

Эмпирические методы исследования

Михайлычев Е.А.,
Кирюшина О.Н.

Эмпирические методы — это совокупность приёмов, процедур и операций, направленных на изучение явлений действительности и обеспечивающих исследователям опытным путём достигать первичных результатов, представляющих научный и практический интерес.

Эмпирические методы используются на всех этапах научно-педагогической деятельности. Область их применения — от масштабных, концептуальных исследований, имеющих широкое обобщающее значение, до решения частных методических задач.

Особенность педагогического труда делает неизбежным участие учителя в научном поиске в связи с инновационным характером современной педагогики, неповторимостью ученических коллективов и различных условий протекания педагогического процесса. Поэтому как в исследовательском процессе необходим учёный, владеющий современной методологией исследования и системными знаниями об эффективном использовании эмпирических методов, так и в педагогическом процессе необходим грамотный в исследовательском плане педагог-практик.

Учитель должен ориентироваться в педагогических исследованиях, отбирать и применять в своей практике наиболее ценные новые научные разработки.

При этом профессионально подготовленный к исследовательской деятельности учитель сможет вовремя заметить отклонения в новых условиях от намеченного в инновационном проекте и провести своё «микроисследование» для определения причин, породивших эти отклонения.

Известно, что чем богаче арсенал научных методов, тем выше могут быть успехи деятельности учёных. Поэтому запас научного инструментария педагога должен непрерывно пополняться за счёт конструирования новых методов и заимствования пригодных для педагогической науки методов других наук с обязательной адаптацией к специфике педагогических проблем.

Экспериментальная педагогика как основа развития системы образования

О необходимости использования в педагогической практике эмпирических методов говорили учёные-педагоги ещё несколько столетий назад, но только перспективные и значимые достижения в конце XIX и начале XX века в сфере педагогической психологии, экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики, оказали заметное влияние на становление гуманистической парадигмы образования.

Достоянием педагогики стали знания по психологии и физиологии ребёнка, соответствующий исследовательский и диагностический инструментарий, технологические основы конкретных научных методов (эксперимент, объективное наблюдение, опросы, беседа и др.).

Экспериментальная деятельность, реализующаяся с помощью эмпирических, статистических методов, содействовали быстрому накоплению данных в разных сферах детского развития. Объектом этих исследований был развивающийся ребёнок, а предметом исследования каждого из научных направлений не был чётко определён, как не был определён и корректный понятийный аппарат. Поэтому к исследованиям, носившим близкий по содержанию характер, применялись различные названия, отражавшие сферу интересов автора — детская

психология, юношествоведение, педология, педагогическая психология, гигиена воспитания.

Одним из названий такого рода исследований стала «экспериментальная педагогика», акцентировавшая внимание на применение эксперимента как основы получения подлинно научных фактов, на которых должна строиться теория педагогики¹.

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.:БРЭ,1999. Т. 2. С. 611.

В настоящее время философы и политики, теоретики общественных наук вплотную подошли к выводу о необходимости овладения обучающимся умением правильно использовать полученные знания в профессиональной деятельности, а также необходимости формирования нравственных качеств и гуманизации образования.

Поэтому в системе среднего и высшего образования должна использоваться дидактическая система особого рода, гарантированно дающая необходимый комплекс профессиональных знаний, а главное — способность выпускника к самообучению, умению добывать нужную информацию самостоятельно². Задача современного педагога — быть специалистом не только в учебном предмете, но и в изучении личности, процессов её становления, педагогической помощи ученику в образовательном процессе.

² Дахин А.Н. Педагогические технологии: мониторинг успешности и эффективности учебной работы// Школьные технологии. 1999. №1–2. С.39–43.

Из истории развития экспериментальной педагогики

Многие видные педагоги и психологи конца XIX и начала XX века обоснованно полагали, что прогресс в деятельности школы, как и самих наук о ребёнке, его развитии, воспитании и обучении, может быть достигнут в результате использования положительных и достоверных фактов из педагогической практики, полученных с помощью опытных методов. А научные факты в свою очередь должны проверяться экспериментальным путём. Прикладная направленность мотивирована повышением интереса к личности ребёнка, его индивидуальным особенностям, ориентацией школы на индивидуально-личностное обучение.

Изучение детей в учебном процессе имеет свою историю. Лучшие педагоги античности, высокого Средневековья и Возрождения призывали к этому. Так, великий реформатор педагогики Ян Амос Коменский (1594–1670 гг.) связывал педагогический процесс с изучением и раскрытием способностей ученика. Особенности личности ученика должны, по Коменскому, учитываться в выборе тактики индивидуального подхода, в том числе в контроле и стимулировании. Коменский рекомендовал проводить опрос учащихся без повторения вопросов самим педагогом, что позволяет контролировать внимание, особенности запоминания и усердия учащихся³.

³ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 370.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) отдавал предпочтение изучению воспитанника педагогическому воздействию, рассматривая выявление особенностей и возможностей формирующейся личности как условие эффективной работы воспитателя. Не обольщаясь уровнем психолого-педагогической культуры своих современников, Ж.-Ж. Руссо советовал: «Прежде всего, хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете»⁴. Призыв звучал тогда актуально, но в массовых школах его некому было выполнять. Эта идея пронизывала «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо, выходя на уровень требований методологического характера. Автор призывал: «Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай, прежде всего,

на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чём бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целостности»⁵.

⁴ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики и школы. М.: Просвещение, 1981. С. 200.

⁵ Хрестоматия по истории зарубежной педаго-гиккии школы. М.: Просвещение, 1981. С. 233.

