных обстоятельств на этом этапе просто необходима более детальная проработка внедренческих документов, последовательности исследовательских процедур, их координация и синхронизация. Нельзя, скажем, сначала вводить новые программы, а потом соответствующую замыслу технологию. Их следует вводить комплексно.

Прогнозирование результатов. Речь идет о процедуре, аналогичной той, которая используется при выдвижении гипотезы и представляет собой мысленное преобразование объекта, построение модели потребного будущего. Быть может, именно на этом этапе проявятся, оформятся конструктивные элементы замысла, промелькнет та «искра», которая придаст импульс дальнейшей работе. Это может быть оригинальный подход (например, раздельное обучение мальчиков и девочек по разным программам с учетом несинхронности их физиологического и интеллектуального

созревания), представление о еще не достигнутых, но возможных результатах (школа как очаг культуры, в котором звучат музыка и поэзия, господствуют изысканные манеры и высокое понятие чести и достоинства, в котором велика страсть к познанию и поиску) и многое другое. Прогностическая функция может осуществляться в индивидуальном творчестве или в коллективной деятельности — в виде «мозгового штурма», игры, анализа ситуаций.

Практическое преобразование предполагает «запуск» того *новшества*, ради которого велась вся подготовительная работа: новых предметов, обновленных программ, учебников, технологий и средств обучения и воспитания, иных структур управления, систем аттестации или оплаты труда педагога и т. п. Этот этап предусматривает и конкретизацию поручений, оперативную помощь, оптимизацию условий и приведение в действие источников творческого поиска (изучение опыта, знакомство с литературой и т. д.).

Лучше, если задания будут выданы творческим группам или лабораториям, которые сами будут проводить инструктирование, ознакомление с необходимой информацией и проверку исполнения. Одним из условий успешного поиска является благоприятный психологический настрой, надежная защищенность творцов от огульной критики, общая творческая атмосфера, в которой, естественно, выделяются лидеры, но в творческий процесс втягиваются все участники

Стимулирование поиска и обучение кадров служат творческому раскрепощению педагогов-исследователей, преодолению неуверенности в своих силах, снятию психологических «барьеров», углублению мотивации поисковой деятельности. Этому может способствовать выявление исследовательских элементов (в частности, элементов созидания и использования передового опыта) в уже имеющемся опыте педагогов школы и создание «ситуации успеха» при выполнении относительно несложных поручений. Вводится моральное и материальное стимулирование исследовательской работы, обеспечиваются индивидуальная психологическая поддержка молодых исследователей и систематическое обучение кадров, во-первых, по существу исследуемой проблемы, во-вторых, по методологии и методам исследования.

Анализ, обобщение, апробация и изложение результатов. Вопросы анализа и обобщения педагогических явлений будут рассмотрены на примере оперирования с передовым педагогическим опытом. Главная задача при выполнении этой функции заключается в том, чтобы выявить решающие факторы успеха (или неуспеха), соотношение внутренних и внешних условий развития, взаимосвязь замысла, содержания, средств и результатов. Научная квалификация и истолкование результатов и составляют основу обобщения. Полученные результаты полезно апробировать (вынести для обсуждения и оценки), а для этого необходимо их изложить.

Более подробно об апробации и изложении результатов рассказано в специальном разделе. Пока же отметим, что все указанные действия полезно выполнять поэтапно, формулируя промежуточные и предварительные выводы.

Коррекция дальнейшей работы вытекает из анализа полученных результатов и оценки эффективности аппарата и процедур исследования. Вносятся изменения в практическую работу (компенсация недостатков, коррекция программ, уточнение тактики индивидуального подхода и др.), логику и методы исследования.

Для каждого этапа исследования продумывается такая совокупность и последовательность применения исследовательских методов, которая обеспечивает полное и достоверное решение поставленных задач. Совокупность исследовательских методов составляет комплексную методику исследования, которая позволяет исследователю проверять и уточнять гипотезу или гипотезы. Изучение и обобщение опыта, наблюдения, опросы, организация нового опыта по заранее составленным программам, педагогический эксперимент — эти и многие другие методы исследования позволяют получать достоверные знания о педагогических явлениях, выявлять или преднамеренно вносить новое в педагогический процесс.

Оценка и интерпретация полученных результатов, прежде всего положительных, но также причин ошибок и неудач, позволяют сформулировать предварительные теоретические и практические выводы. Эти выводы необходимо осмыслить в общей системе уже известных теоретических положений и практических подходов, проверить и уточнить в более широком опыте. После этого необходимо перейти к апробации (обсуждению) и литературному (включая наглядное и компьютерное) оформлению результатов: написанию отчетов, рекомендаций, статей, книг, диссертаций. Средства и способы осуществления всех этапов исследования — особый предмет для обсуждения. Об этих вопросах пойдет речь в следующей главе пособия.

Вопросы и задания

1. В каких случаях при реализации исследовательских проектов следует отступить от заранее намеченных планов?

2. Для того чтобы научиться отличать практический аспект педагогических нововведений от исследовательского, укажите словосочетания, которыми выражаются:

- а) практические достижения;
- б) исследовательские результаты из следующего перечня:
улучшены результаты обучения;
повысилась успеваемость;
уточнены принципы;
выявлены закономерности;

налажено сотрудничество;
проверена эффективность новой технологии;
снижена заболеваемость;
повысился престиж учебного заведения.

Каковы связи и в чем различия этих аспектов?

3. Предложите предпочтительные меры стимулирования членов исследовательского коллектива для дальнейшей работы, если интерес к ней начинает угасать.

4. Выскажите свое мнение по поводу следующего утверждения: «Метод — это та же теория, но повернутая своим острием на процесс дальнейшего познания и преобразования мира»¹.

¹ *Абрамова Г. С.* Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд. — М., 1999. — С. 88.

Глава III

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Исследовательские методы и методики

После того как определена логическая структура исследования (сформулирована тема, намечен объект и выделен его предмет, построена цепочка задач и т.д.), остается приступить к решению поставленных задач.

Исследователю, чтобы решить поставленные задачи, необходимо ориентироваться на использование определенной совокупности способов, средств и приемов научного познания. Способ познания изучаемой реальности, который позволяет решить задачи и достичь цели поисковой деятельности, представляет собой метод научного познания действительности. Использование тех или иных методов познания действительности обусловлено мировоззренческой позицией исследователя — его взглядами на сущность предмета исследования, ориентацией на определение формы научного знания, разработанностью и возможностями существующих методов. Это определяет подход исследователя к изучаемой реальности и обосновывает необходимость существования некоторой системы правил и норм использования доступных методов, средств и приемов организации и проведения исследования.

Прежде всего, при планировании и проведении психолого-педагогических исследований необходимо ориентироваться на методологические принципы и конкретно-научные формы их проявления в соответствии с теоретической позицией исследователя. Основное содержание соответствующих методологических принципов было изложено в главе I данного пособия.

Для решения конкретных задач изучения особенностей психики и поведения человека, их формирования в педагогическом процессе применяется множество *исследовательских методов*. Выбранные адекватно задачам, методы и способы поисковой деятельности позволяют воплотить идею и замысел, проверить гипотезы, разрешить поставленные проблемы. Они обычно специфичны на каждом из этапов исследования.

Исследовательские методы группируют по различным признакам. По назначению различают в одном случае методы сбора фак-

тического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования. В другом случае выделяют методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др. По уровню проникновения в сущность выделяют группу *методов эмпирического исследования*, основанного на опыте, практике, эксперименте, методы обработки материалов и *методы теоретического исследования*, связанного с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в сущность изучаемого.

Основными исследовательскими методами являются *наблюдение и эксперимент*. Наблюдение и эксперимент применяются во многих других науках, и поэтому их можно считать общенаучными. Кроме этих методов используются и другие методы, которые специфичны для социальных наук, в том числе для психологии и педагогики, и позволяют конкретизировать и реализовать в соответствии с задачами исследования требования методологических положений. Это следующие исследовательские методы: *метод беседы, метод изучения процесса и продуктов деятельности, метод анкетирования, метод тестирования, оценивания* и др.

При использовании исследовательских методов в зависимости оттого, какие задачи необходимо решать, приходится выявлять и фиксировать условия возникновения и особенности протекания изучаемых психических явлений, определять процедуру проведения исследования, снятия данных экспериментов, их анализа и интерпретации. Для решения подобных задач используются *конкретные методики* психологического исследования. Их арсенал достаточно широк, все они выступают как способы (средства) конкретизации и воплощения исследовательского метода. Например, если тестирование есть исследовательский метод, то в качестве методик, конкретизирующих и реализующих этот метод, выступают конкретные тесты (методики): тест Равена, опросник Кеттела, Айзенка и др.

Чтобы выбрать тот или иной метод, и тем более для того, чтобы определить группу методов, позволяющих осуществить поисковую исследовательскую работу, полезно познакомиться хотя бы с краткой характеристикой отдельных методов, уяснить их возможности. Охарактеризуем сначала каждый отдельный метод, а затем их характерные, наиболее употребляемые сочетания, типовые исследовательские процедуры (комплексные методики).

При характеристике исследовательских методов можно условно подразделять их на методы эмпирического и методы теоретического исследования.

Эмпирическое знание есть знание об основных параметрах исследуемых объектов, о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения ве-

шей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений, экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта — возможность его чувственного отражения.

Результаты анализа эмпирических данных исследования выражаются не только в форме установления фактов, но и в виде эмпирических обобщений. В педагогических исследованиях, например, статистически устанавливаются количественные отношения объектов, динамика их изменения (данные об изменении социального статуса, числе правильных выборов в альтернативных ситуациях и т.д.). На базе принципов, зафиксированных в существующих теориях, на эмпирическом уровне происходит классификация (скажем, классификация типов поведения, способов профилактики и т.д.), сравнение зафиксированных фактов и их обобщение. Эти процедуры позволяют установить эмпирические выводы и зависимости. В общей и социальной педагогике, в педагогической психологии их сформулировано много. К ним принадлежит, например, зависимость между авторитетом воспитателя и результатами воспитательного процесса, между многообразием видов деятельности и возможностями для самоутверждения подростка, между занятием подростков и количеством правонарушений.

Теоретическое знание и используемые для его добывания методы связаны с отвлечением от опыта, фактов, т.е. от эмпирической базы, и с мысленным проникновением в сущность процессов, с выявлением внутренних связей, структур, движущих сил и факторов, тенденций и динамики развития.

К исследовательским методам, позволяющим получить эмпирические данные психолого-педагогического процесса, следует отнести: изучение литературы и документов, изучение результатов деятельности, наблюдение, опрос, оценивание (метод независимых экспертов или компетентных судей), создание диагностических ситуаций и др.

По сути, в каждом из видов обследования и поисковой работы используется комплекс методов. Применение каждого исследовательского метода реализуется путем использования соответствующего арсенала методик (средств и приемов).

Рассмотрим основные характеристики и особенности каждого исследовательского метода. Начнем с методов эмпирического исследования.

2. Методы эмпирического психолого-педагогического исследования

Изучение литературы и других источников

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников как средств, содер-

жащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения белых пятен, неясностей в разработке вопроса.

Тщательное изучение литературы помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему.

Работа над литературой начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций. Приходится обращаться к справочно-библиографическим указателям, библиотечным и электронным каталогам, информации о выходящей литературе и рецензиях, справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении исследователя.

Библиографию по теме исследования лучше составлять, выписывая необходимые данные о каждой книге или статье на отдельную карточку или занося их в базу компьютера. Важно точно указать автора или редактора книги, статьи, брошюры, название, место и год издания, издательство, том, выпуск и номер издания. Полезно указать и библиографический шифр.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого полезно ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание книги. После этого определяют способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками, общее ознакомление с аннотированием и т.д. Все необходимое следует выписать на карточках или отдельных листах бумаги с точными ссылками на источник после каждой записи или занести в компьютер. Тут же или на отдельных листах полезно зафиксировать свои мысли и замечания, возникающие в процессе изучения литературы. В собственных книгах допускаются отдельные пометки на полях простым карандашом, закладки.

Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформлять в виде тематических обзоров, рецензий, рефератов, в которых, изложив существо отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения, вскрыть совпадающее и различающееся в них, обозначить мало разработанные, неясные и дискуссионные положения. Важно подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы, высказать свое отношение к авторским позициям, к полученным исследователями выводам.

В ряде исследований возникает необходимость привлечения наряду с печатными материалами материалов рукописных. Это диссертации по теме исследования, о содержании которых лучше всего

судить по опубликованным авторефератам, а также материалы исторических и текущих архивов: отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения работников и руководителей образования или социальной сферы. Источниками фактического материала служит также разнообразная текущая документация учреждений, а также информация на электронных носителях.

При изучении материала важно четко поставить цель и в соответствии с ней выделить показатели для собирания данных, определить способы их оформления (таблицы, тематические выборки и т.д.).

В ходе систематизации и анализа полученных данных выявляются особенности деятельности педагогов, учащихся образовательных учреждений, воспитанников социальных центров, испытываемые ими характерные затруднения и их причины, тенденции изменения характера и результатов деятельности и многое другое.

Изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание изученных источников, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено достаточно внимания.

Основательная документальная база исследования — важное условие его объективности и глубины.

Следует иметь в виду, что изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, на котором в качестве отдельной задачи выступает необходимость выполнения литературного обзора, обоснование актуальности поставленного вопроса и соответственно проводимой исследовательской работы.

Наблюдение

Наблюдение является одним из основных исследовательских методов в психологии и педагогике, да и не только в этих науках.

Наблюдение в психологии и педагогике есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. Наблюдение не только направлено на восприятие чувственно данных явлений, оно должно также привести к психологическому, педагогическому или психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т. е. к установлению фактов. Применение метода наблюдения завершается анализом и установлением взаимосвязи между фактами наблюдения и высказыванием предположений или утверждений, приближающих ис-

следователя к пониманию оснований возникновения и протекания исследуемого явления или особенностей поведения изучаемого человека.

Наблюдение может проявляться и в косвенном восприятии явлений через их описание другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение можно интерпретировать и как предварительное изучение исследователем имеющихся материалов.

Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени. В таком случае результаты наблюдений, проведенных в разное время, сопоставляются и анализируются. При организации наблюдений должны быть заранее намечены их объекты, поставлены цели, составлен план наблюдений. Объектом наблюдения служит чаще всего сам процесс деятельности педагогов, учащихся и воспитанников, о ходе и результате которого судят не только по действиям, поступкам, результатам выполнения заданий, но и по отношению, эмоциональным реакциям, волевым усилиям участников. Цель наблюдения определяет преимущественное сосредоточение на той или иной стороне деятельности, на тех или иных связях и отношениях (уровень и динамика интереса к предмету, способы взаимопомощи в коллективной работе, соотношение информационной и развивающей функций преподавания и т. д.). Заранее планируется последовательность наблюдения, порядок и способ фиксирования его результатов. Как правило, они фиксируются в виде текстовых записей, заполнения разработанных форм, записей на магнитную ленту хода наблюдаемого процесса за определенное время, но несколько подробнее выделяются интересующие наблюдателя стороны. Использование хронометража, магнитофонных записей, фото-, кино- и видеосъемок повышает достоверность данных и результатов наблюдения. Каждый исследователь по мере накопления опыта вырабатывает для себя наиболее приемлемую форму записей данных наблюдения, фиксирования процесса и выводов.

Видов наблюдений существует много. Их выделяют по различным признакам. По признаку «временной» организации различают наблюдение *непрерывное* и *дискретное*. По объему — *широкое* (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом развития личности как таковым) и *узкоспециальное*, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом к деятельности и др.). По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают наблюдения *невключенные* и *включенные*. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Это в определенной степени мо-

жет сковывать и искажать естественный ход процесса. Наблюдать же исподтишка, «в замочную скважину», и неэтично, и неудобно. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения — когда исследователь выступает участником деятельности коллектива, например, ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой. Такая же естественная ситуация легко создается и при проведении наблюдения во время уроков, сборов, походов, дискуссий и др.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд существенных черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Назовем некоторые из них.

1. Целенаправленность наблюдения. Она заключается не только в преимущественной направленности наблюдений на выбранные объекты, но и в том, что их описание проводится в свете определенной педагогической или психологической концепции, в ее понятийно-терминологической системе. Наблюдатель уже имеет определенные представления об истории предмета, его развитии и структуре. Это позволяет сделать наблюдение не просто фиксированием воспринимаемого, а средством отбора необходимого, способом его первоначальной интерпретации.

2. Аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются уже в ходе наблюдения.

3. Комплексность наблюдения. Эта черта вытекает из целостного характера социально-педагогического процесса и требует не выпускать из поля зрения ни одной его существенной стороны или связи.

4. Систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (пролонгированных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Эти и другие черты одновременно являются требованиями, которым надо следовать при организации наблюдения. Стремление исследователя к соблюдению требований и обеспечению условий для проведения полноценного наблюдения, освоению способов и приемов его осуществления приводит к формированию важной особенности личности и профессионального качества, называемого наблюдательностью. Наблюдательность проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели особенности предметов и явлений.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и недостатки. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостно-

сти, в его естественном функционировании, в его живых, многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому результаты наблюдений нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их.

Беседа

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно продуманные вопросы. Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемого лица, класса, группы, коллектива. Беседа проходит в форме личного общения по специально составленной программе.

Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий.

Поскольку в беседе помимо выявления опыта и точек зрения возможны обсуждения, споры, элементы дискуссий, постольку ее проведение требует располагающего к открытости контакта исследователя с испытуемым, раскрепощенности эмоциональных реакций, доверия и взаимопонимания.

Исследователь должен стремиться, чтобы во время беседы поддерживать доброжелательные отношения, предупреждать возникновение психологической отчужденности и барьеров общения. Например, проведение беседы в традиционной официальной обстановке, где преобладают ролевые установки, может способствовать возникновению барьера и поэтому для его преодоления предпочтительнее выбрать другое место, которое позволило бы собеседнику чувствовать себя свободнее и раскованнее, а может быть, и на равных с тем, кто проводит беседу. Целесообразнее беседу начинать с тем, интересным собеседнику, а затем перейти к темам, представляющим исследовательский интерес. Это еще раз подтверждает важность предварительной серьезной подготовки исследователя к предстоящей беседе. Беседа, разумеется, предполагает непосредственный контакт с испытуемым, что позволяет при необходимости быстро реагировать и вносить изменения в намеченный ход беседы в зависимости от получаемых ответов на вопросы и высказываемых собеседником суждений. Для того чтобы побудить собеседника к высказыванию суждений по интересу-

ющим исследователя вопросам, более эффективным является не формулирование прямого вопроса, а завязывание разговора косвенным путем с использованием, например, описания соответствующего события в прессе, литературе.

Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием, протокол составляют после беседы. При осмыслении данных беседы учитываются все сведения, полученные другими методами. Беседа может планироваться с целью подтвердить или опровергнуть данные, полученные ранее с помощью других методов.

Метод беседы в зависимости от характера вопросов и самого исследования может превращаться в метод опроса.

Опрос

Метод опроса используется в двух основных формах: в виде *интервью* (устного опроса) и в виде *анкетирования* (письменного опроса).

Интервью — разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента).

По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют интервью мнений, выясняющее оценки явлений, событий, и интервью документальное, связанное с установлением фактов (Н. В. Кузьмина).

Анкетирование — разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Каждая из этих форм имеет свои сильные и слабые стороны. Сильные стороны устного опроса — в живом контакте исследователя и испытуемых (респондентов), в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений, оперативной диагностики достоверности и полноты ответов.

Сильные стороны письменного опроса — в возможности охватить исследованием большое количество опрашиваемых, а следовательно, выявить массовые явления, на основе анализа которых устанавливаются факты.

Слабой стороной интервью (как, впрочем, и беседы) оказывается возможность внушения респондентам позиции исследователя и трудность охвата опросом широкого круга лиц. Слабой стороной анкет являются их стандартный характер, отсут-

ствии живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы.

Во всех формах опроса целевая установка исследователя выражается в виде гипотезы (или гипотез), выделяются признаки, наличие или отсутствие которых позволяет делать выводы об искренности и достоверности ответов. К числу таких признаков в интервью относят и повеление опрашиваемых, например, заинтересованные, активные ответы, или, напротив, желание уйти от ответа, невольные паузы, особенности мимики и жестикуляции, характер поведения, эмоциональные реакции (т. е. невербальная информация).

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная, четкая постановка вопроса. Нельзя задавать вопросы подсказывающего характера. Далеко не всегда полезно ставить вопросы в лоб. Например, нецелесообразно спрашивать подростка: «Как ты относишься к родителям? Следуешь ли их советам?». Предпочтительнее предложить ему: «Назови наиболее авторитетных людей, к которым можно обратиться за советом». И таким образом выяснить, попадают ли в эту категорию родители. Вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения через сведения об иных объектах, отношениях, как правило, более результативны.

Об интересе к определенной сфере деятельности можно судить, выяснив названия прочитанных школьниками книг, их осведомленность о новейших достижениях науки и техники, установив, какие факультативы, кружки, секции, студии они посещают или хотели бы посещать, как используют свободное время. Как видно, исследовательская цель и непосредственная тема опроса могут не совпадать.

При подготовке и проведении опроса, как и при использовании любого исследовательского метода, предназначенного для сбора фактического (эмпирического) материала, следует учитывать данные, полученные другими исследователями. Совокупность имеющихся данных и предположения о возможных изменениях в связи с особенностями социальной ситуации, нового периода развития, локальными особенностями позволяют подготовить вопросы к интервью и вопросники (анкеты) к анкетированию, адекватные поставленным исследовательским задачам.

Вопросы и вопросники (анкеты) могут быть открытого типа, в которых ответ формулируется самим опрашиваемым (в интервью всегда вопросы предлагаются открытыми). Открытые вопросы являются обычно прямыми и выявляют непосредственно осознаваемые особенности испытуемых или их суждения по поводу исследуемых процессов. Они требуют самостоятельного формулирования ответа. Например, таким является вопрос: «Хотите ли вы учить-

ся вместе со своими нынешними одноклассниками в следующем учебном году?»

Выделяют также вопросы и вопросники полузакрытого типа, при работе с которыми ответ можно выбрать из предложенных вариантов или сформулировать свой собственный, если предложенные готовые ответы не устраивают респондента, и закрытого типа, когда опрашиваемым необходимо выбрать один из предлагаемых готовых ответов. Например, в опроснике «Изучение отношения к учебным предметам» (по Н. Г. Казанцевой) вопрос-утверждение сформулирован так: «Назови из всех изучаемых в школе предметов твои самые — А. Любимые. _____ — Б. Нелюбимые__»' (далее исследователь предлагает перечень учебных предметов, изучаемых в данном классе). Анкеты с закрытыми вопросами, естественно, ограничивают возможности отвечающих, но такие анкеты лучше поддаются математической обработке.

Встречаются анкеты, в которых используются вопросы закрытого типа, требующие альтернативного ответа «да» или «нет», а также ответов по балльной системе (обычно по трехбалльной: 3 балла — «да»; 2 балла — «не знаю»; 1 балл — «нет»; или по пятибалльной системе: 5 баллов — уверенно «да»; 4 балла — больше «да», чем «нет»; 3 балла — «не знаю», «не уверен»; 2 балла — больше «нет», чем «да»; 1 балл — уверенно «нет»). Применение таких вопросников приближает, а иногда и возвращает исследователя к использованию исследовательского метода тестирования.

Вопросы анкет должны быть взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывать друг друга, что позволяет проверить достоверность ответов. Вся анкета (вводная часть, стиль вопросов и т. д.) должна быть построена так, чтобы располагать респондентов к откровенности, но и не внушать им ответ. При этом опрашиваемые должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них, поэтому многие анкеты могут быть анонимными, без указания фамилии респондента. Вот образец вводной части одной из анкет.

«Уважаемый друг!

Мы проводим изучение интересов и предпочтений подростков микрорайона. Твои ответы на вопросы анкеты окажут большую помощь в организации досуга и полезных занятий. Истинность результатов исследования в большей степени зависит от искренности и продуманности ответов, качества заполнения анкеты.

Нельзя пропускать вопросы, не отвечая на них. По каждому вопросу приведены варианты ответов. Обведи кружком номер варианта, соответствующего твоему мнению.

Заранее благодарим за помощь. Фамилию можно не проставлять».

¹ Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. — СПб., 1999. — С. 15.

Анкетирование дает возможность предложить вопросы сразу большому числу людей, однако нет оснований утверждать, что все они могут дать искренние и полные ответы. Тем не менее полученные письменные ответы анализируются, обрабатываются методами математической статистики и могут служить основой для получения ориентировки в проблеме, выявления имеющей место тенденции в группе и формулирования определенных выводов. Погрешность от неверных, неискренних и неточных ответов будет тем меньше, чем больше будет охвачено респондентов и чем представительнее будет их состав.

Очень часто при оценке и использовании ответов важно знать, кому принадлежит оценка, мнение, совет или предложение, насколько в них отразилась позиция той или иной группы. Поэтому в анкету (обычно анонимную) полезно включить общие данные, характеризующие респондента (пол, возраст, стаж, профессия, должность, участие в том или ином виде деятельности, степень успешности в этой деятельности и др.).

Тестирование (метод тестов)

Тестирование — это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами. Тест — это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты обычно содержат вопросы и задания, требующие очень краткого, иногда альтернативного ответа («да» или «нет», «больше» или «меньше» и т.д.), выбора одного из приводимых ответов или ответов по балльной системе. Тестовые задания обычно отличаются диагностичностью, их выполнение и обработка не отнимают много времени. В то же время, как показала мировая практика, очень важно видеть, что реально могут выявить тесты, для того чтобы не подменить предмет диагностирования. Так, многие тесты, претендующие на выявление уровня развития, реально вы-

являют лишь уровень подготовленности, информированности или умелости испытуемых.

При подготовке тестовых заданий следует соблюдать ряд условий. Во-первых, нужно определить и ориентироваться на некоторую норму, что позволит объективно сравнивать между собой результаты и достижения различных испытуемых. Это означает также, что исследователь должен принять некоторую научную концепцию изучаемого явления, ориентироваться на нее и с этих позиций обосновывать создание и интерпретировать результаты выполнения заданий. Например, тесты-задания на выявление уровня сформированности знаний, умений и навыков по тем или иным учебным предметам составляются и применяются на основе некоторых представлений о критериях оценки знаний, умений и навыков учащихся и соответствующих норм отметок или могут быть рассчитаны лишь на сравнение испытуемых между собой по успешности выполнения ими заданий. Во-вторых, испытуемые должны находиться в одинаковых условиях выполнения задания (независимо от времени и места), что позволяет исследователю объективно оценить и сравнить полученные результаты.

Норма каждого теста определяется составителем-разработчиком путем нахождения среднего показателя, соответствующего результатам большой совокупности людей, принадлежащих некоторой культуре (выборка стандартизации). Этот показатель принимается за средний показатель развития выявляемого тестом свойства, статистически характерного для среднего человека. Это может быть, например, возрастной нормой интеллектуального развития или какой либо личностной характеристикой. Такой показатель определяется опытным путем и принимается за точку отсчета. Результаты каждого испытуемого сравниваются с нормой и соответствующим способом оцениваются: каждый тест сопровождается способом обработки данных и интерпретации результатов. Например, в тесте на определение акцентуации характера (К. Леонгардт) испытуемый по каждому из типов акцентуации может набрать максимум 24 балла; признаком сильной выраженности (акцентуации) считается показатель, превышающий 12 баллов (исследователь может сам, на основании накопленного опыта, дополнительно уточнить характеристику меры выраженности свойства при показателях до 24 баллов).

Тесты, ориентированные на определение среднестатистических норм и принятие их в качестве критериев оценки и интеграции, позволяют осуществлять нормативно-ориентированное тестирование (НОРТ). Такие нормативные оценочные действия часто используются в педагогической практике. Например, существуют критерии оценки знаний, умений и навыков и нормы отметок по тем или иным учебным предметам, применяются учебные задания тестового характера по разным предметам с установленными

нормами выставления отметок. НОРТ можно осуществить с применением многих тестов (тест Равена, тест Кэттелла, методика диагностики уровня субъективного контроля и др.).

Бывает много случаев, когда важно учитывать изменения в показателях одного и того же испытуемого на определенном промежутке времени, например до начала обучения и после завершения обучения некоторому учебному материалу. Это позволяет фиксировать возможности испытуемого, а периодическая диагностика и сравнение его показателей с предыдущими позволяет выявлять темп и направление развития изучаемого свойства. В таких случаях интерпретация результатов тестирования осуществляется с позиции выбранных критериев, показывающих особенности продвижения испытуемого в усвоении содержания учебного материала и развитии определенных психических качеств. Многие интеллектуальные тесты, тесты достижений и др. позволяют использовать их в указанном выше смысле. Норма теста в подобных случаях индивидуальна.

Возможен и случай, когда определение нормы теста осуществляется по содержательному признаку, на основе анализа логико-психологической структуры материала заданий, когда успешность выполнения теста интерпретируется в терминах — качественных характеристиках исследуемого свойства. Такие качественные характеристики выступают как критерии оценки достижений испытуемого, а само тестирование становится критериально-ориентированным. Критериально-ориентированное тестирование (КОРТ) позволяет достаточно успешно сочетать тестирование, интерпретацию результата и коррекцию хода обучения (формирования). Напомним еще раз, что результаты выполнения заданий в КОРТ соотносятся с качественными характеристиками содержания задания (теста), а не с некоторым среднестатистическим уровнем успешности его выполнения, как в НОРТ.

