

6. Жукова, Г. С. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова. – М. : Изд-во РГСУ, 2012 – 165 с.

7. Сабиров, А. Г. Механизм реализации практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплин гуманитарного и экономического цикла в педагогических вузах России / А. Г. Сабиров // Россия и Европа: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., 27 февр. 2015 г. – Прага : WORD PRESS, 2015. – Ч. 1. – С. 396–399.

8. Концепция практико-ориентированного образования в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» [Электронный ресурс]. – Гродно 2015. – Режим доступа : <http://www.intra.grsu.by>. – Дата доступа : 29.01.2018.

9. Минин, М. Г. Проблемно-ориентированная и проектно-ориентированная модель обучения Ольборгского университета / М. Г. Минин, М. А. Соловьёв, Н. Ю. Вьюжанина // Актуальные социальные проблемы молодежи и образования: сб. тр. молодеж. науч. шк. – Томск. : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2012. – С. 12–17.

The article is devoted to the analysis of theoretical, methodological and practical approaches to the organization of practice-oriented environment in high school. The author gives an assessment of the current state of the problem in the theory and practice of University education, gives the opinions of experts on ways to create a practice-oriented environment at the University, its content and structural characteristics.

Поступила в редакцию 27.03.18

С. А. Кульбицкая

МОРАЛЬНЫЕ НОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема соблюдения моральных норм в процессе педагогического эксперимента, показаны последствия воздействия на его ход допускаемых исследователем осознанных и неосознанных ошибок и искажений, неконтролируемых факторов и эффектов, исключение которых не только повышает достоверность полученных экспериментальных результатов, но и является показателем этической компетентности педагога-экспериментатора.

Эксперимент как способ проверки нового знания на основе анализа эмпирических данных является неотъемлемой частью любого научного исследования. Достоверность и качество полученных результатов имеют непосредственную зависимость от соблюдения экспериментатором как универсальных норм научного исследования, так и моральных норм, связанных с проведением экспериментальной работы в той или иной отрасли. В числе универсальных норм называются научная объективность, добросовестность в поиске истины, доказательность, адекватное принятие критики в свой адрес, недопустимость плагиата, социальная ответственность ученого, само-

критичность, умение уважать научные работы предшественников, отсутствие самомнения, умение признать ошибки, уважение оппонента, руководство критериями обоснованности и доказательности знания и др.

Моральные нормы экспериментального исследования в социально-гуманитарных науках специфичны. Как отмечает И. Н. Кузнецов, особую трудность представляет наблюдение, где результаты в большей мере зависят от личности наблюдателя, его жизненных установок и принципов, его заинтересованного отношения к изучаемому предмету [1, с. 26].

Среди социально-гуманитарных наук педагогические имеют свою специфику, связанную с преобразующим характером экспериментальной деятельности. Для понимания моральных норм, которые должны присутствовать при ее осуществлении, проанализируем определение понятия «педагогический эксперимент».

Педагогический словарь Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова предлагает считать экспериментом общенаучный метод исследования, который заключается в активной теоретико-практической деятельности экспериментатора, определенным образом преобразующего ситуацию для планомерного изучения объекта в процессе естественного или искусственного, однако заранее запланированного его развития и функционирования. При этом акцентируется внимание на возможности повторения исследования как с относительно неизменными, так и с измененными условиями [2, с. 168].

В контексте моральной ответственности ключевыми позициями данного определения являются активная деятельность экспериментатора и преобразование образовательной ситуации.

Педагогический эксперимент может быть нескольких видов: *естественный* (осуществляемый в естественных условиях деятельности человека и построенный так, что испытуемый не подозревает, что подвергается изучению); *лабораторный* (осуществляемый в искусственных условиях, как правило с применением специальной аппаратуры, со строгим контролем всех влияющих факторов), *преобразующий, формирующий*, (прослеживающий влияния вносимых изменений в изучаемом педагогическом процессе, позволяет не только регистрировать выявляемые факты, но и через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции развития, становления личности, определять возможность оптимизации этого процесса) [2, с. 168].