К концу XVIII — первой половине XIX века заметно обогатился спектр диагностических идей и приёмов. Выдающийся швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци (1746–1827) разрабатывал в конкретно-методическом плане идею Руссо о необходимости изучения детей в процессе воспитания синхронно с русскими просветителями. В «Памятной записке о семинарии в Кантоне Во» И.Г. Песталоцци рекомендовал учителям постоянно и систематически наблюдать за детьми, причём наблюдения вести как на уроках, так и во внеурочное время. В системе Песталоцци все старшие и младшие учителя раз в неделю собирались «исключительно для того, чтобы откровенно поделить друг с другом своими наблюдениями над детьми. На основе этих наблюдений вырабатываются определённые мероприятия по отношению к отдельным детям, причём обеспечиваются их согласованное поведение и жизнь».

Таким образом, педагогическая диагностика становится постепенно неотъемлемой нормой профессионализма учителя. В педагогике И.Ф. Гербарта (1776–1841), идейной базы классического гимназического образования, вспомогательной наукой стала психология, при этом изучаются интересы учащихся, своеобразие их интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Психологические исследования рекомендуют педагогике условия и средства деятельности, коррекцию поведения и сознания воспитанника. Гербарт первым пытался математически измерять взаимосвязи, развитость интересов, мотивации учащихся, заложив тем самым ключевую проблематику психолого-педагогических измерений.

Его современник А. Дистервег (1790–1866) считал, что «Уровень развития ученика — исходный пункт. Следовательно, его надо определить до начала обучения»; «Без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Иначе ведь неизвестно, что следует предписать, с чем нужно установить связь». Он подчёркивал ту мысль, что учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика и учеников⁶. Таким образом, в XIX веке осуществляется концептуализация педагогической диагностики как составного, базового структурного компонента педагогической деятельности.

⁶ Дистервег А. Избранные ранние педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 360.

Развитие теоретической психологии во второй и третьей четверти XIX века в России (особенно — психологии индивидуальных различий) позволяет конкретизировать программы наблюдений за учащимися. Русский литератор и просветитель В.Д. Одоевский (1802–1869) в работе «Разговоры с детьми» давал гувернанткам конкретные методические рекомендации построения бесед с ребёнком. Особенности позиции В.Д. Одоевского как педагога заключаются в том, что он пытался выйти на технологию педагогического диагностирования с помощью беседы как средства сбора информации, несущего в себе коррекционный потенциал. Актуально и то, что В.Ф. Одоевский требовал от составителей бесед доступность смысла вопросов ребёнку, учёта уровня индивидуального развития как по степени сложности формулировок, так и по требуемому темпу ответов.

Сторонником научно обоснованного построения педагогического процесса был К.Д. Ушинский (1824–1871). «Изучение психологических явлений научным путём — тем же самым путём, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, если возможно, перестало быть игрушкой случайных обстоятельств, а сделалось делом рациональным и сознательным...»⁷.

⁷ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собр. соч. Т. 9. М.: Учпедгиз, 1956. С. 37.

И хотя взгляды отечественных и западных педагогов XVII–XIX вв. на проблемы и задачи изучения учащихся содержат немало призывов, не подкреплённых конкретными программами, сам факт обращения к идее изучения качеств личности учащихся стал ориентиром для последующих поколений педагогов.

В середине XIX века, в эпоху машинного производства и стремительного развития техники, естествознание стимулировало экспериментальную науку, а под влиянием экспериментального естествознания, экспериментальной физиологии органов чувств, совершенствовалась экспериментальная психология⁸.

⁸ Блонский П.П. Педология: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Владос, 1999. С. 10.

Первые эксперименты были связаны с изучением отдельных психических процессов, свойств, особенностей (памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д.), носили характер сугубо лабораторных исследований.

Вместе с тем эти работы преследовали и педагогические цели, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. Однако невозможность педагогической интерпретации всех получаемых данных, осознание чисто психологической направленности проводимых лабораторных исследований привело к необходимости развития школьного экспериментирования, изучения ребёнка в привычных для него условиях школы⁹.

⁹ История педагогики. В 2 ч. Ч.2. С XVII до середины XXв. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 237.

Внимание учёных сосредоточилось не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде, что позволило приблизить исследования к педагогической практике. Достоинством этих работ были объективность, возможность получения количественных характеристик, сравнение их между собой, известная результативность при решении дидактических задач, связанных с репродуктивной деятельностью учащихся. Учёные вели поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого возможно изучение личности учащихся педагогами в учебном процессе.

Несмотря на окормление педагогией экспериментального метода, он сохранял преимущественно психологическую доминанту. Поиску путей повышения педагогического влияния на новые методы исследования личности ребёнка способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, на съездах психологической общественности (1906 г., 1909 г.)¹⁰.

¹⁰ Там же. С. 240.

Экспериментальная педагогика развивалась как интегративное направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее исследование ребёнка и обоснование педагогической теории экспериментальным путём. Её создание было естественной реакцией инноваторов-педагогов, стремившихся отойти от «бездетной теоретической педагогике» к эмпирическому обоснованию новых идей и подходов в обучении и воспитании.

Таким образом, экспериментальная педагогика, возникшая в конце XIX века, обосновала возможность применения исследовательского эксперимента в изучении детей.

Благодаря немецким учёным во главе с Э. Мейманом (1862–1915) и В. Лаем (1862–1926), стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории, введены в научный оборот термины «экспериментальная педагогика», «педагогический эксперимент». Мейман в трёхтомном труде «Лекции по введению в экспериментальную педагогику» сделал попытку создать свод сведений о науках, касающихся ребёнка и подобранных «с точки зрения воспитания». Цель — получение опытным путём объективных данных для усовершенствования педагогического процесса.