Примером может служить использование «Методики АРП» и соответствующего ей блока методик, предложенного одним из авторов данного пособия. Выполнение данного блока позволяет определить уровень развития мышления испытуемого — школьника, которое может быть эмпирическим, аналитическим, планирующим и рефлектирующим. Поскольку сформированность того или иного уровня развития мышления является предпосылкой возможного становления в будущем следующего уровня развития, поэтому имеется возможность: 1) принятия этих уровней в качестве критериев оценки исследуемого свойства; 2) принятия следующего за установленным уровнем в качестве направления последующего развития мышления и определение ближайшей зоны развития мышления ученика; 3) составление адекватного набора упражнений по одному или ряду учебных предметов, выполнение

которых должно привести к достижению школьником соответствующего уровня развития мышления¹.

Существуют определенные правила проведения тестирования и интерпретации полученных результатов. Эти правила достаточно четко проработаны, и основные из них имеют следующий смысл:

1) информирование испытуемого о целях проведения тестирования;

2) ознакомление испытуемого с инструкцией по выполнению тестовых заданий и достижение уверенности исследователя в том, что инструкция понята правильно;

3) обеспечение ситуации спокойного и самостоятельного выполнения заданий испытуемыми; сохранение нейтрального отношения к тестируемым, уход от подсказок и помощи;

4) соблюдение исследователем методических указаний по обработке полученных данных и интерпретации результатов, которыми сопровождается каждый тест или соответствующее задание;

5) предупреждение распространения полученной в результате тестирования психодиагностической информации, обеспечение ее конфиденциальности;

6) ознакомление испытуемого с результатами тестирования, сообщение ему или ответственному лицу соответствующей информации с учетом принципа «Не навреди!»; в этом случае возникает необходимость решения серии этических и нравственных задач;

7) накопление исследователем сведений, получаемых другими исследовательскими методами и методиками, их соотнесение друг с другом и определение согласованности между ними; обогащение своего опыта работы с тестом и знаний об особенностях его применения.

Как уже было отмечено, каждый тест сопровождается конкретной инструкцией и методическими указаниями по обработке и интерпретации получаемых данных.

Выделяют также несколько типов тестов, каждому из которых сопутствуют соответствующие процедуры тестирования.

Тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются также интеллектуальными. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, соответствующие субтесты теста Векслера и т.д., а также тесты-задания на обобщение, классификацию и множество других тестов исследовательского характера.

Тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры

¹ См.: Атаханов Р.А. Математическое мышление и методики определения уровня его развития // Науч. ред. В.В.Давыдова. — Рига, 2000.

успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. В качестве примеров могут служить все случаи тестовых экзаменационных испытаний. На практике обычно применяются «батареи» тестов достижений.

Личностные тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники состояний и эмоционального склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

Имеется группа тестов, называемых проективными, которые позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояние страха. Испытуемому предлагаются различные стимульные материалы типа сюжетно неопределенных картинок, незавершенных предложений, сюжетные рисунки с конфликтными ситуациями и др. с просьбой интерпретировать их. Механизм выполнения таких заданий проявляется в том, что испытуемый некоторым образом упорядочивает элементы стимульного материала и придает им субъективный смысл, отражающий его личный опыт и переживания. Иначе говоря, проективные тесты построены на признании существования механизма «проектирования» человеком своего внутреннего мира на внешний, когда он невольно приписывает другим людям те свои влечения, потребности и желания, которые в обычном состоянии подавлены. Значит, проективные тесты позволяют с достаточной мерой объективности диагностировать бессознательные переживания человека. Такими тестами являются тематический апперцептивный тест, тест «чернильных пятен» Роршаха, широко применяемый фрустрационный тест Розенцвейга и др. Используются также графические проективные методики, где исследователь ставит испытуемого в ситуацию проектирования своего состояния, особенностей личности и отношений на реальность путем изображения дома, дерева, семьи, человека, несуществующего животного и его интерпретации. Например, тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» выявляет индивидуально-типологические различия путем анализа рисунка человека, составленного из десяти фигур (треугольников, квадратов и кругов, причем их сочетание может быть любым): испытуемый может оказаться принадлежащим к типу «руководителей», «тревожно-мнительных личностей» и т. д.

Применение тестов всегда связано с измерением проявления того или иного психологического свойства и оценкой уровня его развития или сформированности. Поэтому важное значение имеет качество теста. Качество теста характеризуется критериями его точности, т. е. надежностью и валидностью.

Надежность теста определяется тем, насколько получаемые показатели являются стабильными и насколько они не зависят от

случайных факторов. Разумеется, речь идет о сравнении показаний одних и тех же испытуемых. Это значит, что надежному тесту должна быть свойственна согласованность показателей тестирования, полученных при повторном тестировании, и можно быть уверенным в том, что тест выявляет одно и то же свойство. Применяются разные способы проверки надежности тестов. Один способ — это только что упомянутое повторное тестирование: если результаты первого и через определенное время проводимого повторного тестирования покажут наличие достаточного уровня корреляции, то это будет свидетельствовать о надежности теста. Второй способ связан с применением другой эквивалентной формы теста и наличием высокой корреляции между ними (некоторые тесты предлагаются пользователям в двух формах; например, тест-опросник Айзенка ЕРІ — по определению темперамента — имеет равнозначные формы А и Б). Возможно и применение третьего способа оценки надежности, когда тест допускает его расщепление на две части и одна и та же группа испытуемых обследуется с применением обеих частей теста. Надежность теста показывает, насколько результаты тестирования могут быть устойчивы, насколько точно измеряются психологические параметры и насколько высокой может быть мера доверия исследователя к полученным результатам.

Валидность теста отвечает на вопрос о том, что именно выявляет тест, насколько он пригоден для выявления того, для чего он предназначен. Например, тесты способностей нередко выявляют несколько иное: натренированность, наличие соответствующего опыта или, наоборот, его отсутствие. В таком случае тест не отвечает требованиям валидности.

В психодиагностике выделяют разные виды валидности. В простейшем случае валидность теста обычно определяется путем сопоставления полученных в результате тестирования показателей с экспертными оценками о наличии данного свойства у исследуемых (текущая валидность или валидность «по одновременности»), а также путем анализа данных, полученных в результате наблюдения за обследуемыми в различных ситуациях их жизни и деятельности, и их достижений в соответствующей области. Вопрос о валидности теста может быть решен еще и сравнением его данных с показателями, полученными с помощью методики, связанной с данной методикой, валидность которой считается установленной.

Изучение продуктов деятельности

Изучение продуктов деятельности — это исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Особенность этого

метода заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Поэтому в широком плане изучение продуктов деятельности — это изучение последствий предпринятых усилий, внесенных изменений, реальных сдвигов в жизненных позициях, системе отношений и ценностей человека. В более узком плане речь может идти, если так можно выразиться, о материализованных результатах деятельности воспитанников: сочинениях, контрольных и проверочных работах, рисунках, поделках, моделях и др. Например, просмотр нарисованных испытуемым картин может оказать существенную помощь в определении его способностей в художественном творчестве, выработанности навыков, уровня развития творческих возможностей.

Изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач. При этом важно иметь представление об уровне готовности субъекта к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Имея эти сведения, исследователь может судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, о степени инициативы и творчества в выполнении работы, т. е. о сдвигах в развитии личности. Полученные исследователем представления о творческих возможностях и переживаниях испытуемого дают основание для переосмысления взаимосвязи всех имеющихся данных и характеристики его личности.

Сочетание исследовательского метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, экспериментом и т.д. дает возможность изучать особенности и последовательность выполнения действий в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения действий, но и об условиях выполнения деятельности. Поскольку единичный успешный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же испытуемого. Сохранение продуктов деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики и результатов развития.

Оценивание

Оценивание (другие названия -- метод компетентных судей, рейтинг — от англ. *rating* — оценка, порядок, классификация) — это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволя-

ют объективно охарактеризовывать изучаемое. При экспертном оценивании (метод экспертных оценок) прежде всего следует тщательно подобрать экспертов — людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Желателен подбор независимых экспертов. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что выставляется тот или иной балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки или высказывают совпадающие в основном мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным. Следует иметь в виду, что окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом исследователя.

Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях.

Экспертное оценивание может проявиться и как метод *обобщения независимых характеристик*. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т.д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям. Если, например, у равнодушного, неорганизованного и недисциплинированного в школе и семье ученика вдруг в спорте или в игре обнаруживается инициатива, настойчивость и организованность, то возникает предположение, что эти качества при надлежащих условиях могут проявиться и развиваться и в учебной работе, и в отношениях в школе и семье.

Своеобразным «коллективным» вариантом метода оценивания выступает *психолого-педагогический консилиум*. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин неудач, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов. Психолого-педагогический консилиум проводится как совещание учителей класса, психолога, медика, других заинтересо-

ванных педагогов с целью осуществления глубокого анализа имеющихся данных по изучаемому объекту и выработки согласованного направления действий всеми участниками образовательного процесса. Разумеется, при подготовке и проведении консилиума инициативными лицами будут педагог, психолог, классный руководитель, администратор.

Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о самооценке. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

Сочетание имитации реальных ситуаций жизни или профессиональной деятельности с методом оценивания может проявиться как метод *диагностических ситуаций*. Этот метод связан с использованием специально подобранных заданий-ситуаций, требующих для своего решения (необходимого преобразования) владения определенными знаниями и практическими умениями. Такие ситуации помогают диагностировать не только знания и умения, но и жизненные установки, направленность, ценностные ориентации, предпочтения, умение сделать правильный выбор, дать оценку. Различают ситуации, требующие только анализа и оценки, и ситуации, требующие принятия решения и его обоснования. Используются ситуации стандартные и нестандартные (творческие). Ситуации могут быть имитирующими, моделирующими, воссоздающими реальность и реальными (сложившимися естественно или специально организованными).

Эксперимент

Как и наблюдение, эксперимент считается основным исследовательским методом. Необходимость в использовании эксперимента возникает тогда, когда задачи исследования требуют создания ситуации, которая либо не может возникнуть при обычном ходе событий, либо неопределенно долго пришлось бы ее ожидать. Значит, эксперимент — это исследовательский метод, который заключается в том, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия, сделать возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления. Изложенное обуславливает отличие эксперимента от наблюдения и ряда других методов, не позволяющих активно создавать исследовательские ситуации и изменять их.

Сравним эти два исследовательских метода.

Наблюдение

1. Исследователь изучает ситуацию, явление или психические процессы, возникающие в ходе естественной жизнедеятельности человека.
2. Исследователь не может активно вмешиваться в ход события или протекания психических процессов.
3. Исследователь может долго ожидать, чтобы возникли такие связи между явлениями и влияющими на них факторами и условиями, которые он хотел бы изучить.
4. Исследователь фиксирует фон и условия протекания изучаемого явления и других фактов поведения.
5. Исследователь фиксирует факты поведения человека (людей) и проявлений психических процессов в сложившихся условиях и обстоятельствах.
6. Исследователь не может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал.

Эксперимент

1. Исследователь сам создает условия, которые вызывают возникновение изучаемого явления, ситуации или психических процессов, не ожидая их возникновения в ходе естественной жизнедеятельности человека.
2. Исследователь сам может целенаправленно изменять условия возникновения и протекания события или психических процессов и наблюдать за происходящими явлениями.
3. Исследователь может варьировать условия протекания и проявления явления, исключать и добавлять их с тем, чтобы выявить причинно-следственные, функциональные и иные связи между условиями существования события или протекания психических процессов.
4. Исследователь учитывает условия протекания изучаемого процесса или события, выявляет их количественные характеристики.
5. Исследователь фиксирует факты поведения человека (людей) и проявлений психических процессов в созданных условиях и обстоятельствах.
6. Исследователь в ходе эксперимента может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал.

Выделение эксперимента как исследовательского метода было связано с разработанными еще в XIX в. способами и средствами выполнения психологических измерений в процессе исследования закономерностей ощущений и восприятия, скорости реакций, условий протекания психических процессов и т. д. Они послужили предпосылкой выделения и широкого применения *лабораторного* эксперимента, который стал основным составляющим экспериментальной психологии.

Лабораторный психологический эксперимент проводится в специальных помещениях, где имеется необходимое оборудование и регистрационные приборы. Испытуемый попадает в непривычную ситуацию, у него может возникнуть состояние скованности, тревожности, волнения, неопределенности оценки результата и т.д. Экспериментатор, следуя инструкции, информирует испытуемого об условиях выполнения задания и далее наблюдает за его действиями, а при необходимости и регулирует их. Поскольку испытуемый знает, что находится в управляемой экспериментатором ситуации, и нередко не знает истинного назначения эксперимента, поэтому одним из важных факторов получения объективных данных становятся складывающиеся между ними отношения доверия и понимания.

Лабораторный эксперимент можно повторять многократно (с разными испытуемыми) и столько раз, сколько необходимо для того, чтобы на основе полученных данных можно было бы выявить и сформулировать имеющиеся связи и закономерности. В лабораторном эксперименте психические процессы изучаются вне контекста некой целостной деятельности. Содержание лабораторного эксперимента отражает, разумеется, некоторую часть реальной ситуации и может быть ее моделью. Например, при исследовании особенностей запоминания в лабораторных условиях испытуемым предлагают три группы по 10—15 слов, вызывающих чувство приятного (удовольствия), неприятного (неудовольствия) и безразличия. Скажем, дают слова: подарок (чувство приятного), печаль (чувство неприятного), бумага (чувство безразличия) и т.д. и просят испытуемых запомнить их, прослушав один раз, а затем воспроизвести (записать) те слова, которые сохранились в памяти. Естественно, опыт показывает, что лучше (правильно и в большем количестве) воспроизводятся слова, вызывающие чувство приятного, а значит, они лучше запоминаются. В реальной действительности такая одновременная «концентрация» подобных типов слов практически не встречается, но выявленная закономерность сохраняется и должна учитываться.

Можно условно назвать лабораторный эксперимент психологическим исследовательским методом, позволяющим моделировать некоторую часть естественной целостной деятельности и на этой основе изучить механизмы возникновения и проявления психических процессов.

Попытки использования экспериментального метода в решении задач педагогической практики привели к возникновению **естественного** эксперимента. Этот вид эксперимента был разработан, применен и предложен А. Ф. Лазурским в 1910 г. Естественный эксперимент нашел и находит широкое применение в возрастной и педагогической психологии, в педагогике и методике обучения отдельным предметам.

Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но в этих условиях деятельности создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в привычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать содержание и цели эксперимента и при этом сохранять суть, которая заключается в активности исследователя в изменении условий выполнения деятельности.

В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперименты могут быть *констатирующими* или *формирующими*. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых. Это разовый «срез», дающий «снимок» состояния исследуемого объекта, например уровня воспитанности школьников, характера их отношения к школе, товарищам, тем или иным нормам общественной морали и правилам поведения, показывающий реальную эффективность нововведения. Полученные данные могут служить материалом для описания ситуации как сложившейся и повторяющейся или быть основой для исследования внутренних механизмов становления тех или иных свойств личности или качеств педагогической действительности. Это дает основание для такого построения исследования, которое позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Для этого становится необходимым определение содержания и средств психологического и педагогического воздействия на испытуемых. Такой вид эксперимента называется формирующим.

Формирующий эксперимент ориентирован на изучение динамики развития изучаемого психологического свойства или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Например, в процессе индивидуального обучения испытуемого решению определенного класса задач можно зафиксировать особенности обобщения способов их решения, степень сформированности соответствующего навыка и т. д. Особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем одновременно сочетаются и задачи исследования, и задачи формирования изучаемого свойства, т. е. оно исследуется в ходе собственного формирования в естественной ситуации выполнения деятельности.

Широкое применение формирующего эксперимента связано с нововведениями и инновациями в педагогическом процессе. Формирующий эксперимент наряду с изучением механизмов становления психического свойства способствует решению учебно-воспитательных задач и оказанию помощи учащимся.

Создателем целостного умения о формирующем психолого-педагогическом эксперименте является В. В. Давыдов. В таком эксперименте формирование и исследование становления и развития изучаемого свойства осуществляется в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса, организации взаимодействия исследователя с педагогами и школьниками, определения содержания и формы психолого-педагогического воздействия на учащихся, которые одновременно являются и испытуемыми. В формирующем психолого-педагогическом эксперименте планомерно и целенаправленно взаимодействуют все участники образовательного процесса для достижения прогнозируемого экспериментатором уровня развития изучаемых свойств. В таком эксперименте важное значение имеет исследование происхождения и воссоздания изучаемых психологических свойств и поэтому «формирующий эксперимент можно назвать... *генетико-моделирующим экспериментом*. Он воплощает в себе единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением»¹.

Многолетнее и всестороннее использование этого вида эксперимента и анализ накопленного опыта позволили В. В. Давыдову утверждать, что эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;

педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;

логико-психологическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей, выполнение которой приведет к формированию этих качеств;

методические поиски средств реализации этой деятельности;

психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;

физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся².

Формирующий эксперимент одновременно выполняет и обучающие, и воспитывающие функции. В отдельных случаях, когда в эксперименте отсутствуют признаки исследования целостного процесса решения всего комплекса учебных и воспитательных задач, а также организации взаимодействия всех участников образовательного процесса, что свойственно формирующему эксперименту, имеет смысл пользоваться понятиями «обучающий эксперимент» или «воспитывающий эксперимент».

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 284.

² См. там же. — С. 285.

Герменевтические методы в педагогике

Известна двойственная природа педагогики. Она является и наукой, и искусством. При этом в ней очень значительную, если не ведущую роль играют категории, неподвластные науке, не поддающиеся полному логическому анализу. Это такие категории, как ценности, идеалы, вера, духовность, добро, истина, красота и в значительной мере творчество.

Эти категории отражают качества, играющие решающую роль в становлении человека, в его личностно-индивидуальном развитии, в становлении его как гармонической, свободной и творческой личности.

В структуре личности педагога наряду с педагогической логикой и педагогическим сознанием огромную роль играют вера в возможности воспитанника, одухотворенность педагогической сверхзадачей — развития и становления личности ученика, педагогическая интуиция, способность к импровизации, педагогический артистизм.

Педагогическое исследование не может пройти мимо диагностики этих качеств и поиска способов их развития. Между тем многие как традиционные, так и новые методы исследования, особенно связанные с формализацией педагогических явлений, оказываются для этого непригодными. Рациональных методов исследования оказывается недостаточно, они не схватывают сути указанных качеств и процессов.

Возникает необходимость обратиться (точнее даже — вернуться) к герменевтическим средствам изучения (герменевтика — от греч. *Hermetikos* — разъясняющий, истолковывающий), которые зародились еще в Древней Греции и развивались как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака, как учение о понимании¹.

Правомерность герменевтических подходов объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов.

На этапе формирования творческого ядра исследования закономерно снижение технологичности исследовательского процесса, сужение рамок рационального постижения предмета и усиление субъективного начала педагогического исследования с закономерным обращением к герменевтическим методам, основанным на вчувствовании, вживании в исследуемый предмет, его образном представлении.

¹ См.: Закирова А. Ф. Введение в педагогическую герменевтику. — Екатеринбург, 2000.

Этот сугубо индивидуальный творческий процесс характеризуется невольным отходом от устоявшихся правил и предписаний, научно-категориальных схем и обращением к эмоционально-образным трактовкам предмета исследования, характерным для обыденных педагогических представлений, этнопедагогике, художественной литературы и поэзии (А. Ф. Закирова). Л. Клинберг справедливо полагает, что существуют педагогические проблемы, для решения которых недостаточно одного теоретического анализа: художественные средства отражают эти проблемы более адекватно. Показателен пример А. С. Макаренко, в творчестве которого этап художественного-эстетического постижения явлений предшествовал их научно-теоретическому анализу¹.

Примером оценки и осознания педагогической проблемы с житейских позиций являются поиски эффективных методик обучения в начальной школе С. Н. Лысенковой. Характерно, что в своем творчестве педагог отталкивается от образного изречения, обобщающего народные представления о важности предупредить, предвидеть жизненные трудности. Вот как комментирует этот процесс Д. Б. Богоявленская: «Метод родился в раздумье об «остановках» ученика, в заботе предупредить трудности и ошибки ребенка, которые не только выключают его из процесса обучения, но и жестко травмируют его личность. Народная пословица гласит: «Знать бы, где пасть, так бы соломки подостлать». Софья Николаевна утверждает, что ее приемы - это и есть «соломка» в тех местах программы, где ребенок может споткнуться»².

Следовательно, образное изречение, основанное на нетипичных для научного контекста ассоциациях, побуждает к выдвижению смелой гипотезы о необходимости для профилактики неуспеваемости и психологических стрессов младших школьников ввести целенаправленное и систематическое пропедевтическое изучение наиболее сложного материала школьной программы («опережающее обучение»).

Как отмечает А. Ф. Закирова, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование (метафоры, сравнения, аллегории), так же, как средства обыденного языка, выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являясь своеобразным катализатором творчества, стимулируя выдвижение и оригинальную разработку педагогических решений. Она подчеркивает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно попеременное преобладание (акцент) рационально-логического и субъективно-эмоционального аспектов и связанное с этим обращение то к теории, то

¹ См.: Клинберг Л. Проблемы теории обучения. — М., 1984. — С. 181 — 182.

² Богоявленская Д. Б. Психологический анализ педагогического обобщения в системе работы С. Н. Лысенковой // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 78—79.

к фактическому материалу. Так, например произошло психологическое осмысление методики опережающего обучения С. Н. Лысенковой и ее интерпретация с позиций теории поэтапного формирования умственных действий.

Пожалуй, особую роль играют герменевтические подходы и методы при изучении таких сложных и глубоко личностных явлений, как развитие интуиции, творчества, педагогического артистизма.

Исследователи этой проблемы, выполняющие свои исследования в Тюменском университете (С. А. Гильманов, Ж. В. Ваганова, О. С. Булатова, М. В. Жабровец и др.), для диагностики педагогического артистизма использовали метод творческого моделирования, когда студенты или молодые учителя «рисуют» для себя образ «идеального» учителя современной школы, актерский тренинг, решение проблемных театрально-педагогических ситуаций, «защиту» артистических приемов в той или иной ситуации педагогического взаимодействия, сочинения с описанием своих переживаний в детстве (О. С. Булатова), художественное описание, художественный образ-ситуацию (Ж. В. Ваганова). Последняя условно выделяет и исследует также типы артистизма учителей (романтик-лирик, импровизатор, дипломат, фантазер-интуитивист, энтузиаст-вдохновитель, эстет)¹. При изучении артистизма и О.С.Булатова, и Ж. В. Ваганова, и М. В. Жабровец широко пользуются языком искусства и философии с их эмоциональностью и искренностью.

Вопросы и задания

1. Покажите специфические возможности беседы, интервью, анкетирования.

2. Какой вид наблюдения называют включенным?

3. Каковы условия получения объективной оценки психолого-педагогических явлений и процессов? Каковы возможные причины ошибки при оценивании?

4. Ниже дано краткое описание основных методов психологии. Определите, о каких методах идет речь.

А. Кратковременное психологическое испытание проводится (по заданной стандартной форме) с целью выяснить, насколько психологические качества испытуемого (способности, навыки, умения и др.) соответствуют установленным психологическим нормам и стандартам. Применяется главным образом для определения пригодности к той или иной профессии.

Б. Сущность метода — сбор и обобщение данных, полученных при изучении различных видов деятельности характеризуемой личности. Каждая учитываемая черта личности по степени проявления может оцениваться условным баллом. Применяется для изучения индивидуально-психологических качеств учащегося, в частности его способностей.

¹ См.: Ваганова Ж. В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Тюмень, 1998.

В. Индивида систематически изучают в обычной повседневной жизни. Исследователь не вмешивается в естественный ход событий. Пример этого метода — ведение дневника родителями, которые на протяжении многих лет записывают все сведения об изменениях в психической жизни ребенка. Эти сведения служат исходным материалом для психологических выводов, обобщений, предположений, которые следует проверять другими методами.

Г. Исследуемое явление изучается в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и воссоздавать его при повторении этих условий.

Д. По просьбе экспериментатора три учителя оценивают в баллах качество выполнения учащимися задания по труду. Затем вычисляется средняя оценка для каждого ученика.

Е. С целью изучения содержания содержания «Я» подростков им предложили составить самоописание на тему «Я, каким кажусь себе». Затем с помощью школьных психологов и филологов выделили в самоописаниях основные темы, после чего экспериментатор подсчитал, у скольких испытуемых встречалась определенная тема.

Ж. У испытуемых с помощью тахистоскопа определяют объем внимания. После этого в течение 30 мин испытуемые выполняют ряд психотехнических упражнений на развитие внимания, затем вновь определяют объем внимания. Высчитывают разность между показателями объема внимания, полученными до и после выполнения упражнения¹.

5. Сравните записи двух наблюдателей за поведением девочки Тони (1 год 7 мес)².

Наблюдатель 1: «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда исписанную тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собой, повторяя: «Вва-вва-вва» и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

Наблюдатель 2: «Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает».

Ответьте на следующие вопросы:

Какие виды записи наблюдаемых фактов использовали наблюдатели?

При каком виде записи достигается большая объективность и информированность описываемых явлений?

6. Какие бывают тесты? В чем заключается особенность разработки и применения проективных тестов?

7. Какие способы установления тестовых норм существуют? В чем заключается их суть?

8. Каковы требования к процедуре проведения тестирования?

¹ См.: *Иващенко Ф.И.* Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии. — 2-е изд. — Минск, 1999. — С. 12.

² См.: Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. И. Щербакова. — М., 1987. — С. 44–45.

9. Для повышения надежности вопросников часто к основному перечню вопросов добавляют группу вопросов, позволяющих оценить искренность людей при ответе на основные вопросы. Ниже приведены вопросы, входящие в «Шкалу лжи» детского опросника для выявления двух свойств темперамента: экстраверсии — интроверсии и нейротизма (эмоциональной нестабильности)¹.

Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?

Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?

Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?

Тебе можно доверять любую тайну?

Ты когда-нибудь говорил неправду?

Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?

Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?

Ты любишь иногда похвастаться?

Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?

Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?

Ты всегда ешь все, что тебе предлагают?

Ты когда-нибудь был груб с родителями?

Проанализируйте приведенные вопросы и объясните основания их включения в «Шкалу лжи». Предложите 5 своих вопросов для «Шкалы лжи».

10. Охарактеризуйте достоинства методов наблюдения и эксперимента. В чем они дополняют друг друга? В чем просматривается взаимосвязь наблюдения и эксперимента?

11. Дайте определение понятию «понимающая педагогика».

12. Сравните два способа постижения мира — художественный и логический. В чем преимущества каждого из них? Исключают ли они друг друга?

13. Права ли Белла Ахмадулина, когда пишет что «мы, когда отражены в сияющих зрачках поэта, равны тому, чем быть должны»? (задание А.Ф.Закировой).

14. Раскройте педагогический смысл и значение метафор в сочинениях А.С.Макаренко и Ш.А.Амонашвили: педагогическая поэма, педагогика параллельного действия, дух школы, познавательная личность, преподавание «по волнам». Подберите другие метафоры из сочинений известных педагогов и объясните их познавательный смысл.

15. Попробуйте раскрыть творчество А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили как единство духовно-художественного и научно-теоретического отражения процесса воспитания.

3. Применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании

Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений практически во всех областях науч-

¹ См.: Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Методы изучения психодиагностики личности: Учеб. пособие. — 2-е изд. — М., 2000. — С. 114—117.

ного знания. Наиболее широкое применение они получили в естественных науках, где возникла острая необходимость анализа огромного массива эмпирических данных. *В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности и проверке различных научных гипотез.*

В гуманитарных науках, таких как педагогика и психология, статистические методы прочно утвердились тогда, когда эти науки стали активно использовать эксперимент в качестве метода научного исследования, где измерениям различных параметров, факторов, признаков отводится важная роль. Правда, нельзя не отметить, что по ходу «математизации» педагогической науки не удалось избежать и определенных издержек. Некритически восприняв положение о том, что в каждой науке столько науки, сколько в ней математики, практические работники школ, методисты, дидакты пытались и отчасти пытаются сейчас формализовать буквально все элементы педагогического процесса. Например, разрабатывались методики оценки эффективности обучающих воздействий учителя на основе подсчета количества используемых технических средств обучения, плакатов, раздаточного материала, демонстрационного подсчета количества используемых технических средств обучения, плакатов, раздающихся, отвечающих удоски, общего числа правильных ответов учащихся, количества выполненных упражнений, решенных задач и т. д. И в зависимости от общего числа набранных баллов давалась оценка обучающей деятельности педагога. Не случайно, что такие механистические процедуры оценки работы учителей большинством из них не были приняты в качестве рабочих средств анализа урока, поскольку развивающий эффект урока связан прежде всего с внутренними психическими процессами школьника, которые невозможно оценить через внешние формы урока и которые далеко не всегда коррелируют с внешними педагогическими воздействиями.

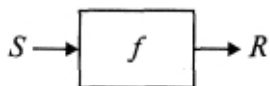
И все же статистические методы сегодня стали неотъемлемой частью педагогических и психологических исследований, поскольку без них при решении целого ряда исследовательских задач невозможно дать объективную интерпретацию результатов измерений. Дело в том, что психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью различных тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывают несовершенство диагностического инструментария (чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), различные обстоятельства, связанные с условиями проведения измерений. Поэтому результат психолого-педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов. Это

и обусловило применение в педагогике и психологии статистических методик сравнения уровней исследуемых параметров, интегральных характеристик результатов измерений, мер вариации параметров и т. д. Мы рассматриваем лишь некоторые примеры использования статистических методов и процедур формализации средств обработки результатов измерений, с нашей точки зрения представляющих тот минимум, которым должен владеть педагог или психолог для грамотного проведения исследования. При решении сложных исследовательских задач, требующих применения соответствующих статистических методов (факторного, дисперсионного анализа, методик множественных сравнений и др.), необходимо обратиться к источникам, часть из которых приведена в библиографии.