Экспериментальная педагогика опиралась на результаты изучения детей с помощью длительного наблюдения, исследования детского творчества (записи, сочинения, рисунки), анкетирования, тестирования по определению возрастных возможностей детей (впервые разработаны французским психологом А. Бине (1857–1911), изучения поведения ребёнка в различных учебных и внеучебных ситуациях; количественного измерения уровня интеллектуального развития ребёнка с использованием системы тестов, разработанной американским психологом Э. Торндайком (1874–1949).

Эксперименталисты полагали, что использование этих методик даст возможность выработать педагогические и психологические нормативы, которые позволят научно организовать процесс обучения и воспитания. Фактически содержание экспериментальной педагогики представляло собой свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики.

В России экспериментальная педагогика возникла в 80–90 гг. XIX века. К слову, лидеры европейской и американской экспериментальной педагогики Э. Мейман и А. Лай признавали, что впервые экспериментальный метод исследования проблем обучения был применён в России. В 1879 году И.А. Сикорский опубликовал работу о влиянии учебной деятельности на утомление учащихся. Он применил тест в виде диктанта. До и после определённой умственной работы дети писали одинаковый по трудности диктант, а процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости учащихся.

Первая русская лаборатория по изучению ребёнка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 году. Затем аналогичные лаборатории были созданы в Москве, Нижнем Новгороде, Перми, Екатеринославле, Оренбурге, Воронеже. К сожалению, опыт их работы до сих пор остаётся вне поля исследований отечественных историков педагогики.

А в 1901 году увидела свет работа А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в её отношениях к вопросам школьного обучения»¹¹. В монографии педагогам предлагалось не только изучать экспериментальную психологию, но и самим экспериментировать в школах, овладевать исследовательскими методиками (тестами, опросами, анкетами).

¹¹ *Нечаев А.П.* Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения. М., 1901.

Методики разрабатывались специалистами в лаборатории, проходили апробацию, результаты которой обсуждались на собрании педагогов, врачей и психологов. После этого они передавались в школы учителям.

Теоретические взгляды А.П. Нечаева на личность ребёнка как совокупность психических процессов и её развитие как процесс внутреннего созревания организма под воздействием психофизиологических законов послужили обоснованием психологического эксперимента. Обоснование дидактических принципов, отбор содержания образования, выбор методов и организации учебного процесса должны осуществляться на основе изучения психической деятельности ребёнка. А.П. Нечаев главное внимание уделял разработке таких методов изучения психических явлений, которые могли быть полезны при решении педагогических проблем. Экспериментальная работа организована по нескольким направлениям: выявление возможностей использования экспериментального метода при исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами, взаимоотношение лабораторных и вне-лабораторных методов в психолого-педагогических исследованиях.

А.П. Нечаев показал существенные различия между психологическими и педагогическими способами исследования личности ребёнка. Обозначено направление, в котором следовало развиваться изучению растущей личности. Правда, решение многих дидактических проблем осуществлялось Нечаевым преимущественно психологическими способами¹². В 1909 году при его активном участии было создано общество экспериментальной педагогики. Первые всероссийские съезды (1906 и 1909 гг.), посвящённые проблемам изучения ребёнка и

научного обоснования педагогики, носили название съездов «педагогической психологии», да и в русской науке этот термин употреблялся чаще других.

¹² История педагогики: В 2 ч. Ч.2. С XVII до середины XXв. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 240.

В связи с ростом интереса к методам исследования, разработкам А.Ф. Лазурского, И.Г. Россолима, Н.А. Бернштейна более популярным стал термин «экспериментальная педагогика», и поэтому три последующих съезда назывались соответственно (1910, 1913, 1916 гг.). Проблема свободы ребёнка становится одной из самых значительных тем русской педагогической мысли. Интерес педагогической общественности к новым методам исследования личности ребёнка, с одной стороны, и критика экспериментально-психологического метода — с другой стороны, привели к поиску новых, более эффективных методов педагогических исследований. К их числу, безусловно, принадлежит разработка естественного эксперимента, осуществлённая врачом и психологом А.Ф. Лазурским (1874–1917).

Исходя из понимания целостности личности, функционирующей в единстве её эндо — и экзопсихических сторон, развитие которых определяется не только внутренними, но и внешними, в частности педагогическими, условиями, А.Ф. Лазурский разработал метод, который предполагал изучение личности в специально выбираемых или моделируемых исследователем педагогических условиях. Новатором разработана методика изучения ребёнка, содержание которой определялось десятью отдельными упражнениями, соответствующими различным видам школьных занятий. Этот метод позволял исследовать разнообразные психологические проявления личности в непосредственной связи с педагогическими факторами: содержанием, методами, приёмами обучения.

Составленные А.Ф. Лазурским программы наблюдений за учащимися на уроках по различным предметам позволяли приблизить эксперимент к практике. Учитывая особенности проявления психических функций ребёнка в различных видах учебной деятельности, эти программы позволяли учителю корректировать, варьировать обучающие условия соответственно индивидуальным особенностям ученика¹³.

¹³ История педагогики. В 2 ч. Ч. 2. С XVII до середины XXв. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 241.

Вместе с тем метод естественного эксперимента продолжал сохранять преимущественно психологический подход в изучении ребёнка. В центре внимания учёных оставалось исследование особенностей детских психических реакций в различных учебных условиях.

При исследовании детей и учебно-воспитательного процесса проводился эксперимент с различными количественными измерениями. Так, Г.И. Челпанов (1861–1936) проводил эксперимент по изучению субъективных состояний человеческого сознания. Экспериментаторы-дидакты изучали познавательную деятельность ученика, которая проявляется в обучаемости, в приобретении ассоциативных связей. Исследователи открыли новые возможности и в первую очередь выработку педагогических технологий изучения детства.