Применению статистических методов предшествует этап формализации задачи (введение символьных обозначений, выбор параметров, установление порядка предположительных процедур, сравнений и т. д.). Например, при формализации объекта (предмета) исследования его определяют как некоторую модель, обладающую диагностическими признаками (параметрами, фиксируемыми с помощью измерительных процедур), при этом определяют совокупность интересующих исследователя диагностических признаков; подбирают измерительные инструменты, определяют границы вариаций, шкалы оценок; с позиций структурно-функционального подхода определяются связи и компоненты объекта (предмета) исследования.

Для разработки моделей (как сравнительных объектов) часто используют методы математического моделирования: составление уравнений, определение функций, имеющих прогностическое назначение; возможно выражение регрессионных связей или конструирование алгоритмов и т. д.

Один из наиболее распространенных методологических приемов формализации объекта исследования — это представление его в виде «черного ящика» (кибернетический подход). Предполагается, что точное поведение объекта не известно, его структурные компоненты в точности не определены, не выяснены их функции. Идея состоит в том, что варьируют факторы, влияющие на поведение объекта, и измеряют отклики (следствие экспериментального воздействия). Цель эксперимента — определить закономерность зависимости откликов от факторов-раздражителей (экспериментального влияния). Математически это можно выразить в виде функции $R=f(S)$ [реакция есть функция от раздражителя (стимула)].



Функция/является предметом изучения. Определение социальных, педагогических, психологических закономерностей, отношений, зависимостей является целью психолого-педагогического исследования.

Если речь вести о педагогических исследованиях, то роль стимулов (S) играют чаще всего психолого-педагогические условия (независимые переменные): учебные программы, методики и технологии обучения, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, социальные проекты и т.д. Результаты экспериментального влияния (зависимые переменные) — это параметры личностного роста воспитанника, его психологическое состояние, показатели адаптированности, социализации, здоровья, интеллекта, уровня знаний и др.

Особенностью психолого-педагогических экспериментов является влияние на ход и результаты исследования незапланированных (случайных) факторов, которые трудно поддаются контролю, регулированию и влияние которых подчас может сильно исказить результаты эксперимента, что в ряде случаев может привести к артефактам (лат. *arte* — искусственный + *factus* — сделанный, т. е. искаженный факт). В этом случае рассматривается функция $R=f^*(S)$, где f^* — учитывает непланируемые факторы.



К непланируемым (случайным) факторам относят: субъективную позицию экспериментатора, влияющую на его действия, внешние источники, влияние на ход исследования, индивидуальные особенности испытуемых и др.

Формализация объекта исследования, планирование самого исследования должны предполагать минимизацию разности ($/-/*$) посредством выбора соответствующего плана эксперимента и методов профилактики артефактов. Также необходимо корректно определить типы независимых переменных (факторов) и зависимых (откликов), выбрать соответствующие измерительные инструменты и в зависимости от цели исследования, проверяемых научных гипотез выбрать статистические критерии оценки полученной исследователем информации.

Как правило, эта работа выполняется в теоретических исследованиях при обработке количественной информации, полученной в ходе эксперимента. И речь идет не только о том, чтобы наиболее наглядно представить результаты исследования: постро-

ение графиков, таблиц, диаграмм, матриц и т. д., но и о необходимости использования статистических методов для *доказательства достоверности* сделанных выводов.

В связи с этим нельзя обойти вниманием одно обстоятельство. Используемые методы математической обработки исходных данных не ответственны за их истинность (достоверность). Они лишь инструмент, с помощью которого можно выполнить более глубокую и основательную интерпретацию полученного экспериментального материала, результатов наблюдений, опросов. Достоверность эмпирического материала должна обеспечиваться выбором адекватных задачам исследования методов, подбором соответствующих методик и шкал измерения, строгим следованием процедуре методики измерения, тщательностью и аккуратностью проведения измерений, точностью выполнения расчетов.

Следует также заметить, что изучаемые в психолого-педагогической области процессы трудно поддаются математическому описанию и всякой формализации. Психолого-педагогические процессы сложны: они динамичны, многофакторны, иногда неповторимы, всегда замыкаются на человеке, следовательно, и выбираемые методы должны быть адекватными, соответствовать морально-этическим нормам, гуманитарным ценностям. Очевидно, далеко не все методы исследования, подходящие для естественно-научных дисциплин, могут быть использованы в гуманитарной области.

В экспериментальной педагогике и психологии приходится изучать эффективность средств, способов, условий обучения, развития, воспитания, адаптации ребенка, при этом производится сравнение различных методик, систем, моделей. Поэтому исследователю чаще всего приходится сталкиваться со сравнительным экспериментом.

Существуют различные схемы (планы) сравнительного эксперимента. Рассмотрим вариант схемы, минимизирующей влияние случайных факторов, ставящих под сомнение внутреннюю и внешнюю валидность эксперимента. Внутренняя валидность соблюдается, когда очевидно, что именно изучаемое экспериментальное воздействие привело к изменениям в данном эксперименте. Внешняя валидность соблюдается, когда очевидно, на какие ситуации, случаи, области и т. д. могут быть распространены результаты эксперимента. Д. Кэмпбелл приводит *8 факторов, угрожающих внутренней валидности*.

1. Фактор фона — неконтролируемые события между начальным и контрольным измерениями.
2. Фактор естественного развития.
3. Эффект тестирования — влияние выполнения заданий первоначального тестирования на результаты следующего.
4. Инструментальная погрешность, связанная с неточностью измерительного инструмента.

5. Статистическая регрессия. Имеет место, когда группы отбираются на основе крайних показателей и оценок. Известно, что точность измерений на крайних участках шкалы снижается.

6. Фактор отбора испытуемых — неэквивалентность групп по составу.

7. Отсев в ходе эксперимента.

8. Взаимодействие фактора отбора с естественным развитием.

Перечислим *факторы, ставящие под угрозу внешнюю валидность*¹.

1. Реактивный эффект — увеличение или уменьшение чувствительности к экспериментальному воздействию под влиянием предварительного тестирования.

2. Эффект взаимодействия фактора отбора и экспериментального воздействия.

3. Условия организации эксперимента, вызывающие реакцию испытуемых на эксперимент.

4. Взаимная интерференция экспериментальных воздействий¹.

Отдельно можно выделить *неэкспериментальные влияния, которые могут привести к артефактам (искусственно полученным фактам)*.

1. Эффект плацебо, механизм которого основан на самовнушении и внушении.

2. Эффект Хоторна. Стимулируются осознанные или непроизвольные попытки соответствовать ожиданиям исследователя.

3. Эффект Пигмалиона (эффект Розенталя) — субъективные влияния исследователя, заинтересованного в том или ином результате.

4. Эффект аудитории — изменение поведения испытуемых под влиянием экспериментатора, публики.

5. Эффект первичности — зависимость оценки суждения от первого впечатления².

Предусмотреть действие всех случайных факторов в социально-педагогическом или психологическом исследовании очень сложно. Но их минимизация возможна при использовании экспериментальных планов с контрольными группами.

Предположим, что требуется изучить эффективность различных учебных программ с точки зрения формирования общелогических умений (анализа, синтеза, выделения главного, упорядочивания, определения причинно-следственных связей и т.д.). Пусть в 5 «а» классе реализуется экспериментальная программа, в 5 «б» классе (контрольной группе) — типовая программа. Контрольная группа подбирается так, чтобы обеспечить конструирование эксперимента

¹ См.: Кэмпбелл Д. Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996. — С. 46—47.

² См.: Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию. — Самара, 2000. — С. 24.

по принципу единственного различия, т. е. все параметры эксперимента, за исключением указанных программ, должны быть идентичными. Независимыми переменными (факторами) в данном случае являются содержание учебных программ, методические особенности их реализации; зависимой переменной (откликом) является уровень овладения общелогическими умениями.

Цель исследования: определить степень эффективности экспериментальной программы с точки зрения формирования общелогических умений.

Задача: провести сравнение сформированности общелогических умений в экспериментальной и контрольной группах в начале и в конце эксперимента.

Формализация задачи

Вводим обозначения:

$X_{0э}$ — средний уровень овладения общелогическими умениями в экспериментальной группе на начальной стадии эксперимента;

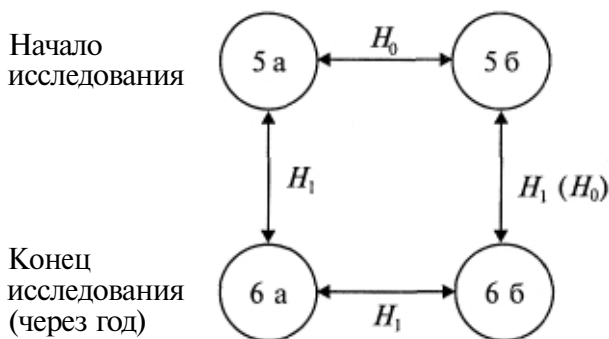
$X_{1э}$ — средний уровень овладения общелогическими умениями в экспериментальной группе на завершающей стадии эксперимента;

$X_{0к}$ — средний уровень овладения общелогическими умениями в контрольной группе на начальной стадии эксперимента;

$X_{1к}$ — средний уровень овладения общелогическими умениями в контрольной группе на завершающей стадии эксперимента.

Выбираем схему сравнений:

Устанавливаем признаки эффективности экспериментальной программы.



1. Справедливость H_0 (нулевой гипотезы) при сравнении $X_{0э}$ и $X_{0к}$ (отсутствие статистически достоверных различий).

2. Справедливость H_1 (альтернативной гипотезы) при сравнении $X_{0э}$ и $X_{1э}$ ($X_{1э} > X_{0э}$) для выбранного уровня значимости исследования.

3. Справедливость H_1 при сравнении $X_{1э}$ и $X_{1к}$ ($X_{1э} > X_{1к}$).

4. Справедливость H_1 при сравнении X_{0k} и X_{1k} (возможно H_0 , так как в контрольной группе тоже формируются общелогические умения, хотя, возможно, и не столь эффективно, как в экспериментальной).

Выбираем критерий проверки статистических гипотез.

Например, при нормальном распределении признака это может быть t -критерий Стьюдента. Для сравнения X_{0z} и X_{1z} ; X_{0k} и X_{1k} — t -критерий для зависимых выборок. Для сравнения X_{0z} и X_{1z} ; X_{0k} и X_{1k} — F -критерий для независимых выборок.

Определяем уровень требуемой статистической достоверности (уровень значимости).

$P = 0,95$ (или $0,99$; $0,999$ — в зависимости от степени ответственности выполняемой исследовательской работы и ее результатов). Уровень значимости — $0,05$.

При такой схеме исследования становится ясно, что удастся избежать многих угроз нарушения валидности исследования: фактора фона, естественного развития, эффекта тестирования, фактора отбора, реактивного эффекта и др.

Для профилактики артефактов могут быть использованы различные приемы. Например, рандомизация выборок (случайный отбор испытуемых), дезинформирование испытуемых (сообщение им ложных целей, гипотезы эксперимента), маскировка экспериментальных воздействий, использование метода «скрытого» эксперимента (когда испытуемые не подозревают, что участвуют в исследовании), использование «двойного слепого метода» (когда экспериментатор и испытуемые не знают, какая группа является экспериментальной, какая — контрольной), неинформированность лица, проводящего эксперимент, относительно его целей¹. Выбор тех или иных методов должен соотноситься не только с их целесообразностью, но и с нравственно-этическими нормами, поскольку в социально-педагогических исследованиях очень важно не нанести урон, психологическую травму испытуемым. Условия развития личности, формирования нравственных качеств должны соблюдаться при любых экспериментах.

Проверка статистической гипотезы требует выбора статистического критерия, адекватного методике измерений и особенностям выборки. Наибольшее распространение в практике получили t -критерий Стьюдента, F -критерий Вилкоксона, Q -критерий Розенбаума, ϕ^* -критерий Фишера и др. Подробную информацию об использовании перечисленных критериев можно найти в литературе².

¹ См.: Горбатов Д. С. Указ. соч. — С. 25.

² См.: Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. / Под ред. Ю.П.Афлера. — М., 1976; Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 1996.

Формирование навыков использования средств формализации лучше всего отрабатывать при проведении лабораторных работ.

Ниже — примеры лабораторных работ, которые были проведены автором в процессе изучения данного курса.

Лабораторная работа № 1 **Изучение особенностей оперативной памяти**

Цель (методологическая): ознакомление с общей последовательностью экспериментальных действий.

Цель исследования: изучение эффективности запоминания различных категорий слов и эффективности различных методов запоминания.

Задачи:

1. Провести сравнение эффективности механического запоминания слов, оканчивающихся согласными буквами, и слов, оканчивающихся гласными буквами.

2. Провести сравнение эффективности механического запоминания слов методом многократного повторения и ассоциативного запоминания (с опорой на образные и чувственные ассоциации).

Гипотезы (возможные варианты учащиеся формулируют самостоятельно или с помощью преподавателя):

Гипотеза 1. Если слова оканчиваются на гласную букву, то они лучше запоминаются.

Гипотеза 2. Если использовать механизмы ассоциативного запоминания, то эффективность запоминания возрастает по сравнению с механическим запоминанием.

Материалы и оборудование: аудиокассета с записью четырех наборов слов, произносимых с интервалом 5 с, аудиоманитофон.

(Возможен вариант, когда экспериментатор зачитывает испытуемым слова по секундомеру.)

Ход выполнения работы.

В качестве испытуемых выступают студенты.

Экспериментатор дает инструкцию: «Проверим гипотезу 1. С интервалом 5 с будут зачитываться слова, оканчивающиеся на согласную букву. Каждое слово про себя нужно повторять несколько раз (3—4 раза), стараясь его запомнить. Процедура зачитывания слов будет повторена дважды».

Экспериментатор зачитывает слова (или пользуется аудиокассетой): клен, курс, кран, клуб, кит, круг, кисть, класс, клич, клей, край, крем, кров, крот, куст.

После зачитывания испытуемому дается 2 мин на воспроизведение. Слова записываются испытуемыми в протоколе № 1.

Далее процедура зачитывания слов повторяется, но только теперь с гласными буквами и с соблюдением временных интервалов: гамма, глина, тайка, глыба, гора, горло, грива, груша, горе, губка, гроза, гиря, гильза, Гера, гуша. После двукратного зачитывания слова записываются испытуемыми в протоколе № 2.

Данные обрабатываются после выполнения всей экспериментальной части.

Экспериментатор продолжает инструктирование: «Следующий ряд слов необходимо запомнить, опираясь на ассоциации, которые могут возникать на то или иное слово. Это может быть образ или ощущение (холода, тепла, света, вкуса и т.д.).

После того как вы услышите слово, постарайтесь вызвать ассоциацию (например: лимон — ощущение кислого вкуса, шахматы — образ клетчатой доски и т.д.) и промежуток времени между зачитыванием двух слов используйте для фиксации ассоциации, а не для повтора слова. Если получится, постарайтесь несколько ассоциативных впечатлений увязать в один блок, сконструировать некоторый сюжет, воображаемый «видеофрагмент» и запомнить его. Слова будут повторены, как и ранее, два раза, затем их нужно будет зафиксировать на бумаге».

Экспериментатор зачитывает слова: лев, лен, лук, лес, лут, лещ, лист, лень, луч, лось, литр, лет, лесть, лоск, лом.

После двукратного повторения слов экспериментатором испытуемые записывают слова в протоколе № 3.

Начинается процедура обработки.

Вводим обозначения:

МС — число правильно воспроизведенных механически запомненных слов, оканчивающихся на согласную букву;

МГ — число правильно воспроизведенных механически запомненных слов, оканчивающихся на гласную букву;

АЗ — число правильно воспроизведенных слов при ассоциативном запоминании.

Выбираем статистический критерий для сравнения эффективности запоминания в различных случаях.

Удобнее всего числовые данные перевести в процентные доли и использовать универсальный критерий (применяемый как для нормальных, так и для других распределений) Φ^* — критерий Фишера.

Представляем числовые данные в %:

$$MC\% = \frac{MC}{N} \cdot 100\%;$$

$$MG\% = \frac{MG}{N} \cdot 100\%;$$

$$AZ\% = \frac{AZ}{N} \cdot 100\%$$

где $N=15$ (общее число слов в каждом варианте).

Определяем статистические гипотезы для каждой из научных гипотез исследования.

Гипотеза 1.

Альтернативная статистическая гипотеза H_1 : МГ % > МС %, $P = 95$ %.

Гипотеза 2.

Альтернативная статистическая гипотеза H_2 : АЗ % > МС %, $P = 95$ %.

Экспериментатор зачитывает еще раз все слова для проверки, испытуемые выполняют необходимые расчеты и результаты представляют в таблице:

МС	МГ	АЗ	МС%	МГ%	АЗ%

Сравниваем МС % и МГ %. По статистическим таблицам определяем ϕ_1 (МС %) и ϕ_2 (МГ%), вычисляем:

где $N_1 = N_2 = 15$ (число слов в каждом задании).

Определяем для $P = 0,95$ ($p = 0,05$) значение $\phi_{кр}^* = 1,64$.

Если $\phi_1^* > 1,64$, то принимается альтернативная гипотеза H_1 , иначе — H_0 (нулевая гипотеза).

При сравнении эффективности механического запоминания слов, оканчивающихся на согласные и гласные буквы, у испытуемого не выявляется статистически достоверных различий. При проверке второй гипотезы эти различия будут выявлены. Задания подобраны намеренно именно такими, чтобы в одном случае была справедливой нулевая гипотеза, в другом — альтернативная, чтобы обогатить опыт студентов по работе со всеми видами гипотез.

Затем сравниваем МС % и АЗ %, вычисляем:

Результаты оформляются в таблицу.

Гипотеза 1

МС%	МГ%	Уровень значимости (p)	ϕ^*	$\phi_{кр}^*$	Принимаемая гипотеза
		(0,05)		(1,64)	

Вывод (примем вариант, когда $\phi^* < \phi_{кр}^*$).

Альтернативная гипотеза отклоняется, принимается нулевая гипотеза, следовательно, различия в эффективности запоминания слов, оканчивающихся на согласные буквы, и слов, оканчивающихся на гласные буквы, статистически недостоверны. Гипотеза 1 исследования не доказана.

Гипотеза 2

МС%	МГ%	Уровень значимость (p)	φ^*	$\Phi_{кр}$	Принимаемая гипотеза
		(0,05)		(1,64)	

Вывод (примем вариант, когда $\varphi^* \geq \varphi_{кр}^*$).

Принимается альтернативная гипотеза, следовательно, различия в эффективности запоминания слов механическим способом и с опорой на ассоциативный механизм статистически достоверны (статистическая достоверность 0,95 или уровень значимости 0,05). Гипотеза 2 доказана. Ассоциативный механизм запоминания слов более эффективен, чем механическое запоминание.

В данной лабораторной работе наглядно показано, что формализация, математические средства сопровождают весь ход исследования и правильное их использование позволяет четко решить задачи исследования и ожидать достоверных результатов.

Аналогичная лабораторная работа может быть выполнена на ином материале. Рассмотрим пример.

Лабораторная работа № 2

Изучение различных методов запоминания стихов

Цель исследования: изучение эффективности различных методов запоминания стихов.

Предварительная подготовка: студенты находят различные способы, приемы выучивания стихотворений (анализируют психолого-педагогическую литературу, беседуют с учителями литературы, вспоминают собственный опыт).

Задача: сравнить эффективность методов запоминания стихотворений: метода многократных повторений и метода смыслового анализа текста с повтором рифмованных слов.

Гипотеза (возможный вариант): если производить осмысленное запоминание текста с опорой на многократное повторение рифмованных слов, то эффективность запоминания будет выше, чем в случае механического повторения всего текста.

Материал: два стихотворения одного автора с равным числом строк.

Инструкция экспериментатора: «Работаем с первым стихотворением. Используется метод механического повторения текста. Читается сначала весь текст. Затем каждое четверостишие читается три раза с попытками устного воспроизведения. Еще раз зачитывается весь текст. С текстами работаете самостоятельно».

Время работы ограничено и зависит от объема стихотворения. Затем воспроизводится текст в протоколе № 1. Далее выдается текст второго стихотворения. Текст прочитывается. Производится смысловой анализ каждого четверостишия и стихотворения в целом. Выписываются и заучиваются рифмованные слова. Читается каждое стихотворение с попытками устного воспроизведения. Читается весь текст. Затем текст воспроизводится в протоколе № 2. Время работы с текстами должно быть одинаковым.

Задание студентам. Определить методику сравнения степени эффективности воспроизведения текстов.

Возможный вариант: определить число правильно воспроизведенных строк, вычислить их процентную долю от общего объема текста. И сравнить две процентные доли, используя статистический ϕ^* — критерий Фишера.

Заметим, что в данном исследовании гипотеза индивидуализирована, т. е. может быть принята или отвергнута конкретным студентом, выполнявшим работу в роли испытуемого. Можно вычислить общегрупповые проценты и экстраполировать выводы на группу. Индивидуальные результаты в данной работе будут различными, все будет зависеть от психологических особенностей конкретного студента, особенностей его памяти, умения анализировать текст, видеть его логику и т. д.

Одним из мощных и широко применяемых в психолого-педагогическом исследовании статистических методов является *корреляционный анализ*. Метод корреляционного анализа мы рассматриваем в связи с тем, что он позволяет определять связи между явлениями, а следовательно, позволяет устанавливать психолого-педагогические закономерности на основе статистического подхода. Мера связи (корреляции) позволяет ответить на вопрос, как сильно между собой связаны два признака одной и той же группы. Под корреляционной связью понимают согласованные (сопряженные) изменения двух или более признаков. Количественная величина степени согласования признаков называется коэффициентом корреляции.

Рассмотрим примеры исследовательских психолого-педагогических задач, решение которых требует использования средств корреляционного анализа.

1. Определение для конкретной группы учащихся степени связи между оценками, полученными в процессе обучения, и уровнем умственного развития. Понятно, что нулевая или отрицательная связь будет свидетельствовать о том, что система оценивания учебной деятельности учащихся не опирается на факторы развития ученика и вообще является тормозом умственного развития.

2. Определение степени связи между тревожностью ребенка и уровнем проявления творческих способностей. Возможно предположение, что подавление развития творческих способностей приведет к повышению уровня тревожности ребенка.

3. Определение связи между стилем педагогической деятельности учителя и формирующимися личностными качествами учащихся.

4. Определение связи между объемом учебной нагрузки по различным учебным предметам и утомляемостью учащихся.

Подробное описание методик расчета коэффициентов корреляции приводится в упомянутой выше работе Дж. Гласса и Дж. Стенли. В практике можно использовать корреляционный анализ и не вникая в математические тонкости. Для этого используют компьютерные программы Excel и Statistica.

Вопросы и задания

1. По результатам изучения приведенной в тексте лабораторной работы № 2 сформулируйте психолого-педагогические рекомендации учащимся основной школы о том, как запоминать стихи.

2. Проанализируйте задачи с использованием корреляционного анализа и выполните следующие задания по каждой из приведенных ниже задач:

- определить цель исследования;
- определить объект, предметы исследования;
- сформулировать задачи исследования;
- сформулировать гипотезу (гипотезы) исследования;
- определить статистический метод анализа;
- выбрать математические средства анализа (коэффициенты, критерии и др.);
- решить задачи с помощью компьютерной программы;
- дать интерпретацию результатов вычислений и ответить на вопросы, поставленные перед исследователем.

Задача № 1. Исследователям необходимо получить ответы на следующие вопросы:

1. Какой тип мотивации является более успешной предпосылкой развития способностей к содержательному обобщению?

2. В какой степени различия в типах мотивации влияют на формирование эмпирического и теоретического мышления?

Для этого у учащихся начальной школы исследовался тип мотивации учебной деятельности, характеризующийся преобладанием внутренних или внешних мотивов учения, которые устанавливались по методике неоконченных предложений. Эти же учащиеся выполняли тест прогрессивных матриц Равена (проверялся уровень эмпирического обобщения) и грамматическое задание, предусматривающее перевод слова из незнакомого языка на основе анализа его морфосемантической структуры, заданной через перевод других слов того же языка (проверялся уровень содержательного обобщения). Результаты даны в таблице:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
У,	8	8	6	4	6	7	7	9		9	7	5	6	5	9	8
	8	6	3	7	6	6	8	9	4	6	7	8	7	5	3	7

- X_i — тип мотивации (1 — внутренняя, 0 — внешняя);
 Y_i — уровень эмпирического обобщения (в стэнах Кэттелла);
 Z_i — уровень содержательного обобщения (в стэнах Кэттелла).

Для выполнения этой работы можно использовать компьютерные программы. Решение данной задачи предполагает использование корреляционного анализа, выбор конкретной расчетной методики которого зависит от типа шкал, в которых представлены числовые данные (дихотомическая шкала, ранговая шкала, интервальная шкала). Ниже приводятся задачи, предполагающие использование различных конкретных методик. Во всех этих задачах студентам может быть дано задание, как и в предыдущем случае.

Задача № 2.

Известно, что часть учащихся после 9-го класса уходит из школы (ученики поступают в техникумы, гимназии и лицеи при вузах и т.д.). Администрация школы, изучая данную проблему, решила выяснить, существует ли численное различие между девушками и юношами, стремящимися покинуть школу после 9-го класса. Опрос 16 учащихся дал следующие результаты:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	м	ж	ж	ж	м	м	ж	м	м	ж	ж	м	м	м	ж	ж
Y_i	н	н	д	д	д	н	н	д	н	д	н	д	н	н	д	д

- X_i — пол учащегося (м — мужской, ж — женский);
 Y_i — стремление уйти из школы (д — да, н — нет).

Проинтерпретируйте результаты исследования.

Задача № 3.

В ходе экспериментального исследования оценивались два признака. Первый — личностная рефлексия учащихся начальной школы по методике «Неоконченные предложения». Высказывания детей позволили четко разделить их на 2 группы, различающиеся тем, в чем дети видят причины своих успехов и неудач: одни осознают себя в качестве ответственных субъектов (1 — по признаку A_i), другие возлагают ответственность за происходящее с ними на других людей или обстоятельства (0 — по признаку Y_j). Второй признак — сплоченность ученического коллектива, при определении которого учитывалось количество положительных и отрицательных взаимных выборов (признак Y_n для каждого ученика указывалась алгебраическая сумма положительных и отрицательных взаимных выборов). Данные в таблице:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
X_i	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
Y_i	3	4	2	2	1		2	4	5	4		6	1	3	2

Опишите характер влияния личностной рефлексии на сплоченность ученического коллектива.

Задача № 4.

В таблице приведены данные: среднее время, затрачиваемое учащимся на выполнение домашнего задания по математике, результаты выполнения математического теста, результаты выполнения интеллектуального теста.

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
X_i	60	35	90	95	80	40	50	30	50	60	45	80	95	25	70
Y_i	15	14	13	18	20	12	11	14	15	18	14	13	12	11	16
Z_i	19	23	24	16	26	21	22	16	18	21	20	23	16	14	24

X_i — время (в минутах):

Y_i — уровень выполнения математического теста (в баллах);

Z_i — уровень выполнения интеллектуального теста (в баллах).

Для данной группы учащихся с помощью корреляционного анализа определите, что больше влияет на результаты обучения по математике: интеллектуальные способности ученика или время, затрачиваемое на подготовку по математике

4. Методы теоретического исследования

В Предыдущем разделе были рассмотрены исследовательские методы эмпирического или, иными словами, практического поиска, но в научных изысканиях широко используются (хотя и не всегда осознанно) и методы теоретического поиска, связанные с анализом и синтезом, с абстрагированием, моделированием и т.д., необходимыми для проникновения в сущность изучаемого. Исторически эмпирическое знание предшествовало теоретическому.

Добываемые описанными в предшествующих разделах методами эмпирические зависимости фиксируют общее, повторяющееся в доступных чувственному восприятию явлениях.

Однако для продуктивного психолого-педагогического исследования использования одних эмпирических методов недостаточно. Ограниченность эмпирических методов и добываемого ими знания — в невозможности с их помощью проникнуть в глубинную сущность вещей, вскрыть за внешним внутреннее, установить причинную связь, выявить необходимость, движущие силы. тенденции изменения.

Кроме того, эти методы главным образом фиксируют существующее. Для конструирования новых систем они не годятся.

В противоположность эмпирическому теоретический уровень исследования предполагает проникновение в сущность изучаемого, раскрытие его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Назначение теоретического поиска не в том, чтобы установить факты и вскрыть

внешние связи между ними, но в объяснении, почему они существуют, что их вызвало, в выявлении возможностей их преобразования. Теоретические методы (и в этом их недостаток) не оказывают непосредственного влияния на многообразии наблюдаемых фактов, однако позволяют обнаруживать в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое, существенное, понять взаимовлияние определяющих развитие факторов.

Истины, которые выявляются методами теоретического исследования, есть теоретические истины, проверяемые непосредственно не опытным, практическим путем, а доказательством. В обосновании теоретических истин практика принимает участие косвенным образом, через истины, уже до того проверенные. Это обусловлено составом данного метода. Если в состав эмпирического метода включаются фиксация фактов, их описание, выявление бросающихся в глаза связей, подведение фактов под принятые схемы-определения, то состав теоретического метода более сложен. Он предполагает глубокий анализ фактов, абстрагирование от всего побочного, выявление процесса в «чистом» виде, раскрытие в нем существенных закономерностей, объяснение внешнего внутренним, образование моделей, мысленных «конструктов», использование гипотез, теоретических ориентиров-концептов и т. д.

При переходе от эмпирического уровня к теоретическому видоизменяется предмет исследования. На этом этапе эмпирически данный объект часто замещается теоретической моделью объекта, конструируются так называемые идеальные, не существующие в реальности объекты.

Важнейшее отличие теоретического знания от эмпирического состоит в том, что первое дает возможность переносить выводы, полученные в одних условиях и на основе анализа одних объектов, на другие условия и объекты, в том числе и еще не существующие, проектируемые, создаваемые пока мысленно, в воображении. В «идеальных объектах», замещающих в теоретическом познании эмпирически данные объекты, в «чистом» виде выделяются существенные для исследования элементы и отношения. Такими «идеальными объектами» в обучении выступают, например, система прямой и обратной связи, в воспитании — отношение между воспитанником и условиями воспитания, в социальном проектировании — истинный (неискаженный) социальный заказ, полностью адекватная заказу социальная структура, в социально-педагогическом посредничестве — полное взаимопонимание или даже идентификация позиций клиента и консультанта (посредника).

По существу, «идеальный объект» — это предмет исследования на теоретическом уровне, взятый в своем очищенном от несущественных сторон виде, т. е. в виде определенной мысленной модели.

Перейдем к характеристике методов теоретического исследования. Своеобразие метода теоретического анализа и синтеза в психолого-педагогических исследованиях заключается в его универсальных возможностях рассматривать явления и процессы действительности в их самых сложных сочетаниях, выделять наиболее существенные признаки и свойства, связи и отношения, устанавливать закономерности их развития (М.А.Данилов). Сила теоретического анализа — в возможности охвата мышлением, памятью и воображением одновременно огромного количества фактов, а также мысленного проникновения в их суть, вскрытия противоположных тенденций и движущих сил развития.

Путем анализа и синтеза только и можно вычленить объективное содержание в субъективной деятельности участников социально-педагогического процесса: детей, взрослых, руководителей, педагогов, «схватить» несоответствия, «уловить» реальные противоречия в развитии педагогического процесса, прогнозировать развитие.

Различают несколько видов анализа, в том числе анализ по элементам и анализ по единицам. *Элементный анализ* — это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Скажем, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования. *Анализ по единицам* предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его элементарных структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На уроке это может быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности воспитанника — поступок, в воспитательном процессе — ситуация воспитания, в социально-педагогическом проектировании -- социальная ситуация развития личности (Л. С. Выготский).

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, композиции, интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет воссоздается как субординированная система связей и взаимодействий с выделением наиболее существенных из них.

Только на основе синтеза может быть, например, воссоздана модель современной системы развивающего обучения или выяснено место школы в системе социального воспитания (модель «открытая школа»).

С методами анализа и синтеза теснейшим образом связаны методы абстрагирования и конкретизации.

Под абстрагированием, как известно, понимают мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей. Это делается для того, чтобы

глубже изучить предмет, изолировать его от других предметов и от других свойств, признаков. К. Маркс в предисловии к первому изданию «Капитала» обращает внимание на то, что при анализе экономических форм нельзя пользоваться ни микроскопом, ни химическими реактивами: то и другое должна заменить сила абстракции.

Чтобы проникнуть в сущность педагогических явлений, выявить инвариантные черты исследуемого процесса, необходимо выделить предмет изучения в «чистом» виде, суметь отмежеваться от всех побочных влияний, абстрагироваться от всех многочисленных связей и отношений, которые мешают увидеть наиболее существенные связи и характеристики, интересующие исследователя.

Чтобы выявить, к примеру, педагогический потенциал социума, можно на первом этапе отвлечься от условий социально-экономического кризиса, политической борьбы, правовой нестабильности, педагогической несостоятельности многих семей и рассмотреть в «чистом» виде (таком, какими бы они могли быть в оптимальном варианте, без помех и тормозящих влияний) педагогические возможности семьи, школы, учреждений культуры, органов правопорядка, властных и коммерческих структур, общественных организаций.

Между тем, как правильно отмечает А. М. Сохор, в большей части педагогических работ трудно установить, каковы основные абстракции, на которые они опираются. Создается впечатление, будто даже ученые-теоретики стесняются неизбежности абстрагирования, что они изучают практику обучения и воспитания непосредственно, что попросту невозможно в теоретическом познании.

Предельным случаем абстракции является *идеализация*, в результате которой создаются понятия об идеализированных, реально не существующих объектах, например «геометрическая точка», «идеальный газ», «абсолютно упругое тело».

В основу абстрагирования при идеализации берутся связи и качества явлений, принципиально существующие или возможные, но абстрагирование проводится настолько последовательно, предмет настолько полно изолируется от сопутствующих условий, что создаются объекты, не существующие в реальном мире. Однако именно эти идеализированные объекты служат моделями, позволяющими гораздо глубже и полнее выявить некоторые связи и закономерности, проявляющиеся во многих реальных объектах.

В педагогике тоже возможно создание идеализированных объектов, скажем, «идеальный воспитанник» (лишенный всяких недостатков), «идеальный педагог», «идеальная школа», полное и абсолютное адекватное понимание функций и удовлетворение нужд образования властными и административными органами.

Метод конкретизации по своей логической природе противопоставлен абстрагированию. Он заключается в мысленной реконструкции, воссоздании предмета на основе вычлененных ранее абстракций.

Конкретизация, направленная на воспроизведение развития предмета как целостной системы, становится особым методом исследования. Мышление из выделенных отдельных абстракций конструирует цельный предмет. В результате получается конкретное, но уже мысленно-конкретное (в отличие от реального конкретного, существующего в действительности). Конкретным здесь называется единство многообразия, сочетание многих свойств, качеств предмета; абстрактным, наоборот, — односторонние, изолированные от других моментов развития свойства или характеристики данного предмета.

Психолого-педагогическое знание по самой своей сути должно быть конкретизировано, чтобы воссоздать многообразные связи социума с образованием и личностью, воссоздать саму личность как целостность и обеспечить процесс развития этой личности в педагогической системе, а также самой педагогической системы.

Восхождение от абстрактного к конкретному, направленное на воспроизведение развития и его источников (внутренних факторов, противоречий), является особым диалектическим методом познания. Метод восхождения от абстрактного к конкретному необходим как для познания сложных процессов, так и для такого изложения результатов познания, которое позволило бы наиболее адекватно воспроизвести развитие и функционирование сложных объектов. Возьмем для примера всем хорошо известную педагогику сотрудничества. Определение исходного отношения «учитель — ученик» здесь предельно абстрактно, но оно может и должно быть наполнено конкретным содержанием, если мы раскрываем смысл этих отношений как высокогуманных, как отношений социального партнерства, основанных на взаимообогащении, нравственной и предметной взаимопомощи, уважении и сотрудничестве. Еще более конкретны реально существующие или конструируемые педагогические системы, основанные на сотрудничестве поколений и общественно полезной деятельности (скажем, методика коллективной творческой деятельности И. П. Иванова).

Сложность, неисчерпаемость, бесконечность объекта психолого-педагогического исследования заставляет для проникновения в его суть, в его внутреннюю структуру и динамику искать более простые аналоги для исследования. Более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом (оригиналом). Открывается возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. В этом сущность одного из

специфических методов теоретического уровня — **метода моделирования**. При этом возможно полное освобождение мыслящего субъекта от эмпирических посылок заключения, когда сами умозаключения от модели к прототипу приобретут форму математических соответствий (изоморфизма и гомоморфизма), а мышление начинает оперировать не реальными, а идеальными, мысленными моделями, воплощенными в форме схематических и знаковых моделей (графиков, схем, формул и т. д.) или образов.

Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденций, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную переконструкцию, т. е. моделирует требуемое состояние изучаемой системы. Создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: дифференцированной школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа, микрорайонного социального центра и др. В каждой из этих моделей своеобразно синтезирован опыт прошлого, заимствованные из известных образцов черты настоящего, предположения об эффективных нововведениях. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование.

Особым видом моделирования, основанного на абстрагировании, можно считать *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании. При этом идеальные модели и объекты помогают в «чистом» виде выявить наиболее важные для познающего, существенные связи и отношения, проиграть проектируемые ситуации, отсеять неэффективные или слишком рискованные варианты.

Эмпирический и теоретический уровни исследования тесно связаны и часто взаимно проникают друг в друга. Поэтому выделенная поуровневая систематика остается условной.

Из отдельных методов исследования складываются общие методы, своеобразные **комплексные методики**, имеющие особую направленность, отличающиеся спецификой способов поиска. Это психолого-педагогическое обследование, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа и комплексный педагогический эксперимент.

Вопросы и задания

1. Практики нередко упрекают ученых в «абстрактном теоретизировании», а ученые подчас обвиняют некоторых своих коллег-практиков в «бескрылом эмпиризме». В чем суть таких обвинений? Как избежать тех отрицательных последствий, к которым приводят указанные подходы?

2. Можно ли на практике проверить результаты теоретических построений? Если да, то каким образом?

3. Может ли исследование на животных дать определенные результаты для изучения процессов обучения и воспитания человека?

4. Попробуйте представить идеальную модель знакомой Вам социально-педагогической структуры (адаптивная школа с разноуровневым обучением, подростковый клуб, социальный приют и т.п.). Дайте ее краткое описание и обоснование. Попытайтесь путем мысленного эксперимента преобразовать существующую структуру в направлении идеальной модели, но с учетом реальных условий.

5. Психолого-педагогическое обследование

Психолого-педагогическое обследование — комплекс диагностических процедур, необходимых прежде всего для достаточно полной первоначальной ориентировки относительно объекта изучения, его структуры, уровня развития, гармоничности, соответствия предъявляемым требованиям, характера внутренних и внешних связей. Обследование предполагает целенаправленное и планомерное изучение личности, коллектива, образовательного учреждения согласно принятой программе. Обследование может проводиться и на заключительном этапе исследовательской работы, но тогда оно приобретает несколько иные функции: всесторонне выявить полученные результаты, как запланированные, так и побочные, свести их воедино, установить влияние проведенной работы на всю включенную в эксперимент или поисковую работу социально-педагогическую сферу. Поскольку о способах подведения итогов поиска речь впереди, то мы будем в данном разделе рассматривать социально-педагогическое обследование как вводную часть педагогического поиска.

В обследовании, как и в других комплексных методиках, необходим как анализ — поэлементное, отдельное изучение компонентов, блоков, подсистем изучаемого процесса, так и последующий синтез — создание целостного представления, обобщенных характеристик, формулирование выводов о состоянии, тенденциях развития объекта изучения.

Можно выделить несколько видов обследования. *Разведывательное* (поисковое, пилотажное, зондирующее) обследование связано с опробованием подобранных методик, предварительной ориентацией в ситуации, получением исходных данных для разработки всего комплекса процедур изучения.

Частичное обследование проводится с целью изучения отдельных сфер, звеньев, блоков объекта или же для выяснения отдельных сквозных, проблемных вопросов, например отношения родителей к введению платы на некоторые образовательные услуги, если предполагается разностороннее изучение состояния образования в связи с реализацией российского Закона «Об образовании».

Комплексное обследование — это изучение объекта во всей его полноте на основе предварительных представлений о необходимом объеме работы и последовательного (систематического) изучения компонентов объекта.

Системное обследование — то же комплексное изучение, но выполненное на основе мысленного (модельного) представления об объекте, предварительного выделения предмета исследования. Такое обследование предполагает акцентирование внимания на ведущих (системообразующих) факторах, на связи и взаимовлиянии целого и его элементов, на выявлении основных, исходных и производных факторов динамики развития.

Любое обследование должно производиться по заранее намеченной схеме или программе и включать три основных этапа: сбор информации, ее обработку и систематизацию и подведение итогов (конструирование выводов).

Сбор информации требует тщательной подготовки. Составляется общая программа или план работы (объекты, сроки), отражается характер и объем необходимой информации, способы ее получения, источники, последовательность работы с ними. Определяется методический инструментарий, и прежде всего — методы и исследовательская документация. В процессе сбора информации широко используются такие исследовательские методы, как наблюдение, интервью, анкетирование, коллективное собеседование, диагностические ситуации, изучение документации, экспертная оценка и др. Для документального обеспечения работы разрабатываются различные анкеты, бланк-интервью, формы и карточки наблюдений, листы экспертных оценок и т.д., определяются виды и объемы выборок, способы контактов с респондентами, время и место наблюдений и бесед, способы инструктажа исполнителей. Все эти процедуры полезно зафиксировать в рабочем плане обследования.

Собранная информация (экономическая, демографическая, социологическая, психологическая, педагогическая и т.д.) должна быть систематизирована согласно заранее определенным критериям и обработана на основе определенных логических схем вручную или с помощью ЭВМ, если опросники были стандартизированными. Скажем, образовательные запросы населения микрорайона могут быть разделены на запросы на основное и факультативное, школьное, профессиональное и дополнительное образование. Может возникнуть потребность в дифференцировке образо-

вательных запросов в зависимости от уровня образования, социального положения, материального благосостояния семьи.

Подведение итогов и выводы связаны с интерпретацией, объяснением, истолкованием собранной информации, воссозданием общей картины, уровня, состоятельности, функционирования исследуемого объекта. Если, скажем, изучается воспитательный потенциал микрорайона, то выводы должны содержать заключение об используемых педагогических возможностях микросреды, о характере воспитывающей среды, о выявленных факторах воспитательного влияния, об источниках дестабилизирующих и деструктивных влияний, о роли школы и семьи, о степени социальной поддержки детства и т. д.

Рассмотрим приведенные выше положения на конкретном примере составления социального паспорта микрорайона. Такая работа необходима в любой школе, если ставится цель выявить и использовать воспитательный потенциал социального окружения, создать и обогащать образовательное пространство школы.

1-й этап — сбор информации, он включает следующее.

1. Социальную характеристику микрорайона в зависимости от места расположения, времени и характера застройки, функционального назначения, наличия производственных предприятий, развитости сети учреждений культуры, спорта, сферы быта, степени благоустройства. Например, выявляется, что микрорайон представляет собой отдаленный от центра городской микрорайон, застроенный в основном 10—15 лет назад многоэтажными стандартными жилыми домами, с удовлетворительной транспортной связью с центром юрода, со слабо развитой производственной и социальной инфраструктурой. Исследовательский инструментарий: получение всех имеющихся данных в районной администрации, статуправлении, ЖКО или домоуправлениях, выборочные опросы, интервью, анкетирование.

2. Характеристику населения по возрасту, уровню образования, профессии, социальному положению, репродуктивным функциям, наличию особых социальных и этнических групп; специальную характеристику детского контингента. Исследовательский инструментарий: получение статистических данных в районных учреждениях и образовательных структурах, опросы, анкетирование.

3. Определение развития и уровня функционирования социально-педагогической инфраструктуры: обеспеченность дошкольными и школьными учреждениями, наличие спортшкол, школ искусств, оздоровительных сооружений и т.д., степень удовлетворенности их работой; организация микрорайонной структуры управления, степень активности и инициативы населения, организация жизни детей, наличие традиций, криминогенные факторы и состояние преступности. Инструментарий и методики: ана-

лиз деловой документации, наблюдения, беседы со специалистами и населением.

2-й этап — обработка и систематизация материала. Он включает не просто суммирование выявленных данных и их количественное выражение, а распределение фактов по отдельным направлениям: репродуктивные возможности населения, достаточность сети и уровень работы образовательных учреждений, соответствие нормам и реальным запросам населения сети и уровня работы различных социальных служб, уровень и причины детской преступности, наркомании, возможности для организации воспитывающей среды и их реальное использование.

3-й этап включает получение целостных характеристик о микрорайоне, его явных и скрытых педагогических возможностях, факторах, способствующих и препятствующих социализации и удовлетворению интересов семьи и ребенка, его индивидуальному становлению. Это может быть, например, вывод о недостаточно или достаточно развитой социальной инфраструктуре, о культурной насыщенности среды, об эффективности влияния на детей и молодежь подлинных источников культуры и др.

Обследование дает конкретную ориентировку о состоянии объекта, выявляет исходные факты и характеристики, помогает наметить направления преобразований.

Вопросы и задания

1. Можно ли широкий опрос различных категорий жителей микрорайона считать его социально-педагогическим обследованием?
2. Составьте программу социально-педагогического и психолого-педагогического обследования семьи.

6. Изучение и использование передового опыта

Передовой опыт — один из самых доступных практике источников новых идей, подходов и технологий. Поэтому чаще всего педагогический и социально-педагогический поиск строится на основе или под непосредственным влиянием конкретного передового опыта. Поскольку эффективно заимствовать его возможно только творчески, то освоение опыта превращается в его переработку, модификацию, по существу, в процесс выработки на основе известного образца своего, авторского варианта. В таком случае вполне правомерно считать его изучение и использование самостоятельной методикой исследования.

Научное изучение, анализ и обобщение опыта служат различным исследовательским целям: выявлению существующего уровня решения образовательных, воспитательных, социально-профилактических и иных задач, узких мест и конфликтов, возника-

ющих в практике, изучению доступности и эффективности научных рекомендаций, выявлению элементов нового, рационального, рождающегося в каждодневном творческом поиске передовых коллективов и работников. Предметом изучения при использовании указанного метода может быть опыт массовый (для выявления ведущих тенденций), опыт отрицательный (для выявления характерных недостатков и ошибок, на которых, как известно, надлежит учиться), но особое значение имеет изучение передового опыта, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики крупницы нового, оригинальные идеи и замыслы, эффективные сочетания методов, новые формы организации обучения и воспитания.

Есть все основания выделить из всего комплекса источников и условий перестройки образования и воспитания именно передовой опыт и сосредоточить внимание на способах его изучения и использования.

Вызвано это тем, что в передовом опыте нащупываются и вскрываются болевые точки практики, рождаются практические проекты назревающих преобразований, и в этом смысле он оказывается незаменимым как ориентир для массовой практики. Известно, далее, что педагогическая наука зачастую не успевает достаточно оперативно откликнуться на запросы практики, и живой опыт мастеров и новаторов оказывается наиболее оперативным способом решения острых практических вопросов. Наконец, известно, что сами рекомендации науки в силу ряда причин внедряются непросто. Живой опыт, пример коллег отличается наглядностью, его легче заимствовать, распространять, он более инструментален, его результаты наглядны и осязаемы. Поэтому научные рекомендации лучше идут в массовую практику, будучи освоены сначала в передовом опыте.

Какой же опыт мы вправе квалифицировать как передовой? По качественной характеристике передовой опыт не только противопоставляется отрицательному, но и не совпадает полностью с наиболее близким ему опытом положительным.

Положительный опыт — это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Этот опыт, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой практике.

Передовой опыт — это опыт, реализующий прогрессивные тенденции развития воспитания и социальной помощи, опирающийся на научные достижения, создающий нечто новое в содержании, средствах, способах социально-педагогического процесса и в силу этого позволяющий достигать оптимально возможных в конкретных условиях и ситуациях результатов. Хотя для изучения и распространения передового опыта сделано немало, в этой работе остается еще ряд серьезных недостатков. Не создана единая систе-

ма выявления, регистрации (патентования), хранения и распространения передового опыта.

Не освоена комплексная, целостная процедура его изучения, включающая выявление, описание, анализ, обобщение, истолкование, коррекцию и распространение. Если работники ИУУ и ИПК, опытные руководители в целом умеют выявлять, описывать и распространять опыт, то анализ, истолкование и обобщение опыта или выпадают, или выполняются очень поверхностно. В связи с этим и вся остальная работа оказывается малоэффективной. Изучение опыта застывает на стадии его описания, он не получает должного истолкования, не выделяются основная идея, педагогический замысел, «ключ» решения проблемы. Если опыт не проанализирован, то его обобщение или невозможно, или же выполняется неглубоко, не затрагивая сути. Слабо раскрываются функциональные и причинно-следственные связи между задачами, замыслом, средствами, способами деятельности педагога и воспитанников и достигнутыми результатами. Недостаточно вычленяются и показываются объективные связи и закономерности, лежащие в основе достигнутых успехов, связь опыта с передовыми идеями современной педагогики, психологии, социологии, теории социальной работы, с одной стороны, и субъективные формы их воплощения, связанные с личностью педагога, — с другой. Вследствие этого описываются и распространяются отдельные внешние атрибуты, приемы педагогической деятельности, в лучшем случае система приемов, но не ее ведущие идеи, не педагогическая система в целом. Не раскрываются психологические условия и механизмы рождения нового.

Чтобы преодолеть отмеченные недостатки и обеспечить научный подход к организации, выявлению, изучению и распространению передового опыта, полезно положить в основу работы следующие вытекающие из теории и проверенные практикой положения:

1. Изучение и распространение опыта должно вестись на основе современных концепций воспитания, обучения и социальной помощи и предполагать развитое самостоятельное педагогическое мышление руководителей, методистов, учителей, воспитателей, понимающих реальные потребности конкретного образовательного учреждения и его готовность к восприятию и творческой переработке опыта.

2. Распространять и внедрять нужно, следуя К. Д. Ушинскому, не сам опыт, а прежде всего идею, мысль, извлеченную из опыта, подходы, закономерности. Набор же приемов и методов, используемых в передовом опыте, должен органически вытекать из идеи, замысла и использоваться творчески, с учетом накопленного опыта, возможностей, стиля работы перенимающего опыт субъекта. Возможно, добавим мы, вычленив и передать (или позаимство-

вать) технологию, т. е. структурированную систему действий и операций, если она оказывается пригодной для иных условий. Для этого нужно овладеть методикой выявления, описания, анализа и обобщения опыта.

3. Передовой опыт должен изучаться и распространяться комплексно, с учетом запросов конкретного адресата, реальных проблем и задач, условий региона и микрорайона, подготовленности кадров. Новые приемы, частные усовершенствования должны органически вписываться в сложившуюся систему работ, усиливать и совершенствовать ее. Если же речь идет о замене малоэффективных систем новыми, то внедрению подлежит логически обоснованная целостная система, охватывающая и цели, и идеи, и содержание, и средства педагогической деятельности. Именно в этом смысле А.С.Макаренко говорил об «индукции цельного опыта», который должен быть основанием для «советского педагогического закона».

4. Введение нового эффективно тогда, когда эта работа стимулирует творческую деятельность как воспитателей, так и воспитанников, когда возникает коллективный поиск, вынашивается и рождается свой, авторский вариант нововведения.

Необходимо иметь в виду, что понятие «передовой опыт» имеет не только абсолютный, но и относительный смысл. То, что давно освоено одним коллективом, может быть перспективным, передовым для другого. Нужно учитывать при внедрении актуальные (сегодняшние) и перспективные возможности коллектива и отдельных его членов, обеспечивая при необходимости поэтапное и вариативное внедрение нового, дифференцировать цели обращения к опыту: инициирование творчества в коллективе, заимствование идеи, использование технологии, комплексное использование опыта и др.

Сам передовой опыт неодинаков по степени своей новизны и значимости.

Новаторский опыт — это опыт разработки и реализации новых педагогических систем обучения и воспитания или, во всяком случае, систем, содержащих существенные элементы новизны. Таковы, например, воспитательная система А. С. Макаренко или адаптивная «школа для всех» Е.А. Ямбурга.

Опыт модифицирующий содержит менее выраженные, менее оригинальные элементы нового. Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легче распространяется.

Чтобы выявить истинно передовой опыт, отличить его не только от прожектерства и спекуляций, но и от опыта положительного, но традиционного, необходимо выделить критерии, отличительные черты передового опыта.

В работах педагогов и методистов выделен ряд критериев передового опыта. Назовем критерии, представляющиеся нам бесспорными и наиболее важными.

Актуальность и перспективность, соответствие требованиям жизни, тенденциям общественного развития и научно-технического прогресса. Опыт помогает решать наиболее злободневные и трудные проблемы практики, но в то же время он должен содержать «задел», работать на перспективу, открывать новые возможности совершенствования педагогического процесса, развития социальных и педагогических условий для учебно-воспитательной работы.

Новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса. Признак этот может проявиться в разной степени: от внесения новых положений в науку до более эффективных способов применения на практике уже известных положений и модернизации отдельных сторон педагогического процесса.

Соответствие основополагающим положениям современных социальных наук. Подлинно гуманные результаты, глубокие положительные сдвиги в развитии личности могут быть достигнуты только на основе гуманных средств, подлинного сотрудничества и сотворчества, только на основе сочетания индивидуального подхода с участием в коллективной жизни, только на основе развития активной деятельности воспитуемых и постоянного привнесения в эту деятельность нового содержания и вновь осваиваемых способов деятельности и т.д. Конечно, эти и другие основополагающие положения прогрессивной педагогики, социологии и психологии в чем-то меняются, углубляются, совершенствуются. Но это происходит медленно, постепенно. Неучет же или игнорирование этих ведущих положений всегда ведет к неуспеху или псевдоуспеху, к мнимым или нестабильным результатам.

Устойчивость, стабильность положительных результатов. Передовой опыт должен приносить весомые плоды: существенные сдвиги в характере социализации, уровне воспитанности, в общем развитии школьников, снижении правонарушений, сплочении коллективов, повышении престижности образовательных учреждений и т.д. Под стабильностью опыта имеется в виду подтверждение его эффективности при некотором изменении условий, достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени, с разным составом воспитанников.

Возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты (педагог, школа, микрорайон). Любой творческий опыт тесно связан с личностью его создателя, с индивидуальным стилем деятельности педагога, с традициями и так называемым творческим почерком коллектива. Однако при анализе в опыте должны быть выделены идеи, средства, технологии, которые можно условно «отделять» от их создателей, которые не связаны только с их личностными особенностями и

могут быть воспроизведены другими. К примеру, очень трудно переносится опыт работы по системе Ш. А. Амонашвили, однако гуманные идеи, установка на сотрудничество с ребенком, на проживание вместе с ним его жизни, на открытость и доверительность отношений могут вполне быть перенесены и успешно переносятся в иные условия.

Оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и воспитанников для достижения положительных результатов. Если положительные результаты достигаются за счет увеличения нагрузки, значительных дополнительных затрат времени, потери здоровья педагогов или воспитанников, то такой опыт нельзя отнести к передовому.

Оптимальность опыта в целостном социально-педагогическом процессе. Предполагается возможность вписать конкретный опыт в существующую систему работы, не жертвуя при этом решением ни одной из других воспитательных и образовательных задач, а обеспечивая их более эффективное решение. Что стоит, например, достижение высоких результатов в спорте за счет отставания в учебе или призовое место в художественной самодеятельности за счет «отлучения» подростка от книги?

Применение указанных критериев обеспечивает *комплексную оценку опыта* и дает основание для его квалификации как передового. Если речь идет о поисках возможностей организации новых очагов опыта как будущих опорных пунктов его распространения и внедрения, то критерии передового опыта могут быть представлены частично и неполно.

Последовательность (процедура) работы с опытом складывается из четырех основных этапов:

1. Выявление, первичная диагностика и оценка опыта (по приведенным выше показателям)-

2. Описание социально-педагогических явлений (или их реконструкция по документам и свидетельствам) в их реальном последовательности, опирающееся на накопленный фактический материал и его систематизацию

3. Теоретико-методологический анализ, главным содержанием которого является выделение нелуших s. i.a ; идей, замысла, технологии его воплощения.

4. Обобщение и рекомендации, связанные с выявлением обусловивших успех факторов, закономерных связей между нововведениями и результатами, научных основ опыта, с квалификацией и оценкой результатов и определением условий их распространения.

Наибольшие затруднения при изучении и обобщении опыта встречаются при осуществлении двух последних этапов, а нередко они фактически вообще не осуществляются. Расшифруем процедуру работы с опытом несколько подробнее.

Описание учебного процесса включает характеристику содержания, методов, оборудования, характера общения педагога и обучающихся, результатов обучения.

Описание социально-педагогических явлений начинается с характеристики описываемого объекта (класса, школы, клуба, семьи и т.д.), его социального окружения, характеристики состава класса (группы), включает содержание работы, ее структуру, способы деятельности педагога и воспитанников, достигнутые результаты.

Обычно описание учебного процесса включает характеристику обновленного содержания, методов, оборудования, характера общения педагогов и учеников, результатов обучения.

Описание должно основываться не на внешних впечатлениях, а на накоплении фактического материала (совокупности фактов), что, в свою очередь, связано с фиксированием результатов специально организованных наблюдений, проведением опросов, изучением сочинений, отзывов, текстов докладов и выступлений, протоколов советов и собраний, работ воспитанников, разработок мероприятий, планов и т.д.

Систематизация накопленного материала заключается в отборе и установлении наиболее характерных и интересных фактов, раскрывающих систему работы педагога и коллектива (доверительный характер отношений, совместный творческий поиск, защищенность личности в коллективе и т.д.), а также в установлении временных и причинно-следственных связей между наблюдаемыми явлениями.

Теоретико-методологический анализ заключается в выделении и специальном рассмотрении отдельных сторон, связей или звеньев опыта. Это связано или с рассмотрением самого педагогического процесса, например с выделением его целей, содержания, системы отношений, педагогических средств, форм организации, способов повышения интереса, мотивации деятельности, или с выделением интересов, педагогической «кухни», творческой мастерской педагога.

Прежде всего выясняется, какие реальные противоречия, несоответствия, трудности массовой практики породили необходимость изучаемого опыта, того педагогического поиска, который дал положительные результаты. Скажем, наличие неполных, конфликтных, педагогически несостоятельных семей, занятость родителей, утрата семейных традиций породили явное противоречие между желаемой и реальной ролью семьи в воспитании, общественную потребность либо в усилении воспитательных функций семьи, либо в их компенсации в системе других воспитательных институтов. Далее выясняется реальная жизненная проблема и вытекающие из нее задачи. В нашем примере — проблема восстановления в новых социальных условиях воспитательных функций семьи и частичной компенсации их школой полного (или продленного) дня, систе-

мой разновозрастных отрядов, клубной работой и другими формами внесемейного общения и воспитания. Выясняется, какие конкретные задачи были поставлены педагогом (или педагогическим коллективом, психологом) для решения назревшей проблемы, разрешения актуальных противоречий.