М.И. Демков, автор учебников по педагогике, отмечал высокие диагностические возможности педагогических измерений как средства контроля продвижения учащихся класса, школы в усвоении знаний. Он считал, что «только при помощи эксперимента возможно приобрести надёжный критерий для нормального и ненормального», возможна надёжность контроля и оперативное подключение других педагогов-коллег к выправлению возникающих отклонений.

П.Ф. Каптерев (1849–1921) — теоретик и историк воспитания и образования — решительно выступал против существующего однотипного общего образования. Чтобы проверить, какие типы школ могут оправдать себя, а какие — нет, он предлагал путь широкого экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий. Перефразируя известную русскую пословицу, он говорил: «Экспериментов бояться — в педагогику не идти».¹⁴

¹⁴ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 25.

К сожалению, экспериментальная педагогика не вышла на достойный профессиональный уровень разработки и решения поставленных классической педагогикой задач изучения уровней развития личности, типичных отклонений в её становлении как целостности, разностороннего развития. Однако проблема свободы развития индивидуальности ребёнка оставалась одной из центральных тем русской педагогической мысли конца XIX — начала XX в.

Экспериментальная педагогика способствовала более содержательному разрешению вопросов, связанных с перестройкой методик обучения предметам, построением учебного плана, практической реализацией принципа индивидуализации обучения.

Экспериментальная педагогика способствовала проникновению в педагогическую науку идеи экспериментирования, весьма плодотворной при осуществлении её научными методами.

Уже в конце XIX века многими исследователями школьной проблематики осознана необходимость интеграции концепций, идей, инструментария в единой, комплексной науке о ребёнке «педология», детоведение. Этот термин предложен ещё 1893 году учеником Стэнли Холла О. Хризманом.

Экспериментальная педагогика выступала как бы её системообразующим компонентом, и поэтому «экспериментальная педагогика» постепенно замещалась «педологией». Педологи считали, что не ребёнок должен приспособливаться к системе воспитания, а программа и методики обучения должны приравниваться к ребёнку. Индивидуальность ребёнка, особенно его характера и поведения определяют выбор средств воздействия. «Среднего» ребёнка нет, утверждали педологи¹⁵.

¹⁵ Фрадкин Ф.А. Педология: мифы, и действительность // Серия «Педагогика и психология» № 8, 1991. С. 25.

Многие педагоги считали педологию перспективной. Так, П.Ф. Каптерев на первом съезде по педагогической психологии (1906 г.) аргументировал правомерность биогенетического принципа, которого придерживалась педология. По его мнению, «общий ход развития личности аналогичен развитию человечества: от господства воспроизведения к творчеству, от материального и конкретного к духовному и отвлечённому, от грубо эгоистического к относительно альтруистическому и т.д.».

Следует сказать, что отношение к практикам-педологам уже тогда было двойственным. С одной стороны, работы известных учёных широко использовали, их рекомендовали студентам. Вместе с тем их критиковали за то, что они изучают «ребёнка вообще», вне контекста средовых факторов. От них требовали классового подхода. Упрекали в статичном анализе характерологических свойств ребёнка, между тем как со страниц педагогической прессы всё настойчивее звучало требование рассматривать любые явления в развитии. Качества растущей личности рассматривались ими изолированно друг от друга, не найден целостный подход к исследованию сознания и поведения ребёнка.

В 20-х гг. XX столетия отечественная педагогическая наука пережила заметный взлёт: ещё работали учёные, носители лучших педагогических традиций дореволюционной поры, сохранялись связи с остальным научно-педагогическим миром, а Наркомпрос был положительно настроен к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов.

В середине 1920-х гг. на проблемах педологии сконцентрировал свои теоретические интересы П.П. Блонский (1884–1941). Он стремился превратить педагогику в строго нормативную науку, далёкую от обыденных рассуждений и рецептов. Важнейший инструментальный научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания — объективные статистические сведения о ребёнке и детстве, полученные с помощью различных тестов. При этом

П.П. Блонский предостерегал от недостаточной репрезентативности диагностических методов.

Широко использовал опытно-экспериментальную базу видный отечественный педагог С.Т. Шацкий (1878~1934). Целостное изучение образовательного процесса, которое позволяет получить конкретное знание об отношениях между детьми, их переживаниях, мыслях и чувствах в естественных условиях обучения и воспитания, — вот что характеризовало его стиль и методы исследования.

Данные, полученные в результате социально-педагогических исследований (анализ ученических сочинений, анкетирование, беседы), активно использовались учёным при планировании и организации учебно-воспитательной работы первой опытной станции. С.Т. Шацкий внёс особый вклад в разработку и реализацию идей так называемой социальной педагогики — сделал предметом исследования влияние микросредовых условий на социализацию ребёнка.

Особое внимание на Первом съезде педагогов-педологов, который проходил с 27.12.1927 г. по 04.01.1928 г., уделялось педологическому инструментарию. Были взяты на вооружение всевозможные тесты, опросники, интервью, анкеты, статистические методы, направленные на измерение интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического развития школьника, его памяти, воображения, внимания, восприятия, отношения к миру. В работе съезда приняли участие Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский.

А.В. Луначарский говорил, что в голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог... Педология, изучив, что такое ребёнок, по каким законам он развивается, какими методами можно определить и направить его развитие, ставит важный вопрос — возможность формирования нового человека¹⁶.

¹⁶ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: БРЭ, 1999. Т. 2. С. 134.