Особенно непросто выявить педагогическую идею творцов передового опыта, которые нередко сами свою идею вычленили и сформулировать не могут. Она выступает, а часто и зарождается в виде замысла, т. е. определенной методической формы. Педагогическая идея, как уже отмечалось, — это предположение о наиболее эффективных способах достижения педагогических целей, о способах контакта, взаимопонимания, совместной деятельности педагога и воспитанников. Замысел воплощает идею (пока мысленно) в конкретных способах деятельности, методах и приемах. Конечно, и у творцов передового опыта идеи не всегда оригинальны, важно то, насколько они современны, как педагог (психолог, социальный работник) их использует, как он интерпретирует и конкретизирует идею в той сфере, в которой он работает, и в тех обстоятельствах, в которые он поставлен. Естественно, оригинальность идей и замыслов делает опыт особенно ценным.

Возвратимся к уже использованному примеру. Педагогическая идея восстановления воспитательного потенциала семьи может выразиться в замысле: организовать в школе или при клубе совместную деятельность родителей и детей, накопить опыт такой деятельности, чтобы пробудить у родителей вкус и помочь развивать умения общаться с ребенком, передавать ему свои знания, опыт, отношения к окружающему. Другая идея может заключаться в компенсации недостатков внутрисемейного влияния «семейной» атмосферой разновозрастных отрядов по месту жительства или разновозрастных объединений по интересам.

Только хорошо проанализированный опыт может быть сколько-нибудь глубоко *обобщен*, ибо обобщение основано на установлении закономерных связей, сквозных линий между задачами, замыслами, идеями воспитателей, средствами, способами деятельности, различными сторонами педагогического процесса и внутренним миром воспитанников, их деятельностью и полученными результатами.

Обобщение может быть достигнуто разными путями. Целесообразно либо описать достигнутые положительные результаты, а уже затем выяснить способы и условия, благодаря которым они были достигнуты, либо описать содержание, средства, способы деятельности воспитателей и воспитанников, условия среды, а затем вести речь о закономерности достигнутых результатов. Но и в том и в другом случае нужно дать социально-педагогическое и психологическое истолкование наблюдаемых явлений и процессов, их квалификацию. Например, выяснить, что исследователем исполь-

зуется методика организации коллективной творческой деятельности или, в другом случае, для восстановления воспитательных функций семьи используется методика постепенно ослабляемой помощи и интенсивной психологической поддержки и детей, и родителей. Затем нужно выявить существенные связи между условиями, факторами, определившими успех, характером деятельности и отношений воспитанников и полученными результатами. При этом внимание сосредоточивается на личности развивающегося человека, на сдвигах в его мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах. Должны быть обнаружены источники опыта (пример коллег, публикации, собственные поиски и раздумья и т.д.), выявлены его научные основы, т. е. закономерности, подходы, принципы, осознанное или неосознанное использование которых привело к успеху. Полезно выявить и подчеркнуть роль личностных качеств педагога или руководителя, его увлеченности, преданности делу, работоспособности, изобретательности, особо выделить то оригинальное, самобытное, что присуще именно этому педагогу и творимому при его непосредственном участии опыту. Грамотное, конкретное описание опыта, его элементный анализ и обобщение позволяют выявить связи объективных противоречий, идей и замыслов создателей опыта, характера деятельности и отношений воспитываемых и воспитателей, полученных результатов, показать своеобразие и научные основы опыта. Выполнить указанные требования удастся не всегда.

Дело, конечно, прежде всего в качестве описываемого опыта, его общественной ценности и новизне. Но хочется обратить внимание и на другую сторону вопроса — на качество его анализа и обобщения, на умение увидеть единое в многообразном (общие идеи, подходы, закономерности) и многообразие в едином (разные варианты решений, вариативность педагогических средств, гибкость тактики в достижении цели, реализации идеи и замысла и т.д.).

Так, многолетний опыт социальной профилактики, накопленный тюменским клубом им. Дзержинского (его руководители Г.А.Нечаев, О.А.Селиванова), воплощает, как показал анализ, такие идеи: ранней профилактики асоциального поведения путем вовлечения потенциальных правонарушителей в клубный коллектив; соединения жесткой «ступенчатой» системы «инструкторского роста» каждого воспитанника с разнообразием и вариативностью видов деятельности; превращения членов клуба в воспитателей на основе их активного участия в коллективных общественно полезных делах. Идеи воплощены в замысле: разработана оригинальная методика поэтапного «инструкторского роста» каждого члена коллектива — своеобразный вариант «системы перспективных линий» А. С. Макаренко.

Творческим базисом для организации конкретной педагогической деятельности профилактического направления стала идея во-

влечения в активную общественно полезную деятельность всех подростков, проживающих в микрорайоне, в том числе и тех, кто стоит на школьном или милицейском учете. Не фиксировать правонарушения, не ставить нахулиганивших на учет, не сигнализировать об их поведении в различные инстанции, не таскать их и их родителей или опекунов по различным комиссиям, не «пробивать» путевки в спецучилища и спецшколы, а вовлекать подростков в клубные коллективы, в коллективные творческие дела, поисковые акции и т. д. — тем самым осуществляется наиболее действенная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. Именно этим и занимаются Г. А. Нечаев и его последователь О. А. Селиванова. Имея на официальном учете минимум несовершеннолетних, они фактически собирают в стенах клуба до сотни тех мальчишек и девчонок, которых по всем правилам уже поставили бы на учет, а то и определили бы в спецучреждения работники инспекции по делам несовершеннолетних.

Как итог работы по обобщению полезно оценить опыт по уровню его общественной значимости и новизны (опыт новаторский, модифицирующий), по адресной направленности (для кого пригоден опыт, условия его использования), а также внести предложения по корректировке опыта, его совершенствованию и развитию.

Распространение опыта осуществляется на основе устной и письменной пропаганды и наглядного показа. Средств для этого очень много: открытые занятия, школы передового опыта, творческие отчеты, смотры-конкурсы, педагогические чтения, статьи в газетах и журналах, бюллетени и т. д.

Продвижение передового опыта в практику — активный, целенаправленный процесс, предполагающий преодоление трудностей, систему мер, обеспечивающих оперативную информацию и быстрый результативный поиск необходимых объектов изучения, инициативу и заинтересованность тех, кто в этом опыте нуждается.

Инициативное, избирательное использование тем и привлекательно, что педагог или коллектив волен сам, исходя из собственных нужд и подготовленности, выбрать и направление, и конкретные адреса передового опыта.

Во всех случаях необходимо учесть, созрела ли в коллективе потребность в использовании определенного опыта, ясны ли цели и задачи работы, а также достаточно ли знакомы работникам (а в более общем виде также родителям и общественности) теоретические основы и предполагаемые выгоды нововведения. Если эти позиции не обеспечены, то необходимы специальные меры по их достижению. Так, теоретической основой педагогики сотрудничества является глубокая, основанная на конкретном анализе вера в возможности каждого школьника и умение оказать каждому помощь в достижении успеха. Для этого необходимо владеть основа-

ми индивидуального подхода, методами социально-педагогической и социально-психологической диагностики, умением определять «зону ближайшего развития» ребенка (Л. С. Выготский) и работать в ней. На основе творческих семинаров, работы проблемных групп, в процессе коллективного поиска, обмена информацией происходит интенсивное созревание коллектива и его членов, возникает готовность к восприятию и принятию передового опыта.

Теперь все реже употребляют термин «внедрение передового опыта». И это верно. Внедрение так или иначе предполагает некое давление, насилие. Нужно работать над использованием или освоением этого опыта. Используя опыт как некую идею и общую основу, нужно, опираясь на него, выстроить свои варианты опыта, в чем-то похожего на другой, но сотворенный умом и сердцем тех людей, которые этот опыт осваивают.

Освоение опыта ни в коем случае не сводится к его копированию. Практика многократно убеждает, что копирование опыта не приносит благих результатов, что неудивительно, ведь этот опыт создавался в иных условиях, иными людьми, был основан на работе с другими воспитанниками. Чужой опыт-образец можно сравнить с канвой, по которой вышивают узоры собственной конфигурации и расцветки. Это материал, стимулирующий создание собственного варианта передового опыта.

Освоение опыта должно идти поэтапно. На первом этапе проводится изучение обстановки, условий окружающей среды, характера и результативности взаимодействия институтов воспитания, потенциальных возможностей всех субъектов воспитания. Ведется диагностическая работа с целью выявления потребности в обновлении или совершенствовании педагогического процесса. Выясняется, что получается либо хорошо, либо недостаточно хорошо, либо совсем не получается. На этой основе осуществляется нацеленный поиск передового опыта.

На втором этапе руководитель работы принимает меры для ознакомления коллектива, а если нужно, родителей и общественности с передовым опытом, с его теоретическими основами, ведущими идеями и технологиями, выясняется близость идей и технологий, заложенных в опыте, стремлениям, потребностям, возможностям коллектива и отдельных исполнителей. Очень желательно ознакомление с таким опытом в действии, в его наглядно представленном виде.

На третьем этапе проводятся поиск и отработка наиболее приемлемых вариантов использования, чужой опыт адаптируется к конкретным условиям, вливается в работающую систему, в той или иной степени перестраивая ее, служит источником создания нового опыта. На этом этапе необходимы диагностика, внимательное наблюдение за результатами, их обсуждение, а в случае надобности — корректировка. Принимается решение о рас-

ширении (или, напротив, свертывании) процесса, вырабатываются рекомендации по дальнейшему ведению работы.

Очень полезно сравнивать поэтапно получаемые результаты с результатами творцов опыта и анализировать причины как успехов, так и неудач.

В заключение подчеркнем весьма значимые функции передового опыта в процессе психолого-педагогического исследования.

Каковы же эти функции?

Прежде всего, передовой опыт, особенно при его соотнесении и сопоставлении с массовым, служит источником выявления противоречивых моментов в развитии практики, ее «точек роста», служит источником выявления научной проблематики.

Передовой опыт, далее, — это фактор постоянной и действенной связи теории с практикой. Именно через него происходит наиболее эффективное и быстрое продвижение достижений науки в массовую практику. Передовой опыт, воплощая перспективные научные идеи, материализует их, делает зримыми, конкретными, привлекательными.

Немаловажно и то, что передовой опыт, достигнутые в нем результаты служат средством убеждения и переубеждения не только работников сферы образования, но и более широкой общественности, работников государственного аппарата, средством подготовки общественного мнения, создает своего рода «внедренческий фон» для продвижения разрабатываемых новаций в практику. Эту функцию никак нельзя недооценивать, учитывая реальный консерватизм, силу инерции нашего общества относительно решения проблем образования, воспитания и развития личности.

Передовой опыт — основа реальных исследовательских проектов, способов их проверки, он во многом определяет содержание рекомендаций по совершенствованию практической работы.

Сложность связей между элементами педагогической системы, их взаимодействие и взаимовлияние, возможности перестройки и рационализации всех элементов и отношений педагогической системы на нынешнем этапе развития общественных наук слабо поддаются точному расчету и прогнозированию. Поэтому ни моделирование, ни эксперимент, ни опытная работа, способствующие решению конкретных задач исследования, не могут сами по себе дать целостных, обобщающих и достаточно надежных результатов. Их в состоянии дать только опыт.

Вопросы и задания

1. Чем передовой опыт отличается от опыта положительного?
2. Сравните полярные точки зрения: «Нужно, чтобы как можно больше педагогов работали по Шаталову, но Ильину, по Иванову и т.п.»: «Чтобы работать по Шаталову, по Ильину, по Иванову и т.д., нужно

быть Шаталовым, Ильиным, Ивановым. Повторить опыт невозможно». Ваша точка зрения.

3. В чем суть анализа и обобщения передового опыта в отличие от его описания?

4. Изучите и проанализируйте конкретный передовой опыт школы, колледжа, педагога по приведенной ниже схеме.

АНАЛИЗ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА (примерная схема)

1. Изучаемый объект _____

(педагог, работник, коллектив, объединение)

2. Наименование опыта

(направление, тема работы)

3. Цель изучения опыта _____

4. Краткая характеристика опыта (проблема, способ решения, полезность, новизна, применимость в измененных условиях, адрес для рекомендуемого внедрения).

5. Задачи обучения и воспитания и имеющиеся трудности, противоречия, «слабые звенья» практики, делающие опыт актуальным.

6. Конкретные условия, в которых формировался опыт, меры по оптимизации этих условий. Описание реального протекания учебно-воспитательного процесса; деятельность воспитателей (педагогов), воспитанников (учеников), ее содержание и формы, характер взаимоотношений участников.

7. Результаты обучения, воспитания, социальной поддержки (сдвиги в адаптации, реабилитации, воспитанности), их надежность и стабильность.

8. Педагогический анализ опыта: его источники (научное знание, передовой опыт, собственные наблюдения и пробы); характеристики отдельных сторон, «составляющих» педагогического процесса: целей, содержания, идей, замысла, технологии, способов усиления мотивации.

9. Истолкование и обобщение опыта. Установление связей между замыслом, содержанием, методами и результатами. Выявление закономерностей и принципов, обеспечивающих успех, факторов, влияющих на результаты. Выявление новизны, оригинальности, значимости, эффективности, оптимальности, перспективности анализируемого опыта. Роль личности воспитателя, его индивидуального стиля деятельности в создаваемом опыте. Выявление объективного содержания (идей, принципов, технологий), переносимого в иные (но в чем-то сходные) условия. Оценка опыта по уровню его общественной значимости (новаторство, изобретательство, мастерство).

10. Предложения по дальнейшему развитию, совершенствованию, а в необходимых случаях — корректированию опыта.

11. Рекомендации по использованию опыта (для кого особенно ценен, необходимые условия для эффективного использования, ограничения, наиболее подходящие способы использования).

7. Опытная работа

Опытную работу (ОР) нередко отождествляют как с обобщением передового опыта, так и с комплексным педагогическим экспериментом (см. следующий раздел). Она действительно занимает своего рода промежуточное положение между обобщением опыта и экспериментом и тем не менее представляет собой самостоятельный, весьма распространенный и необходимый метод педагогического исследования. С обобщением опыта его роднит включенность в непосредственный процесс обучения и воспитания, живую практику. Однако передовой опыт, как правило, складывается из поисков решений практических, прикладных, а не исследовательских задач. Только с того момента, когда ставится задача анализа и обобщения опыта, а затем его авторского освоения, работа приобретает исследовательский характер. Метод же ОР характеризует изначальная исследовательская установка, наличие поисковой задачи и плана ее реализации. Это роднит ее с экспериментом. Однако в ОР не ставится цели специально выделить отдельные исследуемые факторы из других элементов и связей объекта, строго не фиксируются по выделенным параметрам исходный и достигнутый уровни. Это отличает ОР от эксперимента.

Можно сказать, что ОР — это намеренное, исходящее из исследовательской установки, принятой гипотезы, соответствующей программы, создание передового опыта. Можно определить ОР и как нестрого поставленный психолого-педагогический эксперимент. И то, и другое определение будет верным, хотя и неполным и недостаточно конкретным.

Более точно, пожалуй, определить ОР как метод внесения в педагогический процесс преднамеренных изменений, рассчитанных на повышение его эффективности, с постоянной проверкой и оценкой результатов. По существу, это *специально поставленный опыт, проводящийся на научной основе по заранее разработанной программе или проекту.*

ОР обеспечивает проверку на практике исследовательских проектов, воплощающих идеи и замыслы преобразования. Исследовательское начало здесь присутствует на всем протяжении работы. О результатах же судят суммарно, по общему социально-педагогическому и психологическому эффекту.

Если мы, например, хотим установить оптимальные способы формирования воспитывающей среды на селе, мы можем и обя-

заны изучить опыт сельских школ, уже решающих более или менее успешно эту проблему, например опыт Сахновской средней школы Украины. Мы прибегнем, таким образом, к обобщению передового опыта.

Но можем обратиться и к ОР, проверив, скажем, эффективность школьных бригад, производственных или творческих объединений по их влиянию на поведение, успеваемость, дисциплину учеников, общий тонус и настроение ученических коллективов, а в отдаленной перспективе — на жизненные судьбы выпускников. Нам при этом будут полезны специальные замеры динамики психолого-педагогических показателей, но во многих случаях достаточно будет наблюдений, оценок специалистов, отзывов школьников, учета результатов общественно полезного труда, характера поведения, полученных оценок и других постоянно используемых на практике критериев.

Мы можем организовать эксперимент, создав, во-первых, в школе производственные звенья по типу семейных ферм, наладив экономическую учебу и «замерив» на основе анкет, тестов, опросов исходный и достигнутый в экспериментальных звеньях уровни развития школьников по заранее выделенным параметрам (отношение к труду на ферме, на приусадебном участке, внеучебные интересы, уровень коллективизма и др.), и, во-вторых, сравним экспериментальный вариант с контрольным, в котором интересующие нас факторы (экономическая самостоятельность, комплексный характер труда, групповая ответственность) в таком виде и сочетании не используются (подробнее об эксперименте как комплексной методике смотрите в следующем разделе).

ОР может быть вариативной, когда организуется проверка нескольких вариантов решений. Например, сравнивается общественная активность школьников в условиях, когда класс работает без классного руководителя; с руководителем, выбранным классом; с руководителем, назначенным администрацией. О результатах судят по общей эффективности работы, сплоченности коллектива, успешности обучения, активности в труде и общественной жизни.

Таким образом, для ОР характерно не собирание готового, созревшего опыта, своего рода урожая с поля, возделанного другими (хотя перерабатывать урожай всегда приходится самим!), а собственный посев и выращивание урожая, активное вмешательство в ход процесса, стремление к преднамеренному изменению социально-педагогической ситуации. В этом методе воплощается опережающая функция науки, возможность и необходимость конструирования будущего, поиск новых средств и способов преобразований.

Педагогическую ОР можно сравнить с опытничеством в биологии, с проверкой эффективности новых сортов или пород, бо-

лее ранних или поздних сроков сева и т. д. Пытливая мысль исследователя, воплотившись в гипотезу, замысел, а затем в исследовательский проект, при помощи этого метода быстро внедряется в практику, проверяется в опыте школ, внешкольных учреждений, семьи. Такая работа позволяет установить суммарный эффект нововведения, его общую эффективность или неэффективность.

Достоверность результатов возрастает по мере расширения объема опытно-поисковой работы. Нередко испытания нововведений (новые учебные планы, формы досуговой профилактики правонарушений, разделение функций учителя и воспитателя, разновозрастные отряды по месту жительства и др.) приобретают массовый характер, чем достигается абстрагирование от определяющего влияния местных условий. На основе положительных результатов опыта можно сделать общий вывод о том, что данный комплекс мер эффективен. Но за счет чего получен эффект? Какой из факторов нововведения сыграл решающую роль? А какой, быть может, остался нейтральным или даже тормозил дело?

Для получения ответов на эти вопросы нужно использовать научно более строгий метод-эксперимент. Но эксперимент связан с упрощением и схематизацией сложных явлений, что неизбежно при выделении из всего комплекса только исследуемых факторов, с условным ограничением действия одних факторов от других, со стремлением к точному количественному учету результатов. И тут следует сказать, что эксперимент не всегда возможен, поскольку требует определенной квалификации исследователя, владения методологией и техникой этой работы, да и не всегда целесообразен, ибо часто требует много времени и к тому же «омертвляет» целое, отчлняя элементы от общей структуры, выхватывая из общего движения отдельные «снимки», фиксируя отдельные фрагменты и эпизоды целого.

Вот почему ОР оказывается практически и гораздо более доступным для полноценного использования, и достаточно надежным методом исследования. М. Н. Скаткин очень точно отметил, что ОР становится самостоятельным методом исследования, когда она:

а) поставлена на основе научных положений и в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой;

б) преобразует действительность, создает новые педагогические явления;

в) сопровождается глубоким анализом промежуточных и конечных результатов, из нее извлекаются выводы, делаются обобщения

¹ См.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А.Данилова и Н.И.Болдырева. - М, 1971. — С. 90—92.

При правильной постановке дела именно в ОР удается решить многие неясные вопросы и проблемы. И только в тех случаях, когда ее результаты разноречивы, когда недостаточно ясны причины неудач и достижений, роль внутренних факторов процесса, социальной среды, сопутствующих условий, возникает необходимость в проведении эксперимента. Многие педагоги-новаторы, называющие себя «экспериментаторами», по существу, ведут именно педагогическую ОР. ОР используется как самостоятельный и нередко ведущий метод исследования. Она может оказаться также полезной для проверки на практике полученных результатов.

Вопросы и задания

1. Чем отличается ОР от использования в исследовательской практике передового опыта?

2. Можно ли при анализе ОР и подведении ее итогов использовать схему, предложенную при анализе передового опыта?

8. Комплексный педагогический эксперимент

Эксперимент как исследовательский метод применяется для решения научно-методических задач не только в психологии (о чем уже шла речь), но и в педагогике. Подвижность, многофакторность педагогического процесса обуславливают применение именно комплексного педагогического эксперимента, который позволяет наиболее достоверно выявить достижения и недостатки, обосновать приоритеты, вскрыть внутренние связи и зависимости в педагогических явлениях и процессах. Такой эксперимент, пожалуй, — самый точный способ изучения явлений, фиксирования фактов, слежения за изменением и развитием участников педагогического процесса. Комплексный педагогический эксперимент открывает возможность изучать причинно-следственные связи, внутренние источники развития, т. е. выходить и на теоретический уровень исследования изучаемых вопросов.

Как известно, *экспериментом называется изменение или воспроизведение явления с целью его изучения в наиболее благоприятных, четко фиксируемых и контролируемых условиях*. Характерными чертами эксперимента являются запланированное вмешательство исследователя в ход изучаемого процесса, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях относительно точного измерения их параметров.

Эксперимент позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы, изменять (варьировать) условия, в которых эти элементы функционируют, выделять и проверять влияние на результаты отдельных факторов, прослеживать развитие отдельных сторон и связей, более или менее точно фикс-

сировать полученные результаты. Эксперимент может служить для проверки частных и общих гипотез, уточнения отдельных выводов теории (эмпирически проверяемых следствий), установления и уточнения фактов, определения эффективности используемых средств и т. д.

Мы уже обращали внимание на то, что нередко понятие «эксперимент» трактуется чересчур расширительно, под экспериментом понимается ОР, проверка на практике некоторых нововведений и вообще любая поисковая работа. Однако если отсутствует хотя бы один из ведущих признаков эксперимента (фиксирование условий, преднамеренное варьирование исследуемых связей, более или менее точные измерения), то проводимую работу нельзя в строгом смысле называть экспериментальной.

Комплексный педагогический эксперимент может быть *зондирующим* или *проверочным* (проверка предположений, частных гипотез, для чего необходимо получение или уточнение отдельных фактов), а также *созидательным* или *преобразующим*, связанным с проверкой общих гипотез, разработанных моделей и структур, комплексных нововведений.

Если ставить цель познания явления как такового, вне его сравнения с другими явлениями, то организуется *абсолютный комплексный педагогический эксперимент*. Если эксперимент нацелен на выбор наиболее оптимальных условий или средств педагогической деятельности, то он будет носить сравнительный характер и поэтому именуется *сравнительным экспериментом*. В свою очередь, сравнительный эксперимент может быть организован так, что экспериментальная группа (экспериментальный объект) сравнивается с контрольной, которой экспериментальные изменения не коснулись; можно сравнительный эксперимент организовать как вариативный, когда контрольного объекта нет, а сравниваются несколько экспериментальных вариантов между собой, чтобы отобрать наилучший. Возможен и смешанный вариант, в котором создаются несколько экспериментальных групп и одна или несколько контрольных.

Известны различные способы организации сравнительного эксперимента. В эксперименте, построенном по принципу *единственного различия*, стремятся уравнивать все условия процесса в экспериментальной и контрольных группах или в группах, реализующих различные варианты экспериментальной работы, кроме одного, варьируемого, проверяемого. Тогда разница в результатах может быть отнесена именно за счет этого варьируемого условия или фактора.

Уравнивание факторов — дело нелегкое. Нужно так подбирать группы, чтобы время, затрачиваемое на тот или иной вид занятий, отношение к деятельности и условия, в которых она совершается, достигнутые ранее результаты были бы либо приблизительно одинаковы, либо лучше в контрольных группах. Разумеет-

ся, все это делается не на глазок, а на основе сопоставления данных успеваемости, психического развития, здоровья учащихся сопоставляемых классов или групп. Труднее всего поддается уравниванию *личностный фактор* — воздействие личности педагога и влияние состава воспитанников. Поэтому желательно, чтобы занятия, встречи, консультации в экспериментальных и контрольных группах проводил один и тот же педагог или педагоги, примерно равные по квалификации.

Уравнивание состава группы может быть достигнуто либо за счет того, что в качестве экспериментальной берется заведомо более слабая группа (что определяется контрольными «срезами»), либо так называемым *перекрестным экспериментом*, в котором экспериментальная и контрольная группы меняются местами в каждой последующей серии опытов. В этих случаях только подтверждение более высоких результатов в экспериментальных группах разного состава служит доказательством эффективности нововведения. Если же такие результаты не достигнуты, это может явиться следствием разного состава учащихся.

Возможен и такой способ уравнивания, когда мысленно учитываются только результаты деятельности, сдвиги в развитии сопоставляемых групп учащихся: например, учитывается одинаковое количество инициативных лидеров, активных исполнителей, пассивных исполнителей и педагогически запущенных в сравниваемых группах. Или, если речь идет об учебной работе, — одинаковое число хорошо, средне и слабо успевающих учащихся, школьников с развитым абстрактным, наглядно-образным или практически-деятельным мышлением и т. д.

Проводится либо сравнение между собой разных вариантов экспериментального обучения и воспитания с целью выявления наиболее оптимального варианта, либо сравнение экспериментального варианта с контрольным. Характерной ошибкой при этом является нечеткое определение условий работы и состава контрольных групп. Утверждается, что они по уровню воспитанности, учебным успехам «примерно одинаковы». А по существу, проводимые в них работы ограничиваются сохранением традиционного содержания и традиционного порядка работы.

Получается так, что продуманному, хорошо организованному экспериментальному варианту противопоставляются неопределенные, а зачастую просто далеко не лучшие варианты традиционных форм работы. По существу, выясняется преимущество некоторой определенной системы перед бессистемностью, сравнивается организованность с самотеком. В таких случаях и без эксперимента ясно, что хорошо спланированная, тщательно подготовленная работа лучше и эффективнее плохо подготовленных и организованных вариантов работы. Из сказанного вытекает, что и состав контрольных групп, и вся проделанная в этих груп-

пах работа должны определяться столь же серьезно, как и состав, и содержание работы в экспериментальных группах. Необходимо, чтобы варианты обучения и воспитания, с которыми идет сравнение, были представлены в лучшем виде. Например, если экспериментатор хочет доказать преимущество изучения темы с помощью компьютерной программы по сравнению с лекцией, то экспериментальному варианту в качестве контрольного должна быть противопоставлена содержательная, интересная, проблемно построенная лекция педагога-мастера. Если экспериментально изучаются условия и формы работы разновозрастных отрядов по месту жительства, то контрольным объектом может служить надлежащим образом организованная работа разновозрастных отрядов по месту жительства или разновозрастных в школе. Экспериментально проверяемым вариантам должны противопоставляться тщательно отобранные, конкретно зафиксированные и проанализированные варианты традиционного воспитания и обучения.

Приведенные выше соображения позволяют понять и еще одно требование к организации комплексного педагогического эксперимента. Сопоставление экспериментального и контрольного вариантов, а также разных экспериментальных вариантов нужно вести не вообще со сложившейся системой работы, а по сопоставляемым направлениям и признакам, специально выделенным для сравнения. Скажем, могут сопоставляться эффективность разных видов деятельности и формы ее организации для достижения одной и той же цели, сравнительная эффективность индивидуальной и коллективной ответственности за выполненную работу, влияние состязательности на проявление инициативы в общественно полезном труде и т. д.

Еще одно важнейшее требование к проведению комплексного педагогического эксперимента следующее: развиваемой и совершенствуемой экспериментальной системе должна противопоставляться не застывшая, а соответственно развиваемая в логике присущей ей средств и методов контрольная система. Если, к примеру, традиционному варианту «школоцентризма» (школа — центр воспитательной работы, т. е. и учебного процесса, носящего воспитательный характер, и разнообразной внеклассной работы с привлечением сил и средств расположенных в микрорайоне организаций) противопоставляется вариант «школа — методический центр, ядро учебно-воспитательного комплекса», то нужно предусмотреть меры по развитию и того, и другого варианта, в частности организацию в первом случае школьного совета, ученического самоуправления, заключение договоров содружества школы и организаций, расположенных в микрорайоне, использование вариантов психолого-педагогического изучения учащихся на основе современных диагностических методик и т. д.

Используется также способ организации эксперимента по принципу *единственного сходства*. Он не требует выбора и отработки контрольных объектов, уравнивания условий, а, напротив, организуется в самых различных условиях. Например, новая учебная программа по предмету проверяется в известных инновационных школах и в рядовых, в столичных и в периферийных, в городских и сельских, у опытных учителей и у начинающих и т. д. Если при этом во всех случаях внесение экспериментально проверяемых усовершенствований дает положительный результат по сравнению с контрольным вариантом, то его относят именно за счет внесенного усовершенствования. Разумеется, эксперимент, проводимый по такой методике, очень близок к ОР, и к тому же он должен быть достаточно широким, а выбор объектов — репрезентативным (представительным), чтобы полученные результаты были достоверными.

Комплексный педагогический эксперимент можно организовать и на основе принципа *сопутствующих изменений*. Он может быть осуществлен на нескольких объектах, а в определенных случаях первоначально даже на одном. Суть такой организации эксперимента в том, что последовательно, поэтапно в работу вносятся изменения и также поэтапно фиксируются результаты. Таким образом устанавливаются причинно-следственные и иные зависимости между вносимыми изменениями, с одной стороны, ходом и результатом процесса — с другой.

Наряду с *основным экспериментом* полезно вести *дублирующий*, в котором идеи и гипотезы проверяются на ином материале, в несколько иных условиях. После этого проводится сравнительный анализ материалов основного и дублирующего эксперимента.

Любой эксперимент предполагает определенную методику объективного учета исходного состояния, промежуточных и окончательных результатов. Возникает вопрос *о критериях и способах измерения* результатов. Его нужно решить конкретно для каждого исследования, исходя из специфики его целей, предмета, условий.

Очень хорошо, если результаты могут быть подвергнуты математической обработке при условии соблюдения ее полной корректности. При всех условиях должны быть обеспечены объективность и валидность (соответствие показателей измеряемым качествам) результатов, их содержательная интерпретация — объяснение причин, характера зафиксированных изменений, значения обнаруженных сдвигов для стратегии и тактики обучения и воспитания, их содержания, а также для обновления работы образовательного процесса в целом.

В заключение необходимо подчеркнуть, что эксперимент в педагогике не может претендовать на такую точность результатов, как в физике, технике или даже биологии. Эксперимент — лишь один из методов педагогического исследования, его нельзя абсолютизировать.

Вопросы и задания

1. В каких значениях употребляется понятие «эксперимент»?
2. В истории педагогики было несколько попыток превратить эксперимент в основной метод исследования и сделать педагогику экспериментальной наукой. Почему они не имели успеха?
3. Известные педагоги-новаторы (В.Ф.Шаталов, С. Н.Лысенкова, М.П.Щетинин, И.П.Волков, И.П.Иванов и др.) называли себя «педагогами-экспериментаторами». Правы ли они?
4. Каковы условия корректного использования комплексного педагогического эксперимента?
5. Чем эксперимент как комплексная исследовательская методика отличается от эксперимента как конкретного метода исследования?

Глава IV

ИСТОЛКОВАНИЕ, АПРОБАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Интерпретация результатов исследования

Обратимся теперь к наиболее общим положениям и рекомендациям, относящимся к завершающей стадии исследовательской работы — к истолкованию, апробации, литературному оформлению результатов исследования. Рассмотрим виды и способы апробации, соотношение логики исследования и логики изложения, виды (жанры) изложения, некоторые вопросы стиля изложения результатов исследовательского поиска.

По ходу изложения процесса и процедур исследовательской работы мы уже неоднократно обращались к вопросу об интерпретации, истолковании ее результатов и связанной с этим деятельности. Попробуем подытожить сказанное, одновременно рассмотрим интерпретацию результатов исследования в целом, т. е. итоговую интерпретацию результатов.

Заключительный этап исследования связан с *систематизацией результатов, их интерпретацией и изложением*.

Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой могут соответствовать поставленным в исследовании задачам или представлениям о логичной структуре, отраженной в логической схеме, объекте исследования или его так называемой понятийной матрице (перечень и соподчиненность понятий, раскрывающих тему). Систематически представленные результаты должны быть корректно интерпретированы.

Интерпретация (от лат. *interpretatio*) в науке — *толкование, раскрытие смысла, разъяснение; в искусстве — творческое исполнение художественного произведения, авторская трактовка текста или сценария*.

По существу, интерпретация должна служить приближению к истине, т. е. к раскрытию сущности исследуемого процесса или объекта.

Мы полагаем, что в основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов на основе принятой в исследовании концепции, причем объяснения в чем-то нового, не-

тривиального. Например, факт резкого снижения учебной успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в основную традиционно объясняется изменением системы отношений, снятием опеки педагога, трудностями привлечения к предметному (многопредметному) обучению. Процедура интерпретации, однако, требует сверки принятого концептуального толкования с иными, альтернативными толкованиями, с проверкой разных версий истолкования результатов. В случае с выпускниками начальной школы требует проверки версия о влиянии возрастных психофизиологических изменений на работоспособность учащихся, версия об их недостаточной подготовке к систематическому овладению более сложным и значительным по объему материалом вследствие несформированности основных познавательных умений.

Первоначальная интерпретация связана с объяснением результатов на основе рабочей гипотезы, однако последующее выведение следствий, мысленное проигрывание ситуаций зависит от изменения влияющих факторов и модернизации, а иногда и изменения гипотезы, уточнения концептуальных установок.

Особая роль в интерпретации четко зафиксированных явлений принадлежит статистическим методам (см. главу III, раздел 3), а в истолковании целей, идеалов, уровня развития социальной и мотивационной сфер, творческих способностей — интерпретации герменевтического характера при активной роли выразительных средств языка, выполняющих фиксирующую, диагностирующую и эвристическую функции (см. главу III, раздел 2).

В задачи интерпретации входит выявление объективного значения полученных результатов для теории и практики обучения и воспитания, степени их новизны и предполагаемой эффективности в использовании, а также выявление смысла, т. е. значения для самого исследователя или заинтересованного в результатах исследования круга лиц.

Особую трудность представляет интерпретация результатов парадоксальных, не соответствующих ожиданиям, принятой концепции. Возникает необходимость их перепроверки или пересмотра концептуальных оснований. Несет в себе опасность и полное совпадение полученных результатов с ожидаемыми, ибо это не стимулирует дальнейшие поиски, вызывает соблазны поддаться «вектору» инерции, пойти по привычному пути.

Вопросы и задания

1. Чем объясняется возможность многих различных интерпретаций одного и того же педагогического факта?
2. Чем отличаются друг от друга логическая и художественно-образная интерпретация?

3. Объясните, как минимизировать влияние личностного фактора (опыта, установок, предпочтений, склада мышления) интерпретатора на результаты интерпретации.

4. По В. И. Далу («Толковый словарь живого великорусского языка»), толковать — значит рассуждать, беседовать, советоваться, разбирать дело, объяснять, давать толк (смысл), значение, выводить догадки и заключения.

Какие из этих определений больше подходят к интерпретации результатов педагогического поиска?

2. Апробация работы

Необходимый этап созревания работы — ее *апробация*. Надежная апробация исследования — одно из условий его корректности, состоятельности, истинности результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователей, вовремя скорректировать и исправить допущенные промахи и недочеты.

Слово «апробация» латинского происхождения и дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств» (не путать с опробованием, т. е. проверкой на практике). В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. В роли ценителей, судей, критиков, оппонентов выступают отдельные компетентные в области исследования ученые и практики, а также научные и педагогические коллективы и аудитории.

Апробация может проходить в форме публичных докладов, обсуждений, дискуссий, а также в форме рецензирования (устного или письменного) представленных работ. Официальная апробация выполненных работ часто связана с их публичной защитой (защита проекта, отчета, курсовой или выпускной работы, диссертации).

Существует и играет немаловажную роль и неофициальная апробация: беседы, споры со специалистами и коллегами.

Естественно, что для апробации должен быть представлен хотя бы в первом варианте оформленный текст доклада, отчета, сообщения, проекта, диссертации, но о процедуре литературного оформления речь пойдет чуть ниже.

Естественно, апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства, помогает либо утвердиться в признании истинности защищаемых положений, либо скорректировать или пересмотреть их. Мы ведем речь, по существу, об итогов-

пой апробации исследования, хотя вообще-то очень полезна, нередко просто необходима поэтапная апробация исходных положений, гипотез, методики исследования, его промежуточных результатов.

Положительные отзывы, если они не носят комплиментарного характера, приносят удовлетворение, придают уверенность, помогают раскрыть перспективы дальнейших поисков. Менее приятны, но не менее полезны критические замечания, советы и предложения. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

Есть основания утверждать, что полезны в конечном счете любые возникшие в процессе представления работы вопросы. Все связано с тем, как они воспринимаются и используются. Среди вопросов можно выделить уточняющие, связанные с непониманием, неполным или неверным пониманием изложенного. Они побуждают к уточнению, поиску более четких формулировок, доработке стиля, т.е. помогают сделать изложение более конкретным и убедительным. Вопросы дополняющие представляют запрос на дополнительную информацию об источниках и перспективах развития, фактах, причинах, следствиях и т.д. Они побуждают исследователя ввести в оборот новые факты, дать дополнительные оценки и прогнозы. Такие вопросы расширяют диапазон оценок и подходов. Вопросы корректирующие побуждают к уточнению, усиливают аргументацию, устраняют двусмысленность. Проблемные вопросы вскрывают проблемы, нацеливают на более глубокую интерпретацию, выводят на новые проблемы и задачи.

Следует порекомендовать очень внимательно и благожелательно принимать все оценки, советы, рекомендации и соратников, и оппонентов, в том числе и критические. Однако реализовать следует те из них, которые помогают углубить исследование, повысить его корректность и доказательность, которые не противоречат принятой концепции и не сделают работу эклектичной. Желание же угодить всем, отреагировать на каждое замечание может значительно ухудшить или даже разрушить изложение результатов.

Вопросы и задания

1. Чем апробация отличается от опробования?
2. Объясните, как следует относиться к критическим замечаниям, если они противоречат принятой исследователем концепции (выберите ответ, который бы вас устроил):
 - а) оставить без внимания;
 - б) обосновать возражения, доказав их несостоятельность;
 - в) попытаться выявить непосредственную причину возникновения замечания, понять позицию оппонента.

3. Оформление результатов поиска

Но вот исследование в своей основной части завершено, прошло апробацию. Теперь его результаты, а в определенной мере и ход исследования должны быть обнародованы, без чего невозможно их широкое освоение, использование в науке и практике. Формы обнародования различны: публичные выступления, выставки, показы, смотры, дискуссии, запись на видеопленку или в память ЭВМ и т. д. Тем не менее ведущую роль пока играет старый традиционный способ: *литературное оформление результатов исследования* и подготовка публикаций (методических пособий, статей, книг). Говорят, что любое научное открытие рождается дважды, и второе его рождение связано с умением доступно и ясно изложить результаты, правильно их использовать, вскрыть их теоретическое и практическое значение. Не всегда это удается сделать авторам открытия, и тогда распространение новых научных идей и рекомендаций затягивается.

Сказанное относится не только к работам, содержащим открытия.

Вопрос об открытиях в педагогике и психологии вообще остается спорным, хотя мы убеждены, что в этой сфере есть и открытия, и изобретения, и усовершенствования, причем они не менее общественно значимы, чем соответствующие феномены в других отраслях научного знания.

Педагог-исследователь или исследовательский коллектив должны стремиться к тому, чтобы быть одновременно и популяризаторами своих идей и методов. Ведь иначе ценнейший опыт, интереснейшие находки, оригинальные идеи, методики и приемы могут остаться неизвестными, невостребованными, а затем и уйти вместе с их создателями. Так, к сожалению, нередко и получается. И тот счастливый факт, что С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, В. А. Караковский не только провели новаторский поиск, но и сумели глубоко, доступно и увлекательно о нем рассказать, немало способствовал заметному влиянию их идей и методов на широкую практику обучения и воспитания.

Сказанное определяет важность литературного оформления проделанной поисковой работы для ее дальнейшей судьбы. Такое оформление обычно выступает как заключительный этап, венец исследовательского процесса. Он начинается тогда, когда исследование или его относительно самостоятельная часть завершены, решены поставленные задачи, проверена гипотеза, продуманы, опробованы и апробированы рекомендации. Однако литературное оформление нельзя представлять себе только как изложение готового труда. На деле все гораздо сложнее. Оформление работы связано с уточнением логики, обоснований, об-

наруясностей и белых пятен, оно стимулирует отра-
боим неясностей и белых пятен, оно стимулирует отра-
ботку, уточнение, убедительное раскрытие всех положений ис-
следования. В ходе изложения мысль, как известно, не только
формулируется, но и во многом доформировывается, шлифует-
ся, оттачивается. Вот почему литературное оформление — это
важная часть самого исследования. Авторам необходимо найти, а
затем точно и доступно передать основные идеи, методы, выво-
ды и рекомендации.

Все возникающие на этом этапе проблемы можно условно раз-
делить на содержательные — о чем следует рассказывать — и ме-
тодические — как лучше это сделать.

Прежде всего расскажем об *основных требованиях к содержанию излагаемого*.

Концептуальная направленность определяется системой исход-
ных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения
и преобразования действительности. Это может быть понимание
воспитания как комплексного, интегративного явления, пред-
полагающего мобилизацию всего арсенала средств и возможно-
стей общества для формирования личности, не только адекват-
ной его сегодняшним требованиям, но и опережающей его раз-
витие. Это понимание целей воспитания как формирования лич-
ности, способной к самореализации, самоутверждению, к пре-
образованию самой себя и окружающей действительности, уме-
ющей адаптироваться к изменяющейся ситуации и вырабатывать
адекватную стратегию поведения. Это идея развития «открытой»
школы (вариант: от сотрудничества с другими социальными ин-
ститутами, через кооперацию с ними к интеграции этой школы
в более широких социально-воспитательных комплексах под эги-
дой местного самоуправления). Идеи могут быть разные. Они могут
быть результатом интеграции разных или даже противополож-
ных подходов, если осознаны роль и функция каждого из них и
найдена основа для их объединения. Заслуживает внимания в этом
плане позиция И. Г. Фомичевой, которая раскрыла полипарадиг-
мальный (т. е. многоконцептуальный) характер методологичес-
ких основ образования, в котором в разные исторические эпохи
по-особому сочетались натурцентрические (в центре — объек-
тивные закономерности мира, законы развития биологических
оснований человека), теоцентрические (основы развития — выс-
шая идея, дух, божество, стремление к совершенству), социо-
центрические (в основе развития образования — общественные
потребности и подготовка к служению им) и антропоцентри-
ческие (в центре — человек, его потребности и интересы) под-
ходы¹. Но тогда для достижения концептуального единства сле-

¹ См.: *Фомичева И. Г.* Модели педагогической деятельности: Опыт систематиза-
ции. — Тюмень, 1997.

дует ясно определить, какие подходы и концепции будут паритетны, будут взаимообогащать и дополнять друг друга (таковы, скажем, отношения социальных и индивидуальных факторов в воспитании), где следует определить приоритеты (приоритет гуманистического подхода перед технологическим), как расставить акценты (для последнего периода характерны, например, акцент на творчество, самостоятельность и инициативу, хотя никто не отрицает исполнительности и умения работать по образцу)¹.

Сущностный анализ и обобщение призваны обеспечивать глубокое рассмотрение, анализ, объяснение и обобщение фактов с тем, чтобы не оставаться на поверхности явлений, не ограничиваться констатацией, а приходиться к выяснению причин, факторов и перспектив развития. Скажем, за ростом преступности, отчужденности молодежи от социальных ценностей можно обнаружить острейший конфликт личного и социально-общественного, издержки односторонней ориентации на коллектив или на собственную индивидуальность, недоучет потребностей подростков в самоопределении и общественном признании. За нежеланием части подростков продолжать обучение — игнорирование особенностей возраста, специфических интересов и устремлений, перегрузка учебной работой.

Аспектная определенность предполагает рассмотрение проблемы, изложение опыта или поисковой работы с определенной точки зрения, в заданном ракурсе. Так, подростковый клуб может рассматриваться как поле развития способностей, как фактор социализации, как инструмент профилактики правонарушений и т.д. В одном исследовании может быть, а чаще и должно быть несколько аспектов. Многоаспектный анализ придает исследованию глубину, усиливает его объективность, но при изложении нельзя путать аспекты, перескакивать с одного на другой. В каждом конкретном отрывке (контексте) должен быть один аспект, хотя в итоге они должны интегрироваться.

Сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным задано в педагогике изначально. Это определяется пониманием сущности воспитания как единства процессов социализации и индивидуализации. Вот почему изолированное от социальной среды рассмотрение любых объектов и связей в нем неправомерно. Школа должна рассматриваться в связи с особенностями микрорайона, в связи с семьей, предприятием, правоохранительными органами и т. д. То же можно сказать о подростковом клубе, семье, микрорайонных объединениях подростков и молодежи и любых других образовательных объектах. Обязателен и другой ракурс: как происходит становление личности, ее

¹ См.: Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 11 — 16.

индивидуальных черт, как на нее влияет среда и как личность становится субъектом образовательного процесса.

Определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов. Данное требование не является абсолютным, так как в педагогике многозначность терминологии пока не преодолена, а в каких-то случаях она даже неизбежна.

Полисемия (многозначность) вообще присуща русскому языку, что имеет для научного изложения как положительные (увеличиваются выразительные возможности языка), так и отрицательные последствия (неопределенность и многозначность терминов). Однако следует все же стремиться к определенности каждого понятия и к однозначности обозначающего это понятие термина. Под воспитанием полезно понимать, например, именно социальное формирование личности, а не специальную воспитательную работу, понятие «социальный педагог» включает не школьного классного руководителя и не руководителя кружка, а воспитателя, работающего в специфических условиях открытой социальной среды.

Четкое выделение нового, найденного в исследовательском поиске и авторской позиции. Это не обязательно новые идеи и подходы. Быть может, это формы или организационные структуры, способы адаптации уже найденных подходов в специфических условиях или модернизированные методики. Если же поиск не привел к позитивным результатам, нужно выявить причины этого, проанализировать ошибки.

Есть два способа выделения авторского начала, авторской позиции, собственных подходов и положений. Либо добросовестно дать ссылки на источники (отсутствие ссылок свидетельствует о том, что приводимые факты, данные, оценки принадлежат автору), либо указать источники суммарно, в общем списке (но тогда всякий раз выделяются авторские мысли: «как нам представляется», «мы считаем», «как удалось установить» и т. п.).

Мера в сочетании однозначности и вариативности во многом определяется сочетанием ведущих концептуальных положений, на которых исследователь настаивает, которые в его представлениях однозначно верны (например: человек — главное богатство и самоцель развития общества; значительная роль среды в формировании личности; суверенность личности; отношения как предмет педагогической деятельности и др.), и положений вариативных, меняющихся в зависимости от возможностей и условий воспитательной среды, ситуации развития и воспитания, особенностей воспитуемых, способностей воспитателей. Почти никогда нельзя утверждать, что найденное решение или используемый набор средств — самые лучшие и единственно разумные. Чаще всего, как говорят, возможны варианты.

Конструктивность рекомендаций. Сейчас почти все сильны в критике недавно ушедших в прошлое и существующих систем и

структур, в разоблачении недостатков традиционных подходов. Критика нужна и полезна, но за ней должны следовать решения, проекты, советы и рекомендации, лучше всего проверенные опытом или экспериментом, позволяющие преобразовать, обновить существующие институты, связи, отношения.

Выполнение указанных требований (хотя, может быть, они не являются исчерпывающими) позволяет обеспечить содержательность и глубину изложения.

Теперь расскажем о *требованиях к логике и методике изложения*.

Поставленных целей далеко не всегда удается достигнуть путем последовательного описания, воспроизводящего весь ход исследования. Изложение подчиняется иному, нежели само исследование, законам и обладает собственной логикой, вытекающей, конечно, из содержания и логики исследования, но не воспроизводящей, не копирующей ее. Когда исследователь начинает писать заключительное сочинение (доклад, статью, отчет, диссертацию и т. п.), он уже знает результат, и этот результат так или иначе определяет способ изложения. Поэтому по форме изложение отличается от исследования. «Исследование, — как писал К. Маркс, — должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить их внутреннюю связь. Лишь после того, как эта работа закончена, может быть надлежащим образом изображено действительное движение»¹.

В письме к Зигмунду Шотту К. Маркс пояснил: «Для себя я написал «Капитал» как раз в обратном порядке по сравнению с тем, как он предстает перед публикой»². Не исключено, однако, изложение, логика которого воспроизводит логику поиска от результатов, только она воспроизводится без деталей, без измененных отступлений. В ней как бы высвечивается все самое существенное для понимания процесса и результатов поиска.

«В отличие от других архитекторов, — отмечал К. Маркс, — наука не только рисует воздушные замки, но и возводит отдельные жилые этажи здания, прежде чем заложить его фундамент»³. Это о процессе поиска.

В изложении же нередко предпочтительнее начинать с фундамента, с теоретических исходных положений (постулатов, исходных единиц и т.д.). Тогда изложение будет нацелено не на изложение хода исследования, а прежде всего на воспроизведение истории развития, происхождения, структуры и функций изучаемых процессов. Например, исследователь может не изла-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 23. — С. 21.

² Там же. —Т. 34. - С. 238.

³ Там же. -Т. 13.-С. 43.

гать последовательно свои поиски вариантов адаптивной школы, свой опыт совершенствования первоначально заданных вариантов, а показать генезис идеи этого типа школы, причины ее утраты в период господства авторитарных концепций воспитания и возрождения в последнее десятилетие, а затем раскрыть наиболее рациональные и перспективные способы и формы воплощения этой идеи, найденные в собственном поиске.

В принципе возможен еще один вариант изложения — от теоретически исходного положения. Скажем, от понятия цели и задачи в обучении, от идеи управленческого решения в управленческой деятельности или от понятия воспитательного отношения в исследовании межличностных отношений в группах и коллективах. Тогда от исходного понятия, как от зерна, «клеточки» выстраивается вся система изложения. Например: если за исходное берется понятие «воспитательное отношение», то раскрывается его сущность, виды таких отношений в обучении, во внеклассной работе, роль педагога в их формировании и т.д.

Итак, возможны три основных методических варианта изложения:

- 1) воспроизведение основных этапов и логики проведенного поиска;
- 2) воспроизведение истории происхождения (генезиса) объекта;
- 3) теоретическое воссоздание предмета и объекта исследования.

В связи с выбором вариантов изложения возникает еще один вопрос. Что предпочтительнее: открытая или до поры до времени скрытая, завуалированная позиция авторов?

Вполне возможен такой вариант изложения, при котором позиция авторов, полученные ими решения раскрываются не сразу. Например, ставится проблема, излагаются варианты ее возможного решения, рассказывается о ходе поиска, удачах и потерях, находках и огорчениях. Иными словами, поставив проблему, автор (авторский коллектив) воссоздает в общих чертах реальный процесс исследования и уже затем, в конце, делает выводы, предлагает решения. Такое изложение может быть интересным, оно чем-то напоминает детектив, знакомясь с содержанием которого читатель может только гадать, что будет дальше. Однако этот жанр все же обрекает читателя на роль потребителя готового. Не зная позиции автора, его выводов, он не может проверять решение на прочность, аргументированно его поддерживать или оспорить. Вот почему, на наш взгляд, при изложении предпочтительнее не скрытая, а открытая позиция автора, когда он прямо излагает положения, которые собирается защищать. Тогда легче проверить убедительность, прочность аргументов, легче спорить с автором или найти основания с ним согласиться. Конечно, единого стандарта в логике и способах изложения быть

не может, и каждый исследователь ищет оптимальную логику, убедительные, экономные и привлекательные способы изложения результатов своих изысканий.

И логика, и полнота, и язык изложения во многом зависят от вида оформляемой работы. Рассмотрим кратко *основные виды изложения результатов исследования*.

Научный отчет. Официальная форма подведения результатов научной работы. Выполняется в виде подробного описания предпосылок, задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы. Содержит следующие разделы: характеристика авторского коллектива; обоснование актуальности темы и проблемы; задачи исследования; аналитический обзор литературы; анализ существующей практики; теоретическое обоснование работы; методика исследования, ее основные этапы и их содержание; характеристика полученных результатов; выводы и рекомендации; библиография использованных работ и публикаций по теме исследования; приложения. Стиль изложения — деловой, строгий.

Доклад или сообщение. Оформленное письменно, но предназначенное для зачитывания вслух изложение существа исследования и его выводов. Отсюда живой разговорный стиль изложения. Как правило, доклады и сообщения не публикуются. Публикуются только тезисы — краткое изложение основных идей доклада или сообщения.

Статья. Обычно содержит вводные замечания о значении темы, о задачах исследования, краткие данные о методике работы, анализ и обобщение ее итогов, выводы и предложения.

Рецензия — критическое рассмотрение одного или нескольких (обзорная рецензия) произведений в свете требований, представляющихся рецензенту обязательными. Рецензия может содержать советы и конструктивные предложения о путях разработки обсуждаемых проблем.

Брошюра (до 4 печатных листов) и монография (4 и более печатных листов) — более или менее подробное и последовательное рассмотрение одной проблемы, включающее раскрытие ее значения, истории развития, изложение результатов работы, выводы и рекомендации.

Методические рекомендации. Очень краткое изложение современных научных данных и более развернутое — практических рекомендаций в какой-либо области, методик исследования или практической деятельности, рекомендуемых процедур, имеющее своим назначением прежде всего помощь в практическом использовании определенных методик и технологий.

Диссертация (от лат. *dissertatio* — рассуждение, исследование). В ней излагаются результаты научной работы, подготовленной для публичной защиты на соискание ученой степени кандидата или

доктора наук. Диссертация обязательно должна содержать обоснование актуальности темы, ее связь с государственными, ведомственными, территориальными научными программами, характеристику проблемы, объекта и предмета исследования, формулировку гипотезы и выносимых на защиту положений, обоснование и описание методики, хода и результатов научных изысканий. Автор должен также дать обоснование новизны основных выводов и их ценности для науки и практики. К сожалению, в педагогических диссертациях иногда полностью «испаряется» живой педагогический процесс, исчезает ребенок, человек, которого изучают и воспитывают, и человек, который воспитывает. Остаются обобщенные данные, теоретические посылки, модели, принципы, схемы. Получается чисто абстрактная, «бездетная», «безлюдная» и «бесчеловечная» педагогика. В психолого-педагогической диссертации всегда должен быть описан и проанализирован живой образовательный процесс, деятельность и развитие людей, его «населяющих».

Кандидатская диссертация должна представлять оригинальное исследование, содержащее новое решение актуальной научной задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний. Докторская — решение крупной научной проблемы или разработку нового научного направления. Максимальный объем кандидатской диссертации по гуманитарным наукам — 180—190 страниц машинописного текста.

Для ознакомления научной общественности с результатами исследования небольшим тиражом (100 экз.) издается автореферат диссертации, содержащий краткое изложение содержания диссертации, объемом 1—2 печатных листа.

Любой вид более или менее развернутого изложения результатов работы содержит шесть основных частей: введение, теоретическое обоснование, описание опытно-экспериментальной работы и передового опыта, их анализ и выводы, заключение и библиографию. Нередко справочный материал, таблицы, схемы, графики выносятся в приложение, чтобы не загромождать основной текст.

Введение содержит обоснование актуальности и проблемности выбранной темы, определение объекта и предмета, структуры и методов исследования, указывает, в чем новизна и практическая значимость полученных результатов.

Теоретическое обоснование включает анализ литературы и других источников по интересующей проблеме, изложение теоретических концепций (философских, социологических, педагогических, психологических, медицинских), составляющих теоретический базис исследования, анализ существующей практики, а также историю вопроса (если эти элементы даются в сжатом виде, они могут быть включены и во введение). В этой же части излага-

ются основные постулаты и гипотезы, обосновываются логика и условия поиска.

Далее следует *описание опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение*.

Заключение содержит выводы, в нем формулируется то новое, что внес исследователь или исследовательский коллектив в теорию, практические советы и рекомендации, указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы.

Библиография содержит перечень использованных литературных и рукописных источников, материалов на электронных носителях, располагаемых либо последовательно по алфавиту, либо с подразделением на виды источников.

Наименования и полные выходные данные всех упоминаемых источников приводятся по последним изданиям (исключения делаются для первоисточников, которые полезно приводить по первому изданию; для других случаев исключения должны быть особо обоснованы) и в соответствии с ГОСТом. Наиболее простой способ обеспечить выполнение требований — посмотреть, как оформлена библиография в последних научных изданиях.

При составлении плана изложения важно учесть следующее. Название глав (разделов) должно соответствовать названию темы и не выходить за ее рамки. В то же время содержание глав (разделов) должно исчерпывать тему. Те же самые требования относятся к названию и содержанию параграфов внутри каждой главы (если речь идет о книге, диссертации, развернутом отчете).

Иногда текст каждого раздела снабжается подзаголовками, но даже если этого не делается, то для того, чтобы изложение было последовательным и логичным, намечаются рабочий план изложения каждого фрагмента или раздела и те вопросы, на которые нужно получить обоснованный ответ. В конце каждого раздела дается краткое резюме или выводы, а приводимые в заключении общие выводы не должны быть простым повторением выводов по главам (разделам), а давать новый уровень обобщения и конкретизации.

Очень важно не допускать серьезных отступлений от главной линии изложения и не уходить от предмета исследования. Возможные отвлечения должны быть кратковременными и возвращать читателя к сквозной линии изложения. По этой же причине многие справочные и информационные материалы лучше указать в приложении.

Несколько слов о самой технологии создания и совершенствования текста.