Н.К. Крупская сначала активно поддерживала внедрение педологии в школу, но с конца 20-х гг. у неё появилась тревога по поводу некоторых ошибочных позиций: стремление рассматривать тесты как основной метод исследования школьников, недооценка объективного наблюдения, попытка рассматривать коллектив как социальный организм, сведение трудового воспитания к приобретению трудовых навыков, отрыв от практических задач обучения и воспитания, переоценка возможностей развития детей в дошкольном возрасте и др. Опасения имели вполне реальные основания.

Революционное нетерпение, свойственное той эпохе, отразилось и на массовой педологической практике, на переоценке возможностей быстро обеспечивающего потоки информации тестового метода (которые в те времена ещё не умели достаточно качественно проверять на надёжность и валидность) в ущерб более трудоёмкому (и требующему более высокого личного профессионализма исполнителя) наблюдению.

А интенсивная массовая подготовка школьных педологов (как ныне — школьных педагогов и психологов) снижала общий уровень их исследовательской выучки. Это была обычная для молодой науки «болезнь роста», но повзрослеть педология так и не сумела.

Началу отстранения учёных-педологов от школы положило постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.). В сущности, был нанесён удар по науке, знаменем которой было уважение особенностей, интересов и способностей детей. В результате разгрома педологии была прекращена серьёзная научно-исследовательская работа в области изучения ребёнка, труды педологов были изъяты из употребления. Характер исследования изменился — угасла идея целостного изучения ребёнка. Это причинило большой вред развитию отечественного образования и педагогики, и на долгие годы произошла дискредитация метода тестов и анкет.

С образованием в 1943 году АПН РСФСР связан новый этап в развитии экспериментальных учреждений. Для систематической научной работы по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса академии необходимы были экспериментальные и опытные базы.

В Положении об экспериментальных учреждениях АПН РСФСР (июль 1944 г.) ставились следующие задачи: «Участие в разработке научных вопросов по педагогике, частным методам, детской психологии, школьной гигиене путём изучения педагогического процесса, развития детей на разных возрастных ступенях; проверка действующих программ и учебников и новых проектов».

Педагогическая лаборатория АПН РСФСР с 1945 г. рекомендовала в процессе обучения и воспитания изучать ученика с помощью наблюдения, в ходе бесед, на основе психологического анализа результатов деятельности.

Педагогическое изучение должно быть «объективным и всесторонним познанием личности» в ходе «систематического ведения педагогических характеристик»¹⁷.

¹⁷ Ривес С.М. Изучение учащихся в процессе учебно-воспитательной работы школы// Советская педагогика. 1947. № 7. С. 3–6.

К 1951 г. экспериментальная база АПН РСФСР значительно расширилась: в неё вошли 47 учебно-воспитательных учреждений. В Положении об учебно-воспитательных учреждениях, прикрепленных к институтам АПН РСФСР (1951 г.), было записано, что «основная цель работы институтов заключается во всестороннем изучении опыта учебно-воспитательных учреждений и лучших работников, в организации и проведении научно-экспериментальных исследований по вопросам обучения и воспитания, разрабатываемым институтами»¹⁸. Опыт изучался по указаниям сверху в контексте заданных идеологических установок и таким же образом внедрялся в массовом порядке без адекватного диагностического обеспечения и объективной оценки результативности, что снижало научную состоятельность исследований.

¹⁸ Научный архив АПН СССР, ф. 25, оп.1, ед. хр. 1147, л. 20.

Один из ведущих теоретиков педагогики И.А. Каиров писал: «Научные исследования педагогики страдают методическими изъянами. Это литературно-публицистический способ создания научно-исследовательских работ, недооценка роли педагогического эксперимента. Исследования нередко строятся на самой примитивной базе и технике неорганизованных наблюдений, случайно подобранных школьных документах, на отдельных впечатлениях... Коренной недостаток в научной работе заключается в слабости внедрения лучшего опыта в практику школы. Основная задача в области научно-исследовательской работы — направить педагогические исследования по пути глубокого и всестороннего изучения практики учебно-воспитательной работы». В новом Положении об экспериментальных школах АПН РСФСР (1956 г.) особое внимание уделялось техническому оснащению исследовательских лабораторий в школах, подчёркивалось, что должны быть созданы «специальные исследовательские лаборатории, оборудованные современной аппаратурой и специальными техническими устройствами для проведения психологических, физиологических и педагогических исследований». Работа экспериментальных учреждений началась с открытия в ряде школ Москвы, Ленинграда, Горького, Свердловска образцовых кабинетов. В 60 гг. XX века была проведена значительная экспериментальная и опытная работа, направленная на решение актуальных для школы вопросов коренного улучшения учебно-воспитательного процесса.

В школу возвращались экспериментально-психологические и социологические методики. Этому способствовал бурный всплеск комплексных социальных исследований, которые осуществлялись экспериментальными методами.

Примером может служить одно из первых наиболее крупных исследований общественного мнения, проведённое в 1967–1974 гг. в Таганроге под руководством Б.А. Грушина. Этот комплексный проект включал в себя 11 относительно самостоятельных исследований; к работе было допущено около 60 тысяч носителей первичной информации (анкеты, интервью, записи наблюдений, тесты, статистические документы).

Блестящий опыт высокопрофессиональной разработки опросных методик, программ

наблюдения и аналитических форм вошёл в золотой фонд отечественной социологии и социальной психологии, но он практически не нашёл отражения в педагогике, хотя был, несомненно, ценным с точки зрения технологии создания и апробации профессионального исследовательского инструментария. Методологи педагогики его практически проигнорировали, а из-за мизерности тиражей издания (менее 1000 экз., большинство которых распространялось по подписке) он остался фактически закрытым для педагогического сообщества.

В 60–70-х гг. XX века особенно быстро развиваются контент-аналитические исследования материалов массовой информации.

Метод контент-анализа используется советскими социологами для изучения специфики содержания различных по типу газет, выявления внимания средств массовой информации к определённым тематическим направлениям, принципам отбора и расположения материалов, выбора жанров и авторов и т.д.¹⁹.

¹⁹ Полонский В.М. Оценка качества научно педагогического исследования //Педагогика. 1991. №5. С. 60–64.

В социологии молодёжи контент-анализ применялся для изучения школьных сочинений, автобиографий, характеристик и др. Предпринимаются попытки адаптации и других методик из социологического арсенала, например, структурированных программ наблюдения, социально-психологических и социометрических тестов. Но они носили единичный характер и на общую ситуацию в педагогике практически не влияли, за исключением рейтинга, удачно трансформированного в педагогический консилиум Ю.К. Бабанским и его Ростовской лабораторией НИИ школ МП РСФСР.

В педагогической психологии принципиально новый подход открыла Н.В. Кузьмина (МГУ) со своими сотрудниками, изучавшими педагогическую деятельность с помощью анкет, опросников, шкал. Интерес к эффективности педагогического труда стимулирует выход серии книг И.П. Раченко по НОТ учителя, по диагностике его профессионализма. Растёт число изданий, в которых описаны особенности педагогического эксперимента с использованием педагогических, социально-педагогических, психологических и математических методов исследования учебно-воспитательного процесса в школе: «Методы научно-педагогического исследования» под редакцией Ю.К. Бабанского (1972 г.), «Методы исследования педагогической деятельности» Н.В. Кузьминой (1970 г.) и др.

В 1975 г. выходит книга А.И. Кочетова «Педагогическое исследование», в которой, наряду с описанием распространяющихся в педагогической практике эмпирических методов (наблюдение, анкеты, социометрические методики, тесты и др.), изложены методологические основы, организация и техника научно-педагогического исследования.

Современное состояние опытно-экспериментальных исследований

На рубеже 1980–1990 гг., когда начался переход к вариативному образованию, в нашей стране была провозглашена свобода педагогического творчества, теоретическая разработка проблем воспитания и обучения перестала быть предметом пристальной заботы партийно-правительственных структур. С одной стороны, у педагогов появилась возможность внедрять свои идеи в учебно-педагогический процесс, реализовывать свои задумки, а с другой стороны, оригинальные концепции и нововведения не всегда имели под собой прочную концептуальную и эмпирическую основу, а при апробации — положительный результат.

В подавляющем большинстве экспериментов редко использовались прогрессивные методологические подходы: системный, программно-целевой и т.п. Хотя их применение декларировалось почти всегда. Такие декларации стали своего рода «ритуальной формулой» идеи научности и актуальности. Некоторые исследования не могли быть воспроизведены из-за

нечёткости и нелогичности, результаты не отличались надёжностью из-за неадекватности инструментария сбора и обработки данных. А ведь все новаторские предложения, прежде чем внедряться, должны проходить предварительную экспертную проверку, апробацию в условиях строго контролируемого надёжным и валидным диагностическим инструментарием. Сложные и масштабные инновации предполагают предварительную проверку, то есть эксперимент. Даже самая тщательная теоретическая и методическая разработка не может предусмотреть всех последствий и трудностей реализации новшеств, а эксперимент рассчитан не только на оценку реализуемости нововведения, его цель — способствовать повышению качества образования и воспитания.

Однако педагогическая наука этого периода не стала экспериментальной из-за недостаточной теоретической подготовленности исследователей, низкого методологического уровня экспериментальных работ и плохой организации.

Выступления в печати учёных и практических работников были полны призывов: «развивать и углублять педагогическое экспериментирование», создавать в системе АПН СССР структурное подразделение, которое осуществляло бы руководство важнейшими экспериментальными исследованиями и обобщением, изучением, пропагандой и распространением экспериментального опыта.

Педагогическая общественность ожидала от Гособразования подразделения в виде отдела или лаборатории экспериментальной педагогики. Ю.К. Бабанский в книге «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» отмечает, что основным критерием эффективности научно-педагогического исследования является получение нового научного результата, приращение теоретического знания, которое непосредственно или опосредованно, через последующие методические разработки, может содействовать процессу воспитания, образования и развития воспитуемых. Автор уделяет важное место проблеме методов исследования и их выбора.

Несколько позже выходит работа В.М. Полонского «Оценка качества научно-педагогического исследования», в которой рассматривается проблема выработки критериев и методов определения качества исследований. Уже тогда В.М. Полонский отмечал необходимость полного раскрытия результатов исследования и их описания²⁰.

²⁰ Мкртычан Г.А. Параметры педагогической экспериментальной деятельности // Педагогика. 2001. № 5. С. 45-50.

Одновременно с внедрением в образовательную практику экспериментальных и диагностических методов увеличивается число работ, обращённых к проблеме психологической и педагогической диагностики, отдельным методам исследования.

В 1979 году под редакцией А.И. Пискунова и Г.В. Воробьёва выходит книга «Методы педагогических исследований», адресованная научным работникам, аспирантам, студентам педагогических вузов. В книге излагаются методы, применяемые в педагогических исследованиях, раскрываются особенности применения различных методик как в фундаментальных исследованиях и научно-педагогических разработках, так и в практике совершенствования системы учебно-методической и идейно-воспитательной работы школы.

В 1982 году под редакцией К.М. Гуревича и В.И. Лубовского впервые вышел на русском языке учебник А. Анастаси «Психологическое тестирование», раскрывающий методологию и технологию этого метода.