Существуют два основных метода написания текста: конструктивно-синтетический и критико-аналитический. Конструктивно-синтетический метод служит для создания первоначального варианта. Когда накоплен материал для написания раздела или фраг-

мента, продуманы его план, основные мысли, система доказательств, важно все это зафиксировать на бумаге, не теряя общей нити изложения, его логики: важно, чтобы перо или компьютерный набор поспедали за мыслью, чтобы не упустить основного и не нарушить намеченной последовательности и системы. Это своего рода общий набросок, предварительная компоновка всего материала. Вслед за этим применяется критико-аналитический метод, идет уточнение, отделка отдельных частей и фраз, делаются необходимые дополнения и перестановки, убирается лишнее, в частности то, что служило автору для восполнения пробелов в его образовании. Иными словами, убираются «строительные леса». Наконец, наступает этап авторского редактирования, когда идет работа над точностью и выразительностью изложения, шлифуется язык, уточняются ссылки, составляются справочный аппарат и библиография.

Очень полезно, если есть время, не спешить с окончательной отделкой, дать тексту «вылежаться», а после этого постараться взглянуть на него глазами постороннего. Многие рассуждения, отдельные фразы и слова покажутся неудачными, неточными и их можно будет улучшить или заменить. Многие отступления, комментарии, описания деталей затрудняют понимание, делают логику изложения излишне усложненной, поэтому важно соблюсти меру и оставить самое необходимое.

Стиль изложения научной работы может быть различным. Различают стиль научный, отличающийся использованием специальной терминологии, строгостью и деловитостью изложения; стиль учебно-педагогический, в котором особое внимание уделяется сочетанию научности и доступности; и стиль научно-популярный, где весьма существенную роль играют доступность и занимательность изложения. Однако это разделение условно. Нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта. Сохраняя строгость научного стиля, полезно обогащать его элементами, присущими другим стилям, добиваться выразительности речевых средств (экспрессии).

Стиль написания работы в зависимости от жанра и содержания излагаемого, его актуальности может быть спокойным или полемически заостренным, предельно лаконичным или развернутым. Не следует забывать об авторской скромности: нужно отдать должное предшественникам, учесть все положительное, сделанное ими, и в то же время трезво и достаточно скромно оценить свой вклад в науку и практику.

Мы полагаем, что творческое использование изложенных советов и рекомендаций поможет полно и ясно изложить результаты проведенного исследования, способствуя тем самым признанию и распространению новых, более эффективных подходов и средств.

Вопросы и задания

1. Как требование аспектной частоты при изложении сочетается с требованием разностороннего рассмотрения предмета?

2. Составьте план изложения темы (например, «Диагностика и профилактика трудновоспитуемости»):

а) на основе воспроизведения хода исследования;

б) на основе изложения результатов и анализа способов их получения;

в) на основе теоретического воссоздания предмета исследования.

3. Выразите одну и ту же мысль (например, об источниках подростковой преступности или о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода к учащимся), используя разные стили изложения: научный, учебно-педагогический, популярный.

Глава V

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

1. Личность педагога и педагогические способности

Образованию, как и всем сферам работы с человеком, нужны таланты. Они были нужны во все времена, но как никогда остро эта потребность обнаружилась в последние годы, в период интенсивного обновления отечественного образования. Талантливую, творческую, увлеченную, активную личность может взрастить только талантливый же и увлеченный педагог. Самые передовые теории, оригинальные новации, современные системы и технологии, прекрасно составленные инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решающую роль в этом играет личность педагога. Именно через нее во многом преломляется воздействие мировой культуры и потенциала окружающей среды на растущего человека. Слова К. Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания...»¹ не утратили свою актуальность и сегодня.

Высокий уровень социальной ответственности, уникальность объекта воздействия, каким является развивающаяся личность, неординарность ситуаций и многообразие влияющих на них факторов определяют серьезные требования к эрудиции, общей культуре, творческим возможностям, профессиональной этике работников педагогической сферы, а следовательно, и к системе их подготовки.

В образовательных учреждениях всегда были творческие, ищущие, беспокойные люди, подлинные энтузиасты, подвижники воспитания, но они, к сожалению, не всегда получали необходимую поддержку, не всегда делали погоду в коллективах. Страна долгие годы строила «единую», а по существу, единообразную школу, втиснутую в рамки официальных программ и директив, где творчески настроенному работнику становилось тесно в жест-

Ушинский К. Д. Собр. соч. - М., 1950. - Т. 2. - С. 63-64.

ких методических путях, и он покидал школу. Теперь условия для творчества куда благоприятнее, но низкая оплата труда и отсутствие жилья, к сожалению, очень мешают привлечению творческих специалистов. Профессия педагога, став массовой (а это одновременно и хорошо, и очень опасно: возникают издержки массовой культуры), в силу многих объективных и субъективных причин сильно потеряла в престижности.

Высокая степень ответственности и интенсивности труда учителя и воспитателя, с одной стороны, невысокие оплаты и социальный статус — с другой, естественно, затруднили комплектование образовательной сферы талантливыми кадрами.

Теперь, в условиях обновления общества, когда свежий ветер перемен ворвался в коридоры и классы, когда образование, как и все общество, перестраивается на основах гуманизма, демократизации, гласности, когда образовательные учреждения получили значительную степень свободы, право на эксперимент, оказалось, что им не хватает не только денег, помещений, оборудования, внимания со стороны общества и государства, но и талантливых людей. Это, пожалуй, самый нетерпимый дефицит, одна из самых назревших наших общественных бед, пагубные последствия которой нами еще не осознаны.

Опасно отдавать ребенка безликому воспитателю, который не пробудит, а значит, загубит его способности. Наше будущее не будет надежно обеспечено, если общество не сумеет энергично превратить образовательное учреждение из заформализованной структуры в творческую лабораторию. К счастью, такое преобразование уже активно происходит, но это еще более усиливает потребность в талантливых педагогах.

Ясно, что переломить кадровую ситуацию сразу практически невозможно. А ждать нельзя. Где же выход?

Надеяться на то, что нам удастся быстро привлечь в педагогическую сферу массу где-то и кем-то взращенных талантливых людей, обеспечить их профессиональную подготовку, явно нереально. Нужно развивать способности тех специалистов, которые работают сейчас. Нужно также отбирать в педагогические учебные заведения способную молодежь и развивать ее возможности в период обучения в колледже или в вузе, готовить кадры по новым специальностям.

В свое время А. С. Макаренко выступал против разговоров о педагогической талантливости. Он ратовал за педагогическое мастерство, которым может и должен овладеть каждый педагог, если он не лентяй¹.

Давно подвергаются критике способы отбора молодежи для педагогической и социальной работы. Вряд ли оправданы укоренив-

¹ См.: Макаренко А. С. Пед. соч. - М., 1984. - Т. 4. - С. 171, 236.

шиеся установки, на основе которых строятся учебные планы и система подготовки в училище, колледже, педвузе, университете.

При отборе в учебные заведения психолого-педагогического профиля стоит сделать основным критерием не оценку по предметам на вступительных экзаменах, а гуманистическую направленность и одаренность и поэтому ориентироваться при приеме, скажем, на «мотивационный балл», выводимый на основе характеристик прошлой деятельности, результатов тестирования и творческих проб.

Не отказываясь от ориентировки на подготовку в педвузе учителя-предметника узкого профиля (преимущественно для старших классов), стоит готовить, например, практического психолога, одновременно владеющего иностранным языком, или социального педагога, способного работать с детьми и со взрослыми, возрождать общинные традиции, реабилитировать трудновоспитуемых, а также преподавать историю или географию.

Есть основания, пусть сначала в порядке эксперимента, поставить в центр подготовки будущего педагога общекультурное развитие и стимулирование развития творческих способностей. Это требует изменения учебного плана и форм работы, развертывания творческих мастерских ученых, психологов, педагогов-новаторов. По способам организации такая подготовка может напоминать подготовку творческих деятелей в консерваториях.

Педагогическое творчество предполагает наличие комплекса общих творческих качеств, характеризующих любую творческую личность независимо от рода ее деятельности: эрудированности, чувства нового, способности к анализу и самоанализу, гибкости и широты мышления, активности, волевых качеств характера, развитого воображения, умения прогнозировать и др.

Для творческой деятельности весьма существенны и выделяемые многими исследователями (Ф. И. Ганоболин, Н.В.Кузьмина, В. А. Слостенин, В. А. Крутецкий, А. И. Щербаков и др.) специфические педагогические способности и качества личности: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умение передавать другим накопленные знания, способность понять и принять воспитанника, педагогическая эмпатия, умение проектировать развитие личности ребенка и подростка, педагогический такт и др.

В личности педагога-воспитателя общие и специфические черты неразрывно слиты. Вся совокупность черт, характеризующих творческую личность, можно условно свести к четырем интегральным характеристикам: направленности, эрудиции, способностям и умениям, чертам характера.

Рассмотрим кратко эти характеристики.

Наверное, исходным, отправным и во многом определяющим пунктом творчества выступает *направленность, нацеленность пе-*

дагога на развитие другого человека, желание помочь его становлению, стремление к поиску лучших решений в этой области.

Направленность личности педагога, как нам представляется, определяется прежде всего **гуманистическими нравственными идеалами**. Преданность гуманистическим идеалам, вера в человека, понимание его роли в развитии мира и его самооценности — основа таких определяющих качеств, как умение чутко улавливать требования времени, понять, а насколько возможно, и предвидеть социальный заказ, искать и находить эффективные пути и средства решения задач, встающих перед школой и образованием в целом, что прежде всего выражается в стремлении к всестороннему и гармоничному развитию каждого воспитанника, в отношении к личности растущего человека как к высшей общественной ценности.

Творческой личности педагога присущи особая **педагогическая увлеченность**, ясное понимание «сверхзадачи» педагогического труда — воспитания человека, нацеленности на оптимальные результаты его свободного и счастливого развития, глубокое уважение личности каждого ребенка или подростка, вера в его возможности. Педагогическая увлеченность, а порой даже одержимость — одна из важнейших предпосылок педагогического творчества.

Все это прекрасно, скажет читатель, но как воспитать эту жажду творчества, как вызвать увлеченность? Единый рецепт тут вряд ли можно предложить, но живой пример педагогов-новаторов, увлеченность и профессионализм педагогов-наставников, показ вариативности решения проблем, размышления и реальные пробы, поощрения успехов, пусть самых малых, — эти и другие приемы в деятельности руководителей, педагогов, психологов, коллег-наставников могут создать тот микроклимат, в котором пробиваются и набирают силу ростки увлеченности, крепнет ориентация на поиск.

Хорошо известно значение глубокой и разносторонней **эрудированности** педагога, его общей культуры, начитанности, широты интересов. Для людей творческого склада ума материал из сфер, казалось бы, далеких от их профессиональной деятельности, нередко служит источником оригинальных идей и нестандартных решений.

Образный мир искусства, живые впечатления от наблюдений и встреч с людьми, фантастические возможности современной теле- и видеотехники — все, что пропускает через себя педагог, становится источником развития его воображения, конструктивной мысли, эмоциональной сферы, превращается в строительный материал для будущих уроков, встреч, собеседований, проектов. Вот почему развитие творческих качеств личности педагога невозможно только в узких предметно-методических рамках, оно требует широкого общекультурного багажа, непрерывно попол-

няемого и углубляющегося. Читать и думать о прочитанном, смотреть кинофильмы и спектакли, посещать картинные галереи, увидеть собственными глазами памятные исторические места, встречаться с самыми различными людьми — без этого педагогу очень трудно «найти себя» в творческой деятельности.

Очень часто обсуждение вопроса об одаренности и талантливости педагога сводится к проблеме развития педагогических способностей. Это важная составляющая личности педагога.

Педагогическим способностям уделено немало внимания в психологической и педагогической литературе. Вообще под способностями понимают такие индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым обеспечивается успешное выполнение какой-либо деятельности и достижение высоких результатов при меньших затратах труда, а также успешное овладение определенной деятельностью.

Педагогическая деятельность предъявляет соответствующие ее особенностям требования к личности педагога и к его профессиональным качествам. Мера соответствия личностных и профессиональных качеств человека требованиям педагогической деятельности определяет его педагогические способности.

Имеется ряд подходов к выделению и классификации педагогических способностей. Например, в работах Н. В. Кузьминой выделены перцептивно-рефлексивные способности, которые являются основой педагогической интуиции, и группа проективных способностей, куда входят гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организационные педагогические способности.

Ниже приведем перечень основных педагогических способностей с их краткой содержательной характеристикой, соответствующий предложенному В. А. Крутецким обобщенному варианту их выделения¹.

Дидактические способности проявляются: 1) в возможности доступно, ясно, понятно преподнести учебный материал, в умении соответствующим образом трансформировать, самому перерабатывать учебный материал; 2) в наличии установки на учет психологических особенностей обучающихся, уровня их подготовки и возможностей в самостоятельном выполнении задания; 3) в умении организовать урок, подготовить учащихся к восприятию учебного материала, мобилизовать внимание и создать благоприятный эмоциональный настрой; 4) в умении перестраиваться по ходу урока в зависимости от складывающихся обстоятельств и, главное, особенностей усвоения учащимися текущего учебного материала.

¹ См.: Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М., 1972. — С. 238-246.

Академические способности связаны с наличием способности к ориентации в содержании той научной области знания, к которой относится преподаваемый учебный предмет, с компетентностью в этой области, с широтой кругозора и наличием интереса к исследовательской работе.

Перцептивные способности — это способность педагога проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность воспитателя, которая позволяет ему понимать личность учащихся и малейшие изменения их состояния по незначительным внешним проявлениям в поведении и реагировании.

Речевые способности проявляются в умении учителя четко и ясно выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь учителя должна быть обращена к учащимся, способствовать активизированию их мысли и внимания, быть живой, образной, интонационно яркой и выразительной и т. д.

Организаторские способности — это способность педагога организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, а также умение правильно организовать свою работу: планировать ее, корректировать, контролировать, а также выработать у себя «чувство времени».

Авторитарные способности — это возможность педагога оказать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся, завоевать авторитет, суметь передать воспитанникам свою убежденность в чем-либо.

Коммуникативные способности — это способности педагога в организации общения с детьми, умение найти правильный подход и установить целесообразные взаимоотношения, соблюдать педагогический такт.

Педагогическое воображение выражается в способности предвидеть последствия своих действий, в проектировании и прогнозировании развития личности учащихся, в педагогическом оптимизме воспитателя, в его вере в человека.

Исследованием вопросов педагогических способностей занимались также Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, И. В. Страхов. Их подход в основном учтен В. А. Крутецким в приведенной выше классификации. Можно еще отметить, что И. В. Страхов уделял особое внимание педагогическому такту и считал педагогический такт особой педагогической способностью.

Успешное выполнение педагогической деятельности, как и любого вида человеческой деятельности, может быть обеспечено не отдельной способностью, а их своеобразным сочетанием, ансамблем.

Творческий процесс, как и любая деятельность, требует определенных **умений и навыков**. Собственно, способности и формируются, и проявляются в процессе деятельности, для продуктивно-

го выполнения которой необходимы соответствующие умения. Поэтому процесс развития способностей всегда связан с приобретением умений и навыков. Педагогическую деятельность чаще всего рассматривают как решение бесчисленного ряда педагогических задач (Г.А. Балл, Н.В.Кузьмина, В. А. Слостенин, Л.Ф.Спирин и др.). Следовательно, педагогические умения можно рассмотреть как умения решать разнообразные педагогические задачи.

Решая эти задачи, педагог ищет и прогнозирует будущее, прикидывает варианты, раскрывает проекцию изучаемого или предстоящей деятельности на личность воспитанника. В одних случаях поиск может быть сведен к перебору уже известных вариантов и их приспособлению к условиям ситуации. Тогда творческий элемент в поиске не столь значителен. В других случаях известные подходы не дают оптимальных решений (проблемная педагогическая ситуация). Тогда возникает потребность в подлинно творческом поиске. В обоих случаях педагог использует и развивает общепедагогические умения, выделенные Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой и рядом других исследователей. Напомним кратко их содержание.

Конструктивные и близкие к ним прогностические и проекционные умения объединяют умения отбирать учебно-воспитательный материал и проектировать его в соответствии с конкретными целями воспитания, проектировать личность школьника, отбирать педагогические средства, обеспечивающие достижение запланированных результатов.

Коммуникативные умения служат установлению правильных взаимоотношений с воспитанниками, обеспечивают комфортность и эффективность педагогического общения, открывают возможности для взаимопонимания и сотрудничества учителя и ученика.

Гностические умения помогают использовать литературу, изучать опыт передовиков и анализировать свой собственный опыт.

Организовать подопечных на различные виды деятельности, направить их активность в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания позволяют *организаторские* умения. Они включают умение поставить цели деятельности, довести их до обучающихся (воспитанников) или побудить их выдвинуть цели, содействовать распределению ролей, стимулировать, контролировать и корректировать деятельность.

Выделяют также *прикладные* умения, связанные с реализацией художественных, спортивных и иных способностей педагога-воспитателя, а также с требованиями профессиональной работы (педагогическая графика, пение, владение техническими средствами, хореография и др.).

Важны для педагогического анализа и коррекции также *рефлексивные* умения — способность видеть себя со стороны, анали-

зировать и оценивать свою работу, выявлять и исправлять ошибки, осознавать и закреплять успехи.

Наиболее полное описание педагогических умений приведено в работе А. К. Марковой. Она выделяет десять групп педагогических умений: 1) умения, связанные с формулированием и постановкой педагогических задач, их конкретизацией и предвидением результатов их решения; 2) умение работать с содержанием материала и его интерпретировать, осуществлять межпредметные связи, учитывать возможности и возможные затруднения учащихся; 3) владение психолого-педагогическими знаниями и их практическое применение; 4) знание приемов постановки и решения коммуникативных задач; 5) владение приемами достижения продуктивности общения (средствами общения, приемами риторики и т.д.); 6) реализация и развитие педагогических способностей, создание и упрочнение позитивной Я-концепции; 7) осознание перспективы своего профессионального роста; 8) умение охарактеризовать полученные учащимся знания, определять обучаемость, стимулировать стремление к самообразованию и самообучению; 9) умение оценивать воспитанность школьников; 10) умение интегрально оценивать свой труд, свой профессионализм'.

Для решения творческих задач педагогу необходимо овладеть также комплексом специфических для творческой деятельности мыслительных умений. Это умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал (проблемное видение); умение вскрыть взаимосвязь проблем, т. е. видеть данную проблему как составную часть более общей; умение выразить проблему в конкретных познавательных задачах, выдвинуть гипотезу и осуществить мысленное упреждение (антиципацию) действий; умение пользоваться аналогией и переносом, комбинировать новые сочетания известных элементов, искать альтернативу напрашивающемуся решению и др.

Все, кто так или иначе приобщен к творчеству, знают, насколько нелегок этот труд. Он требует полной самоотдачи, настойчивости, он сопряжен с риском, далеко не сразу приводит к успеху, нередко связан с тупиками, неудачами, кризисами. Вот почему для осуществления продуктивной, творческой деятельности педагогу необходимы такие нравственно-волевые качества, такие **черты характера**, как принципиальность, требовательность к себе и другим, критичность и самокритичность, честность, трудолюбие, терпимость, аккуратность, настойчивость, последовательность и др. Только систематическое обогащение знаниями, развитие в поисковой деятельности творческих умений и навыков формируют способности, вырабатывают опыт, порождают качества личности, необходимые исследователю.

Вопросы и задания

1. Почему А.С.Макаренко выступал против разговоров о педагогическом таланте, а предпочитал вести речь о мастерстве? Согласны ли вы с ним?
2. Что входит в понятие «педагогическая сверхзадача»?
3. Назовите и раскройте содержание основных педагогических способностей. Найдите связь между ними.
4. Обязательно ли педагог-исследователь должен быть творческой индивидуальностью? Не мешает ли она объективности, поиску истины?

2. Педагогическая интуиция, импровизация, артистизм и творческая индивидуальность педагога

Итак, мы в общих чертах, в виде крупных «блоков», представили себе творческую личность педагога. Теперь необходимо определить, можно ли учить творчеству, и если можно, то как.

Творчеству нельзя обучать в прямом смысле слова, как обучают математике, физике, языку или ремеслу. Но все данные науки и опыта свидетельствуют, что развивать творческие качества вообще и педагогические в частности можно через создание стимулирующих творчество условий и включение человека в ситуации, требующие новых, нетривиальных подходов.

В механизмах творчества особую роль играет *взаимодействие логических и интуитивных элементов* деятельности. Мы пока сильно преувеличиваем значение логических элементов в ущерб интуитивным, гипертрофируем «знаниевое» и интеллектуалистическое начала в образовании. Но пока логический компонент, *логическая составляющая педагогики далеки от совершенства*. Удивительная вещь! Увлекательнейший процесс формирования личности, столь глубоко и вдохновляюще раскрытый, скажем, в сочинениях А. С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, в пособиях по педагогике предстает не только скучным и пресным, но нередко и лишенным внутренней логики.

Предстоит преобразовать педагогическое знание, выделить в нем инвариантное и вариативное, общее и специфическое, синтезировать дедуктивную систему изложения педагогической науки, выстроить логику использования средств, методов и приемов воспитания. И в то же время дать живое, а не «засушенное» изложение реальных процессов с их конфликтами, трудностями и находками.

Для совершенствования педагогической логики очень полезными оказываются подходы и процедуры, обобщенные в *теории оптимизации* (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник и др.), и, в частности, алгоритмы оптимального выбора целей, содержания, методов, форм обучения и воспитания, процедуры оптимизации структуры педагогического процесса.

Однако даже самой совершенной логики в педагогическом деле недостаточно. В практической педагогической деятельности, особенно творческой, огромную роль играют такие интегративные личностные качества, как *педагогическая интуиция, способность и готовность к импровизации, педагогический артистизм*. Именно через них срабатывают на практике и знание теории (идей, законов, принципов, подходов и т. д.), и педагогические умения.

Начнем с интуиции. При изучении опыта мастеров педагогического труда бросается в глаза такая черта их деятельности, как свернутость и непосредственность усмотрения педагогического решения. Никто из мастеров не применяет пошаговой, поэтапной методики постановки целей, отбора содержания, выбора форм и методов педагогического процесса, не использует в развернутом виде алгоритмы оптимального выбора. Этот факт несколько не умаляет большой положительной роли теории и методики оптимизации учебно-воспитательного процесса, позволяющей разумно и экономно, применительно к конкретным условиям вести поиск оптимальных педагогических решений.

Все дело в том, что у мастеров процедура решения оказывается свернутой, вырабатывается своеобразное педагогическое чутье, умение угадать, без рассуждений определить основное звено, главную цель, пути ее достижения. Интуиция мастера принципиально отличается от интуиции начинающего или просто неумелого педагога. И дело не только в умении быстро и точно найти верное решение, но и в возможности при необходимости его развернуть и обосновать, что проявляется более явственно не при проектировании и планировании определенного этапа педагогического процесса, а при анализе уже пройденных этапов работы и особенно в возражениях против необоснованной критики.

Назрел вопрос о пересмотре отношения к интуиции, иной оценке ее роли в принятии педагогических решений. Между тем в педагогической литературе можно часто встретить призывы к учителю перейти от интуитивного подхода к научно обоснованному. Авторы пособий пытаются помочь в этом и дают полезную информацию. Противопоставление интуиции научному обоснованию опирается на представление об интуитивном подходе как о стихийном, случайном выборе, а научный подход понимается как предельно логичный, при котором четко осмыслено и обосновано каждое решение и действие. Такое представление не соответствует ни современному пониманию механизмов творческой деятельности и закономерностей мышления, ни фактическому положению дел.

Педагог чаще всего работает в условиях неполной информации, многозначности и вариативности определяющих педагогическую ситуацию факторов, дефицита времени для принятия решений. Все это определяет необходимость изучения и использования интуитивного начала в работе педагога.

Чем же характерна интуиция? Большинство исследователей указывают такие отличительные ее особенности, как непосредственность в усмотрении решения при отсутствии познавательного посредника, как фиксация невыводных моментов в рассуждении, т. е. внезапность, озарение («инсайт») при появлении решения, взаимодействие с неосознанным в мышлении, особая роль образа и эмоций как регулятора, «фона» интуитивных решений, как механизма предвидения.

По данным исследования, проведенного в Тюменском университете (С. А. Гильманов), обнаружилась явная зависимость количества верных решений от уровня интуиции педагога¹.

Обнаружилось, что значительное количество ошибочных решений принимается на *доинтуитивном уровне*, на уровне случайных, зачастую импульсивных решений (использую то, что знакомо, что делают другие, к чему «лежит душа», что модно и т.д.). Меньше ошибок на уровне *эмпирической интуиции*, когда, накопив опыт для сравнения и выбора, а также владея рядом приемов и навыков, педагог перебирает несколько вариантов, отбирая из них наиболее подходящий. *Опытно-логический* уровень интуиции достигается тогда, когда в канву интуитивных решений входят одно или несколько ведущих положений науки. *Научно-интуитивный* уровень характерен для педагогов-мастеров, которые владеют более или менее полным научным обоснованием, хотя развертывают его только в определенных ситуациях, пользуясь, как правило, свернутыми действиями и решениями. Наконец, *на творческом уровне* интуиция играет ту же роль, что и в деятельности ученого, писателя, артиста. Педагог постоянно «заряжен» на решение основных педагогических задач, умеет конкретизировать их, выдвинуть гипотезу, мысленно «проиграть» варианты.

На двух последних уровнях наблюдалось и наибольшее количество (до 80%) верных, удачных решений (данные С. А. Гильманова).

Качественно новые черты приобретает интуиция при общей творческой направленности личности. Преподаватель рисования и черчения школы № 2 в Реутове Московской области И. П. Волков учел необходимость смены видов деятельности, ее усложнения, постепенного повышения самостоятельности и творческого начала в деятельности. Эти положения обрели жизнь в конкретных формах организации труда и поощрения результатов работы школьников. При создании своей системы учитель прошел цепь «озарений», открытий. «Я долго думаю над мучающей меня проблемой, загружая свое сознание сведениями и фактами, а решения приходят сами собой», — говорил И. П. Волков².

¹ См.: Гильманов С. А. Интуиция педагога. — Тюмень, 1992.

² Использованы материалы встреч и бесед с И.П.Волковым во время его пребывания в Тюмени в декабре 1987 г.

Таким образом, мы наблюдали, что по мере овладения педагогическим мастерством учитель не осуществляет переход от интуитивного обоснования решений к научному, а происходит качественное изменение самой интуиции как регулятора педагогической деятельности, переход от доинтуитивных и эмпирически-интуитивных обоснований к научно-интуитивным и творческим обоснованиям. Возникает задача развития педагогической интуиции студентов, а также планомерного повышения уровня интуиции работающих педагогов.

Вопрос о том, как развивать интуицию, большой и сложный. Мы укажем только несколько направлений этой работы, используемых на педагогических отделениях и факультетах Тюменского университета. Прежде всего — это усиление интегративного подхода при изучении теории как путем чтения обобщающих проблемных лекций при значительном сокращении лекций функционально-тематического характера, так и на основе разработки и использования приемов целостного подхода к анализу педагогических ситуаций.

Далее — это система учебных упражнений, учебной тренировки при изучении всего цикла психолого-педагогических и социально-педагогических дисциплин, требующая на первых этапах детального обоснования принимаемых решений и предлагаемых действий, а в последующем — быстрого принятия решений и менее детальных обоснований (обоснований только самой идеи решения). В систему входят упражнения на стимулирование образности мышления, фантазии, эмоциональной отзывчивости, прогнозирование поведения.

Неплохо работают в этом отношении «неоконченные» задачи, задания на использовании «подсказки», различные «конкурсы идей», коллективные «мозговые атаки». Преподаватели просят студентов оценить ряд педагогических ситуаций, предложить решения, а потом проводится совместный анализ, стимулирующий педагогическую рефлексию: что чувствовал, на что ориентировался, «как видел» ситуацию, проводил ли мысленный эксперимент и т. д. Для проведения такой работы разработаны специальные пособия¹.

Но успешнее всего интуиция развивается практикой, если принятые решения анализируются, оцениваются, вскрываются ошибки, т. е. осуществляется то, что именуется педагогической рефлексией.

Существует две области и соответственно два вида педагогического творчества: в процессе проектирования предстоящего этапа

¹ См.: Бериханова Л. Ю. Подготовка студентов — будущих учителей к импровизационной деятельности. — Тюмень, 1988; Гильманов С. А. Развитие педагогической интуиции. — Тюмень, 1989; Гильманов С. А. Интуиция педагога. — Тюмень, 1992.

педагогического процесса и в процессе его проведения. Рождение идеи оригинального педагогического решения, разработка замысла, его инструментовка — основное содержание творческой деятельности педагога на этапе проектирования. В живом процессе общения, когда педагог живет, действует вместе со своими подопечными, находится еще один эпицентр творчества. Чтобы воплотить в жизнь задуманное, необходимы энергия, терпение, изобретательность, а неожиданные изменения ситуации требуют особой быстроты реакции, находчивости, раскованности, артистизма, своего рода экспромтности решений.

Добротное проектирование и планирование — предпосылка успеха, но добиваться его приходится каждый раз заново. Без выдумки и вдохновения, настойчивости и дерзания никакой проект не воплотится в живое дело. Способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решения сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции называют педагогической импровизацией.

Импровизационный момент, сиюминутное творчество, рождающееся непосредственно во время общения со школьниками или взрослыми, есть способ воплощения задуманного, условие точности попадания в цел — прею или воспитательной работе импровизация. Она придает общению живой непосредственный характер.

Имеется и другой вид импровизации. Он связан с несовпадением запланированного и реального. Кто из педагогов не встречался с ситуацией, когда приходится на ходу изменять намеченный план действий в зависимости от ситуации, содержания полученных ответов, допущенных ошибок, эмоционального настроения класса и т.д.? Вот тогда и вырывает импровизация, быстрое решение, экспромт.

Импровизация не возникает из ничего. Удачная импровизация возможна только на хорошо подготовленной почве. Ведь недаром полшутя говорят, что лучшая импровизация — это заранее подготовленная импровизация. Опыт анализа типичных ситуаций, предвидения, основанного на знании законов и тенденций, на обоснованной гипотезе, — основа удачной импровизации. «Творчество, — подчеркивал В. А. Сухомлинский. — ни в коем случае не означает, что педагогический процесс — что-то непостижимое, подвластное только наитию и не поддающееся предвидению. Как раз наоборот. Именно тонкое предвидение, изучение зависимостей многих факторов и закономерностей педагогического процесса позволяют подлинному мастеру мгновенно изменить план»¹.

Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч.: В 3 т. — М., 1981. - Т. 3. — С. 196.

Как совпадение, так и несовпадение запланированного и реального — это пища для размышления, материал для совершенствования, для корректировки деятельности.

Педагогическая импровизация, ее природа и виды пока еще очень слабо исследованы. Один из немногих исследователей педагогической импровизации В. А. Кан-Калик выделяет несколько вариантов ее возникновения в зависимости от источника¹.

Один из вариантов педагогической импровизации связан с тем, что в процессе творческого изложения материала, живого общения педагогу приходят в голову неожиданные решения, аналогии, сравнения, образы. Он усматривает такие зависимости в материале, такие особенности ситуации, которые ранее оставались для него скрытыми, не были им учтены. На этой основе он иногда на ходу совершает перекомпоновку материала, совершенствует структуру изложения и манеру общения. Источник этого вида импровизации связан с личностью педагога, его эрудицией, свободной ориентацией в изучаемых проблемах, гибкостью мышления, находчивостью.

Другой вариант импровизации связан с самокритикой, идущей параллельно с самой деятельностью. Педагог как бы смотрит на себя, на ход и результаты деятельности со стороны, переживает эффект успеха или неуспеха, на ходу ищет возможности исправить недостатки, ликвидировать прорывы.

Психологические механизмы педагогической импровизации связаны с интуицией, с взаимодействием сознательных и подсознательных механизмов творческой деятельности. Готовясь к уроку или встрече с воспитанниками, «перелопачивая» обширный материал в обстановке ограниченного времени, педагог нередко доводится теми решениями, которые он способен найти сразу. При этом, имея установку на поиск, его творческие механизмы продолжают действовать. На подсознательном уровне идут окрашенные сопровождающиеся мыслительные поиски. В процессе работы как бы неожиданно, в обстановке эмоционального подъема и мобилизованности механизмы творчества выдают решения. Возникает своеобразное педагогическое «озарение», являющееся на деле результатом большого творческого труда. Конечно, эти механизмы по-разному работают у различных педагогов. Одним импровизация дается легче, другим — труднее. Это связано со способностями, опытом, типом нервной системы, находчивостью педагога.

Иногда спрашивают, имеет ли педагог право на импровизацию.

¹ См.: Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. — Грозный, 1976. — С. 245—251; Кан-Калик В. А. и др. Педагогическая импровизация и педагогическое открытие. — Грозный, 1971.

В свете изложенного можно ответить: педагог не только имеет право на импровизацию, он должен постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии «импровизационной готовности». Способами такой подготовки могут быть выполнение упражнений, рассчитанных на постепенное уменьшаемое, доводимое до секунд время и, разумеется, тренировка в практических ситуациях, требующих импровизации,

И наконец, о педагогическом артистизме. Школа, конечно же, не театр. Вместе с тем и актер, и педагог работают в обстановке публичности, им нужно в чем-то убедить аудиторию, заразить и увлечь тех, с кем проводится работа. Артистизм — это умение педагога действовать выразительно, убедительно, уметь выразить в речи, в мимике и жесте, во всем своем облике отношения и оценки, если нужно, перевоплощаться, легко «входить в образ», быть внешне привлекательным, обладать «визуальностью». Но артистизм не сводится к внешней выразительности и убедительности. Артистизм имеет внутреннюю основу, а именно: умение мыслить образами, ассоциативно, стремиться к красоте и истине, к нетрафаретным и изящным решениям; артистичного педагога отличает искренность, оригинальность мысли, открытость, глубокая эмоциональная погруженность в ситуацию, он обладает внутренней культурой, обаянием и силой притяжения (К. С. Станиславский). Учитель нередко выступает и в качестве сценариста педагогического действия, и в качестве его режиссера, и в качестве актера. Он обладает даже большей свободой, нежели актер, ибо он первичен в своих чувствах и делах, тогда как актер чаще всего вторичен, зависим от автора, режиссера (О. С. Булатова).

В педагогическом «действии» нет зрителя, а есть участники, педагогу нельзя спрятаться за чужой маской, у него нет суфлера и режиссера. Он должен всегда быть интересным и не впадать в нарочитость, актерствование.

Мы попытались, таким образом, выделить общие особенности деятельности и формирующиеся на ее основе черты личности педагогов творческого склада: творческая целеустремленность и неуспокоенность, гибкость мышления, инициативность, проблемное видение, развитая фантазия и интуиция, импровизационная готовность, развитый артистизм и др.

Эти общие черты вбирает в себя понятие *«творческий стиль деятельности»*. Для творческого стиля деятельности характерны прежде всего самостоятельная постановка проблем, так называемая интеллектуальная инициатива, самостоятельный и оригинальный способ решения поставленных задач, стремление и умение видеть и находить новое в привычных, казалось бы, ситуациях. Проявление творческого стиля деятельности бесконечно разнообразно, но для деятельности мастеров педагогического труда особенно характерны такие черты, как *универсальность, целесообразность и самобытность*.

Творческий стиль деятельности универсален в том смысле, что охватывает все составляющие деятельности, все качества и стороны личности педагога, предполагает их гибкое использование в меняющихся условиях; целесообразен, так как включает нацеленность на решение главных задач наиболее рациональными путями; самобытен, ибо предполагает развитие и использование прежде всего наиболее сильных сторон личности педагога, его наиболее ярких способностей. Творческий стиль деятельности всегда предполагает особый почерк, индивидуальную неповторимость. Известный советский психолог Б. М. Теплов писал: «Нет ничего нежизненное и схоластичнее идеи о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности»¹.

Отечественные психологи (Е. А. Климов, В. С. Мерлин и др.) доказали, что именно через *индивидуальный стиль деятельности* наиболее полно реализуются возможности человека. Индивидуальный стиль деятельности предполагает определенную предпочитаемую педагогом систему приемов, манеру общения, способы разрешения конфликтов. Но на деле талантливый педагог обретает свою индивидуальность не благодаря, а во многом вопреки принятой системе подготовки и переподготовки кадров. Эта система ориентирована пока на общие, усредненные, чаще всего обезличенные нормативы и требования. Чтобы перейти от общего к отдельному, от усредненного к индивидуальному, важно познать особенное, т. е. попытаться найти *типологию* индивидуальных стилей деятельности. Для этого, в свою очередь, важно выделить те факторы, показатели, от которых зависит индивидуальный стиль деятельности. Такая типология постепенно начинает разрабатываться.

Исследована зависимость индивидуального стиля деятельности *от типа нервной системы и темперамента*¹. Оказалось, что, несмотря на определенные профессиональные преимущества учителей, обладающих сильной и подвижной нервной системой (холериков и сангвиников), достаточно большими творческими возможностями располагают и учителя с сильной, но малоподвижной нервной системой (флегматики), и учителя со слабой нервной системой (меланхолики). Все дело в том, чтобы опереться на сильные и нейтрализовать слабые стороны каждого.

Педагоги, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности и даже экспромтности решений. Они находчивы, экспрессивны, им

¹ Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — С. 42.

² См.: Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. — Казань, 1982.

присуща непосредственность и выразительность эмоциональных реакций.

Педагоги, наделенные сильной, но инертной и уравновешенной нервной системой, больше полагаются на предварительно подготовленные и тщательно взвешенные проекты и решения. Они действуют неторопливо, основательно, сдержаны в эмоциональных проявлениях, но зато берут спокойствием, надежностью, выдержанностью, постоянством и настойчивостью.

Мастерами и творцами становятся также учителя и воспитатели, наделенные от природы слабым типом нервной системы. Их отличает особая вдумчивость, тонкое понимание ситуации, способность понять и откликнуться, сочувствовать, улавливать тонкие нюансы настроений и переживаний своих воспитанников.

Благодаря опыту, постоянной работе над собой, отточенной технике всем педагогам в принципе доступны все виды необходимого поведения, но тем не менее индивидуальные различия определяют особый способ подготовки, своеобразие механизма и темпа принятия решений, да и их содержание. С этим обязательно нужно считаться, ни в коем случае не навязывая педагогу чуждый ему стиль поведения.

По общей направленности, или, как говорят психологи, центрации, выделяются педагоги, направленные на себя, на свое Я (эгоцентристы), на сам педагогический процесс (технологи), на изучаемый материал (предметники), на личность детей (воспитатели). Встречается также преимущественная направленность на требования администрации, мнение коллег и родителей. А. Б. Орлов назвал эти варианты бюрократической, конформной и авторитарной центрацией¹.

Профессиональный почерк педагога во многом определяется доминирующей у него профессионально-педагогически значимой чертой характера. По мнению Э. Н. Костяшкина, в младших классах преобладают эмоциональный и организаторский типы, в средних — волевой, в старших — интеллектуальный. Интеллектуальный тип склонен к научной работе, прежде всего в области своего предмета. Нередко он вовлекает в нее и учащихся. Эрудиция, требовательность к себе и другим, самостоятельность оценок, независимость — эти черты привлекают к такому педагогу симпатии учеников. Волевой тип отличается четкостью и организованностью в работе, последовательностью требований, уверенностью, быстрым движением к цели, внушающим воздействием.

Эмоциональный тип характеризуется высокой способностью чувствовать ребенка, сопереживать ему, он артистичен, выразителен.

¹ См.: Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. — 1989. — № 2.

Наиболее универсальным типом является организаторский. Такой педагог умеет организовать живое конкретное дело, ясно обозначить цель, вдохновить, вовремя помочь. Он отличается оптимизмом, энергией, педагогической зоркостью. Среди педагогов этого типа много руководителей школ, других образовательных учреждений, организаторов народного образования.

Своеобразие педагога связано также с преобладанием в его мышлении логических или интуитивных компонентов, теоретической или сугубо практической направленности, инициативно-организаторской или исполнительской функции. Немаловажен также преобладающий стиль общения с воспитанниками: демократический, либеральный или авторитарный (последний у истинно творческих педагогов встречается редко). Изложенным выше мы, разумеется, не охватываем еще многих характеристик, определяющих типологию индивидуальных стилей педагогической деятельности.

Система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований — все эти черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений, мы и называем индивидуальным стилем педагогической деятельности. У творческих педагогов он бесконечно разнообразен. Как справедливо заметил директор московской школы № 109 Е. А. Ямбург, «трудно представить себе В. А. Сухомлинского, отдающего, подобно А. С. Макаренку, приказ об условном аресте за невытертую пыль на пианино в трогательный момент прощания с коммунарами (виновник с радостью выполнил приказ), а Антона Семеновича, рассказывающего детям сказки»¹.

Обнаружение ведущего фактора индивидуальности (или их характерных сочетаний) позволяет условно выделить несколько ведущих типов педагогов.

Эрудит — педагогическое творчество у него — производное от глубокой культуры, гуманизма, энциклопедических знаний.

Артист — импульсивный, экспрессивный, раскован в выражении эмоциональных состояний, легко и быстро перестраивается, находчив, удачно и свободно импровизирует.

Коммуникатор — быстро устанавливает контакты, умеет расположить к себе, умело выходит на сотрудничество и сотворчество с детьми, родителями, должностными лицами.

Организатор — видит перспективу (особенно ближнюю и среднюю), умеет просчитывать варианты, удачно распределяет обязанности, способен убедить, потребовать, добиться исполнения.

Романтик — педагог с большой фантазией, мастер инициатив, гипотез, проектов, привлекательных импровизаций. Не всегда последователен в осуществлении проектов.

¹ Ямбург Е.А. Радостные годы ученичества // Известия. — 1983. — 7 июля.

Интуитивист — больше доверяет чувствам, чутью, интуиции, чем логическим доводам. Часто с ходу находит верное решение, но может и ошибаться.

Рационалист — чаще нетороплив, несуетен, спокоен, действует уверенно и осмотрительно. Отдает предпочтение строго научным доказательствам. Опирается на заранее продуманные и просчитанные проекты.

Живой педагог — не абстрактная схема и не идеальная модель. Если мы скажем, что кто-то из знакомых нам педагогов — «артист», придерживается демократического стиля общения, обладает преимущественно интуитивным мышлением, воспитательной центрацией и развитыми конструктивными способностями, то мы схематически очертим тип педагога, несколько приблизимся к его индивидуальности, но не ухватим ее целиком. Ведь у каждого педагога, особенно творчески направленного, эти и многие другие черты интегрируются, создавая его неповторимый индивидуальный облик, который невозможно заимствовать или тиражировать.

Вопросы и задания

1. Что общего между педагогической интуицией и педагогической импровизацией? В чем их различия?

2. При каких условиях интуитивные решения могут быть полезными и верными?

3. Каковы условия полноценной педагогической импровизации?

4. Определите, пользуясь приведенными в главе показателями, к какому типу можно отнести знакомых вам педагогов. К какому типу вы склонны отнести себя?

5. Известный российский педагог В. Н. Сорока-Росинский выделил пять типов «стиля» личности педагога.

«Теоретисты», у которых теория, идея всегда преобладают в ущерб реальному миру вещей и практике. Они требовательны, умеют заразить своей убежденностью учащихся, особенно старших классов, но им порой не хватает такта, чувства меры, они плохо чувствуют учащихся.

«Реалисты» — хорошо разбираются в мире вещей и людей, чувствуют настроение ребят, умеют жить их интересами.

«Утилитаристы» — для них весь мир лишь материал, а учащиеся — объект для получения максимально высоких показателей успеваемости и дисциплины. Такой учитель не брезгует любыми средствами, чтобы получить эффект.

«Интуитивисты» — редки, их главное свойство — действовать по вдохновению, по наитию, но они очень зависимы от настроения.

«Равнодушные» — безразлично относящиеся к детям.

Как соотносится приведенная классификация с той, что содержится в тексте главы?

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Анкетирование — разновидность исследовательского метода *опроса* в психологии и педагогике, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов.

Антиципация (лат. *anticipatio* — предвосхищение) — предугадывание возможного будущего, ожидание его наступления.

Апробация — установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрения ее.

Артефакт (лат. *arte* — искусственный, *factus* — сделанный) — искаженный в результате влияния случайных факторов, недостоверный *факт*.

Артистизм педагогический — свойство личности педагога, заключающееся в развитии образного мышления, выразительности поведения и речи, разумной экспрессии и привлекательности; позволяет осуществлять эмоционально насыщенное внушающее воздействие на аудиторию, учащихся, воспитанников.

Беседа — исследовательский метод, позволяющий познать особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков на основе анализа ответов на поставленные и предварительно продуманные вопросы.

Валидность (англ. *valid* — пригодный) — характеристика исследовательской методики, отражающая точность измерения соответствующего средства, показывающая, насколько результаты, получаемые при помощи данной методики, адекватны тем, что предполагались по замыслу.

Генетический метод — методологический принцип, требующий изучения социальных, технических и иных явлений в их развитии, позволяющий отследить их происхождение, этапы преобразования.

Герменевтика (греч. *hermenetikos* — разъясняющий, истолковывающий) — совокупность методов познания и объяснения явлений и процессов, в основе которых не рационально-логическое истолкование, а понимание, личностно-субъективное истолкование, вчувствование, обращение к средствам искусства языка, религии, здравого смысла.

Гипотеза — научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения.

Диагностика психолого-педагогическая — процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности

функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов

Достижений тесты — совокупность психологических тестов, ориентированных на выявление уровня сформированное™ конкретных знаний, умений и навыков.

Задача (познавательная, учебная, воспитательная, исследовательская) — звено, этап движения к цели, цель, заданная в конкретной, требующей преобразования ситуации, побуждает студента к активной деятельности.

Замысел — *идея*, связанная с представлениями о способах ее реализации, методически оформленная, но существующая только в сознании исследователя (педагога).

Зона ближайшего развития — уровень развития и подготовленности к деятельности, которой человек может овладеть и оказаться отзывчивым к внешней помощи. Понятие введено Л.С. Выготским.

Идеализация — нереальная, мысленно воссозданная ситуация, дающая возможность создавать идеализированные, несуществующие объекты, оказывающиеся, однако, полезными для теоретического исследования.

Идеал педагогический — предельная, реально недостижимая цель, обеспечивающая свободное и гармоническое развитие личности или преобразование системы, соответствующее представлениям о ее совершенстве и характеризующееся отсутствием недостатков, изъянов, расхождений.

Идея — мысль о содержании и способах преобразования действительности в направлении достижения желаемой *цели, идеала*.

Изучение продуктов деятельности — исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

Импровизация — умение быстро реагировать, принимать решения и выдавать результат экспромтом, без подготовки.

Индивидуальный стиль деятельности педагога — предпочитаемые педагогом приемы, манера обучения, способы разрешения конфликтов, определяющие самобытность его способов самовыражения и общения с окружающими.

Инновации педагогические — распространение в образовательной практике педагогических *новшеств и нововведений*.

Инсайт — озарение, догадка, внезапное нахождение решения проблемы, над которой долго думаешь в поисках решения.

Интеллектуальные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для диагностики уровня развития познавательной сферы и интеллекта (умственного потенциала) человека.

Интервью — разновидность исследовательского метода *опроса* в психологии и педагогике. Предполагает в процессе устного опроса выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого (респондента).

Интерпретация (лат. *interpretatio*) — истолкование, раскрытие смысла, совокупность операций по истолкованию, разъяснению смысла полученных результатов, объяснению причин и условий, их породивших.

Интуиция — способность к свернутым, логически не проработанным решениям, к верной ориентации в сложных ситуациях. Результат предшествующего опыта.

Комплексный педагогический эксперимент — систематическая исследовательская работа по проверке нововведений с точным фиксированием исходных и конечных результатов, варьированием фактов, влияющих на результат, намеренным созданием ситуаций развития.

Концепция (лат. *conceptio*) — система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска.

Кризис образования — состояние разбалансированности, затрудненного функционирования, нарушения стабильности и нормального развития, составляющая кризиса социально-экономической структуры общества. Может быть переходным этапом к обновлению общества и образования.

Критериально-ориентированные тесты — методики, определяющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов заданий.

Критерий — обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации. Предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели.

Личностные тесты — совокупность психологических тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

Логика психолого-педагогического исследования — содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач.

Методология — наиболее общая система принципов организации научного исследования, способов достижения и построения научного знания.

Моделирование (фр. *Modele* — образец) — процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа.

Мониторинг (лат. *monitor* — предостерегающий) — система контроля, слежения за процессом и результатами исследования, включает сбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

Наблюдательность — свойство личности, которое проявляется в умении человека замечать в воспринимаемом объекте малозаметные, но существенные для достижения поставленной цели особенности предметов и явлений.

Наблюдение — исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для **изучения** его.

Надежность теста — характеристика методики (теста), отражающая стабильность психодиагностического измерения соответствующего свойства, показывающая, насколько устойчивы получаемые при помощи данной методики результаты к действию посторонних и случайных факторов.

Новации педагогические — разработка таких прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, образовательных программ, которые отвечают актуальным запросам общества и личности и которые в данном конкретном виде еще не были представлены.

Нововведения педагогические — введение в практику обучения и воспитания педагогических *новаций* их авторами или последователями.

Норма теста — это средний показатель (усредненная оценка) выполнения данного теста большей совокупностью людей, принадлежащих к определенной культуре, с которым сравниваются показатели каждого испытуемого, полученные в результате выполнения данного теста. Тем самым устанавливается наличие пониженного или повышенного уровня развития изучаемого свойства.

Нормативно-ориентированные тесты — методики, ориентированные на определение среднестатистических норм, соответствующих результатам большой совокупности людей, и их принятие в качестве критериев оценки и интерпретации результатов тестирования.

Опрос — исследовательский метод, позволяющий выявлять психологические особенности людей на основе их ответов на предложенные устные и письменные вопросы.

Опытная педагогическая работа — специально организованная исследовательская работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

Оценивание — исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления. Оценивание конкретно проявляется в методах экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, диагностических ситуаций и в проведении психолого-педагогического консилиума.

Педагог-мастер — педагог, достигший высокой степени компетентности, владеющий разнообразными средствами и получающий высокие результаты работы, зрелый и умелый педагог.

Педагог-новатор — автор новых педагогических систем; разработчик и реализатор *новаций* и *нововведений*.

Передовой педагогический опыт — опыт, опирающийся на педагогические новации или инновации и позволяющий получать результаты, отвечающие современным требованиям и оптимальные для конкретных условий.

Положительный педагогический опыт — опыт, позволяющий на основе традиционных подходов получить результаты, удовлетворяющие современным требованиям.

Принципы методологические (лат. *phncipium* — основа, первоначало) — основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое преобразование педагогических систем. Принципы всегда должны быть научно обоснованными, носить обобщенный характер и быть обязательными для исполнения.

Проблема — конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

Проективные тесты — совокупность психологических тестов, ориентированных на изучение личности и основанных на идее о механизмах проекции, т.е. осознанном и неосознанном приписывании человеком другим людям и внешним объектам собственных свойств, мыслей и состояний под влиянием доминирующих потребностей и ценностей.

Проектирование педагогическое — разработка проектов развития образовательных систем или учреждений, создание любых образовательных программ, методик, технологий.

Развитие — приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы.

Развитие личности — одна из ведущих целей образования, становление качеств личности на основе социализации и индивидуализации, на основе включения человека в активную деятельность и социальные отношения.

Рефлексия — способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновывать правильность своих действий.

Способностей тесты — см. *интеллектуальные тесты*.

Стратегия развития образования — общая руководящая линия, ориентиры и установки, направленные на достижение перспективных целей.

Тест (англ. *test*) — стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование (метод тестов) — исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

Факт (лат. *factum*) — явление или достоверно зафиксированные связи между явлениями и событиями, истинность познания которых может быть научно доказана.

Факторы риска в исследовании — возможные негативные изменения, нежелательные конфликты и затруднения, которые нужно стремиться предусмотреть заранее, чтобы либо их предупредить, либо своевременно компенсировать.

Формализация — такое уточнение содержания представления, которое делает возможным и целесообразным использование математических средств исследования.

Функционирование образовательных систем, учреждений — выполнение функций (назначение, круг деятельности, в математике — зависимость величина) без особых качественных и количественных изменений. В этом смысле оно противоположно *развитию*.

Цель в педагогическом исследовании — образ потребного (желаемого) будущего, предвосхищение результатов преобразований образовательной системы или ее элементов в интересах человека, общества и государства.

Эксперимент (лат. *experimenlum* — проба, опыт) — исследовательский метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать доступным и возможным изучение психических процессов через их проявления и регистрацию соответствующих изменений в поведении человека.

Эксперимент генетико-моделирующий — см. *эксперимент формирующий*.

Эксперимент естественный — разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности и в рамках которого создается изучаемое явление.

Эксперимент лабораторный - разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который проводится в специально оборудованных помещениях, что обеспечивает возможность управления условиями экспериментирования и получения точных данных.

Эксперимент формирующий — разновидность исследовательского метода *эксперимента*, который ориентирован на изучение динамики развития психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств в условиях организации целенаправленного содержательного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.
- Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. — Тюмень, 1997.
- Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям: В 3 т. — М.; Воронеж, 1988.
- Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! — М., 1983.
- Амонашвили Ш.А.* Педагогическая симфония. — Екатеринбург, 1993.
- Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.
- Анастаси А.* Психологическое тестирование. — М., 1982. — Кн. 1.
- Андреев В. Н.* Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. — Казань, 1988.
- Атаханов Р.А.* Математическое мышление и методика определения уровня его развития / Под ред. В.В.Давыдова. — М.; Рига, 2000.
- Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. — М., 1977.
- Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
- Белкин А. С.* Возрастная педагогика. — Екатеринбург, 1999.
- Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н.Л.Селиванова. — М., 1989.
- Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования. — М., 1956.
- Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика. Методология. Теория. Практика. — Киев, 1986.
- Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике. — Киев, 1974.
- Гильманов С. А.* Интуиция педагога. — Тюмень, 1992.
- Гилтанов С. А.* Творческая индивидуальность учителя. — Тюмень, 1995.
- Гласс Дж., Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. под общ. ред. Ю.П.Адлера. — М., 1976.
- Голубев И. К., Битинас Б. П.* Введение в диагностику воспитания. — М., 1989.
- Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. — Самара, 2000.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М., 2000.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
- Данилов М.А.* Процесс обучения в советской школе. — М., 1960.
- Днепров С. А.* Педагогическое сознание: Теории и технологии формирования у будущих учителей. — Екатеринбург, 1998.

- Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. — СПб., 2000.
- Ерофеев Л. К.* ЭВМ в психодиагностике высшей школы. — М., 1987.
- Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
- Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 1995.
- Загвязинский В. И.* Организация опытно-экспериментальной работы в школе. — Тюмень, 1993.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. — М., 1987.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. — М., 1987.
- Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
- Загвязинский В. И., Гильманов С. А.* Творчество в управлении школой. — М., 1991.
- Закирова А. Ф.* Введение в педагогическую герменевтику. — Екатеринбург, 2000.
- Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный, 1976.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Я.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание: Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 1996.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. — М., 2000.
- Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 1994.
- Краевский В. В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М., 1977.
- Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профессиям. — М., 1989.
- Кузьмина Л. В.* Психологическое исследование. — СПб., 1994.
- Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985.
- Кэмпбелл Д. Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб., 1996.
- Лаак Я.* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. — М.; Воронеж, 1996.
- Левитан К.М.* Педагогическая деонтология. — Екатеринбург, 1999.
- Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя. — М., 1985.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993.
- Маслак А. А.* Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии. — Курск, 1998.
- Методология и методы социальной психологии. — М., 1977.
- Методология педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г.В.Воробьева. — М., 1980.
- Методы психологических исследований / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1972.
- Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. — Л., 1980.

Немое Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — М., 1997. — Кн. 1. Общие основы психологии.

Немое Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — М., 1999. — Кн. 3. Психодиагностика.

Новиков А. М. Как работать над диссертацией. — М., 1994.

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — Киев, 1987.

Педагогический поиск. — М., 1988.

Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. — Казань, 1982.

Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1981.

Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. — М., 1987.

Поташник М.М. Оптимизация управления школой. — М., 1991.

Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е.М.Борисовой. — М., 1997.

Психологический словарь / Под ред. В. В.Давыдова, А. В. Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. — М., 1983.

Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. — СПб., 1999.

Рожков М.И. Теоретические основы воспитательного процесса. — Ярославль, 1999.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.

Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2000.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 1996.

Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. — М., 1986.

Сластенин В.А., Каширин В. П. Основы педагогики и психологии. — М., 2001.

Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. — М., 1974.

Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. — М., 1979.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1973.

Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: Опыт систематизации. — Тюмень, 1997.

Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. — М., 1992.

Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 1999.

Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. — М., 1991.

Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М., 1979.

Ямбург Е.А. Педагогический ансамбль школы. — М., 1987.

Ямбург Е.А. Школа для всех. — М., 1997.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Общая характеристика психолого-педагогического исследования	7
1. Современная стратегия обновления и развития образования	7
2. Понятие о психолого-педагогическом исследовании	13
3. Природа и функции образовательных инноваций	15
4. Теоретические основы и проблематика современных психолого-педагогических исследований	20
5. Источники и условия исследовательского поиска	25
6. Организация опытно-поисковой исследовательской работы образовательных учреждений	32
7. Характеристика методологических принципов психолого-педагогического исследования	39
Глава I. Логическая структура исследования	50
1. Понятие о логике исследования	50
2. Проблема и тема исследования	51
3. Объект и предмет исследования	55
4. Цели и задачи исследования	58
5. Идея, замысел и гипотеза как теоретическое ядро исследования	65
6. Критерии успешности исследовательского поиска и мониторинг процесса и результатов исследования	77
7. Этапы практической диагностики и преобразования в психолого-педагогическом поиске	83
Глава III. Методы и методики психолого-педагогического исследования	89
1. Исследовательские методы и методики	89
2. Методы эмпирического психолого-педагогического исследования	91
3. Применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании	117
Методы теоретического исследования	132
5. Психолого-педагогическое обследование	138
6. Изучение и использование передового опыта	141
7. Опытная работа	154
8. Комплексный педагогический эксперимент	157

Глава IV. Истолкование, апробация и оформление результатов исследования	163
1. Интерпретация результатов исследования.....	163
2. Апробация работы.....	165
3. Оформление результатов поиска.....	167
Глава V. Творческая индивидуальность педагога	178
1. Личность педагога и педагогические способности.....	178
2. Педагогическая интуиция, импровизация, артистизм и творческая индивидуальность педагога.....	186
Терминологический словарь.....	197
Литература.....	203

Учебное издание

Загвязинский Владимир Ильич,
Лтаханов Разиюлло

**Методология и методы психолого-
педагогического исследования**

Учебное пособие

Редактор *Д. В. Щербаков*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*

Корректоры *В. И. Хомутова, А. А. Жарова*

В оформлении обложки использована реА. Жарова

В оформлении обложки использована репродукция картины

В. В. Кандинского «Композиция. На желтом»

Диапозитивы предоставлены издательством

Изд. № А-23-П Подписано в печать 29.10.2004. Формат 60х90/16.

Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. псч. л. 13,0.

Тираж 5100 экз. Заказ №14159.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

Санитарно-эпидемиологическое заключение №77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-6, к. 328. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.