В 1987 году под редакцией профессора А.И. Кочетова выходит книга «Педагогическая диагностика в школе» о целях и задачах педагогической диагностики, её сущности, основных объектах и предмете, о воспитательных функциях диагностики. В работе Г.Ф. Карповой и Е.А. Михайлычева (1989 г.) «Изучение личности учащихся ПТУ» на конкретных примерах продемонстрирована процедура поэтапного диагностирования и анализа типичных затруднений развития учащегося.

В 1989 году в работах М. Скаткина «Методика и методы педагогического исследования»

и Я. Скалковой «Методология и методы педагогического исследования» (перевод с чешского) детально описаны эмпирические методы исследования, их виды и процедура применения.

Демократизация общественной жизни в 90-х годах стимулировала поиски нового содержания образования и новых форм организации учебно-воспитательного процесса. Открывшиеся небывалые для России академические свободы раскрепостили педагогические коллективы и учителей для творчества. Начался этап «поголовного» новаторства, парад школьных суверенитетов, бурный рост новых типов учебных заведений, что в свою очередь вызвало к жизни многообразные учебные планы и программы, учебники и пособия.

Но при этом, как справедливо отмечают учёные Н. Никандров, М. Поташник, В. Загвязинский, возникла опасная мода на экспериментирование, поскольку «право на эксперимент» получили все. В нём принимают активное участие отдельные педагоги и целые коллективы образовательных учреждений, управленцы всех уровней, исследовательские институты. В тех или иных формах в неё вовлекались также общественные организации и родители². Эксперимент вышел за стены академических лабораторий и избранных школ и потерял свой локальный характер, в результате «экспериментальная горячка» нередко приводила к имитации экспериментально-поисковой деятельности, непрофессиональной инновации в области как организации и методики учебно-воспитательного процесса, так и подготовки учебно-методической литературы, стали нередки.

На основе многолетнего анализа публикаций журнала «Педагогика» В.О. Кутьев делает выводы: «Во многих явлениях, рассматриваемых педагогикой, всё так зыбко, подвижно, недостоверно, что трудно провести водораздел между научным изысканием и художественно-образным освоением». Отмечалось, что успешная работа обязательно предполагает наличие у экспериментатора соответствующих методологических знаний и специальной подготовки, а также постоянную опору на научную педагогику. Без опоры на научную педагогику школа с помощью «инноваций» может создавать только иллюзию повышения качества образования²¹.

²¹ Народное образование. 2000. № 2. С. 221–231.

Как отмечает А.И. Пискунов, школа и педагогическое образование в нашей стране за последние 80 с лишним лет прошли долгий и сложный путь от отрицания всего богатейшего наследия педагогической мысли и школы прошлого к возвращению к ним под новыми названиями. Реформирование российского образования, доминантное положение в котором заняла идея развития личности и в конечном счёте общества, предполагает реализацию основных принципов современного образовательного процесса, раскрытие и развитие его личностного потенциала, возможного только при наличии объективной «обратной связи», при условии изучения индивидуальности растущей личности.

Объективная обратная связь обеспечивается систематической педагогической диагностикой (посредством эмпирических методов), задача которой — в изучении личности и процессов её становления, нахождении путей педагогической помощи ученику в образовательном процессе, о необходимости которой говорил классик научной природосообразной педагогики К.Д. Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»²².

²² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собрание сочинений. Т. 9. М.: Учпедгиз, 1956. С. 237.

В сложившейся обстановке подлинный педагог должен быть подготовленным к анализу педагогического процесса, чтобы суметь отойти от стремления опираться только на интуицию и изменить свою позицию с «мне так кажется» на позицию «объективно установлено, что...».

Этому может способствовать издание учебных пособий по педагогике, психодиагности-

ке, по социальной психологии, в которых представлены исследовательские и диагностические методы, а также глубокий научно обоснованный анализ учебно-воспитательного процесса.

Из переводной педагогической литературы следует отметить вышедшую в 1991 г. книгу К. Ингенкампса «Педагогическая диагностика». Между тем анализ образовательных программ, действующих на факультетах педагогических вузов, показывает, что они по-прежнему ориентированы на подготовку учителя-предметника с фундаментальной общетеоретической подготовкой и слабыми исследовательскими умениями и навыками.

Результаты анализа стандартов высшего педагогического образования второго поколения позволили А.А. Орлову выразить сомнение в возможности исправления положения при существующем соотношении учебных курсов, когда изучение педагогических дисциплин занимает около 4%, включая методику преподавания предмета и педагогические практики — около 8% времени из 9 тысяч часов, отводимых на освоение основной образовательной программы. Лишь несколько вузов включили в учебные планы спецкурсы по педагогической и психологической диагностике. В реальном объёме профессионально-педагогической подготовки исследовательский и диагностический аспект занимает не более 2–3% от объёма часов, отведённых на изучение педагогики²³.

²³ Народное образование. 2001. С. 32.

Таким образом, изучению эмпирических методов, необходимых для научно-педагогических исследований и проведения экспериментов при разработке и внедрении инновационных процессов, отводится (и то не во всех педагогических вузах) около 0,3% от общего количества часов, отведённых на весь курс обучения.

Введение в обязательном порядке выпускных квалификационных работ качественно не изменяет ситуацию, ибо исследовательские умения невозможно сформировать за считанные часы. Промежуточным звеном между теоретиками и практиками призваны быть методисты (школьного, районного, городского, областного уровня) системы повышения квалификации. Но во многих случаях они не справлялись с задачами обучения педагогов-практиков основам методологической культуры, ибо далеко не всегда владели ею сами (привычно выступая в роли ретрансляторов чужих идей и инструкций «сверху»).

Предпринятые попытки создать модели эффективной, информационно и диагностически обеспеченной методической службы уже создали основу для перестройки, но на организационно-управленческом уровне регионов Российской Федерации существенных сдвигов пока не наблюдается.

Реформирование российского образования наталкивается на ряд трудностей, которые вызваны:

- а) отсутствием в большинстве школ и вузов специалистов в этой области знаний;
- б) кроме того, профессионально грамотное применение методик педагогического исследования и диагностики большинству учителей оказывается не по силам — они не подготовлены для такой деятельности, хотя диагностическая деятельность педагога-профессионала включена в перечень аттестационных требований к педагогу как нормативно-обязательная;
- в) методологи и организаторы педагогических наук до недавнего времени обращали основное внимание на содержательно-концептуальную сторону перестройки, а не на процессуально-технологическую. Но именно последняя и даёт эмпирическую основу идеям, концепциям, технологиям и позволяет проверять их на практике.

Следствием происходящего явилось обострение проблем качества и эффективности исследований. Об этом пишут многие учёные, например, Н.Я. Наин отмечает, что нечётко обозначены проблемы исследования, с аморфностью самого понятийно-терминологического аппарата, стандартным набором известных методик исследования.

Эмпирия, равно как и теория, при профессиональном науковедческом анализе оказывается далеко не на высоте.

Овладевая методами смежных научных дисциплин, педагоги смело используют те методы, которые требует наука, забывая о своём прямом деле.

В результате в решениях и постановлениях ВАКа РФ многократно отмечалось, что исследователи элементарно не владеют имеющейся проверенной и выверенной методологией. Подтверждением этому могут служить материалы диссертационных работ, в которых указывается, например, что методика апробирована, выводы на высоком уровне обобщены, но делается это зачастую небрежно и без специального внимания к столь важному требованию научного исследования, как научная аргументированность. При этом не всегда указывается, каким образом (специальным методом или направленным наблюдением, интервьюированием и т.п.) диссертант определил, что его технология или авторская методика повысила результат (какие-либо существенные параметры образовательного процесса или развития личности).

Полученные таким образом факты часто противоречивы и не позволяют сделать окончательный вывод о конкретных нормативах и рекомендациях. Чистой декларацией иногда выглядит «достоверность результатов исследований», которая подтверждается «использованием комплекса методов исследования, адекватных его задачам». Иногда в автореферате сообщается, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, некая дидактическая модель «работает», учащиеся повышают уровень обучения, а в контрольной группе «достоверных изменений не происходит». Неясно, как проводился эксперимент, какие параметры измерялись, какие показатели фиксировались и сравнивались и т.п. Есть авторефераты, в которых содержание экспериментов вообще не раскрывается, а сразу делаются выводы.

Важнейший критерий организации эксперимента в педагогических исследованиях — его доказательность.

Необходимое условие доказательности педагогического эксперимента — наличие программы и методики её проведения.

К сожалению, можно наблюдать явную недооценку, пренебрежение этой непростой процедурной стороной жизненного цикла инноваций. За эксперимент нередко выдаётся наспех проведённая опытная работа без должного диагностического сопровождения, когда невозможно ни оценить реализацию её конкретных целей, ни даже выделить и оценить по чётким критериям более или менее определённый результат.

Несоблюдение требований к проведению эксперимента не обеспечивает достоверности полученных результатов, не приносит реальной пользы образованию.

Научной ценностью обладают лишь те работы, в которых получены новые теоретические данные и практические результаты. Именно они обеспечивают науку и практику необходимой информацией для дальнейшего развития.

Недостаточно полная теоретическая разработка проблемы обеспечения достоверности научно-педагогического знания сказывается на развитии теории и практики. Результаты педагогических исследований крайне медленно и зачастую стихийно вводятся в теорию.

Исследователи не всегда могут проанализировать полученную информацию и включить её в общенаучный фонд. Желательно, чтобы новый результат был не только назван, но и теоретически и эмпирически обоснован. Имеется в виду, прежде всего, экспериментальное подтверждение, как отмечает В.М. Полонский.

В настоящее время увеличивается число публикаций, посвящённых проблемам диагностики и методам педагогического исследования, наметилась тенденция к росту диссертаций в области диагностики и использования эмпирических методов. Однако педагогическое сообщество непростительно мало внимания уделяет строгости профессиональной экспертизы инноваций. Хотя в последние годы наметились сдвиги. В решении ВАК Министерства образования РФ от 20 ноября 2002 г. «О состоянии экспертизы диссертационных исследований по педагогике» отмечено, что экспертным советом по педагогике и психологии ВАК Минобробразования России в 2002 г. проведена определённая работа, направленная на повышение требований к качеству диссертационных исследований по педагогике и психологии.

Выявлено, что в диссертационных советах педагогического и психологического профиля недостаточное внимание уделяется оценке методов, эмпирической обоснованности, репре-

зентативности педагогического эксперимента.

Таким образом, переход в России к вариативному образованию отчётливо выявил существующий разрыв между достижениями педагогической науки и возможностями реализации их массовой практикой.

В связи с этим в современных условиях поиска средств информационного обеспечения эффективного педагогического процесса для решения задач повышения уровня образования возрастают требования к педагогам-практикам и педагогам-исследователям в части уровня квалификации их в вопросах эксперимента и диагностики.

Решение этих задач возможно лишь при системном подходе, затрагивающем все звенья системы образования — от разработок требований отбора и подготовки педагогических кадров до установления закономерностей развития всей системы, что под силу педагогической науке.