Активная деятельность экспериментатора, связанная с преобразованием образовательной ситуации, наиболее ярко может быть прослежена на примере именно преобразующего, формирующего эксперимента. Большое значение в его проведении имеет личность экспериментатора, обладающая, с одной стороны, научной честностью, порядочностью, с другой – высоким уровнем профессионализма, поскольку данный вид эксперимента представляет собой дестабилизацию существующей образовательной среды, сознательное ее изменение, включение в нее новых элементов и факторов, которые должны быть оправданы и научно обоснованы. Именно

в этом виде эксперимента наиболее отчетливо проявляется нравственная и социальная ответственность экспериментатора за последствия своих действий и предлагаемых инноваций.

В исследовании В. А. Попова, А. В. Коржуева в научный оборот вводится такое понятие, как «закон необратимой дестабилизации педагогической среды», суть которого в том, что любой процесс внедрения педагогических новшеств в систему образования неизбежно вносит необратимые деструктивные изменения в педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях, имеющие место к рассматриваемому моменту, начинают разрушаться, происходит разделение педагогического сознания, оценок, связанных с педагогическим новшеством и в конечном счете с поляризацией мнений о нем, о его значимости и ценности [3, с. 57].

Формирующие педагогические эксперименты не проводятся в изолированных условиях и поэтому не застрахованы от влияния различных побочных помех, а также других факторов, не имеющих отношения к предлагаемым экспериментатором инновациям. Т. Г. Новикова указывает, что в экспериментах не исключено присутствие неконтролируемых случайных факторов, а также искажений, которые могут возникнуть в ходе эксперимента из-за влияния самого экспериментатора [4, с. 48].

В экспериментальных исследованиях, особенно касающихся проблем воспитания, следует учитывать многофакторность влияния на ребенка социальной среды, что не позволяет достоверно установить вклад в формирование тех или иных качеств и характеристик личности методики работы конкретного учителя, классного руководителя либо инновации, предлагаемой педагогом-экспериментатором. В этом отношении научная честность педагога-исследователя будет проявляться в подробном описании всех побочных факторов эксперимента, которые влияют на его результаты и не поддаются контролю и изоляции, а не в приписывании себе исключительной роли в улучшении за короткий срок показателей педагогической среды за счет предлагаемой инновации.

Экспериментатор должен осознавать, не вызывает ли предлагаемое им нововведение каких-либо иных последствий в педагогической среде, кроме тех, которые он описывает. При этом важно выяснить, не случайна ли выявленная связь между следствием и его причиной (или условием); нет ли других причин, приводящих к известному следствию, и какова степень их значимости, не является ли выдвинутая причина лишь «субъективно значимой», т.е. не обусловлено ли ее выдвижение в значительной степени личными научными интересами и приоритетами автора [3, с. 31].

Интересным и в педагогических источниках достаточно спорным является вопрос, касается ли дестабилизация образовательной среды только экспериментальной группы и какую ответственность несет экспериментатор, работая с контрольными группами. В этом отношении следует упомянуть справедливое мнение В. В. Краевского относительно того, что нельзя проводить эксперимент, применяя в экспериментальном классе множество

специально разработанных средств и приемов воспитания, утверждая, что в контрольной группе работа ведется традиционно, как именно – неизвестно. Нужно работать так, чтобы все классы были экспериментальными, педагогический процесс должен отличаться каким-то одним элементом, воплощающим разрабатываемое научное положение [5, с. 240].

Остановимся более подробно на том, как проявляется в деятельности педагога-экспериментатора такое качество, как *научная честность*. Честность как одно из основных моральных качеств личности ассоциируется с правдивостью, принципиальностью, верностью принятым на себя обязательствам. Следовательно, научная честность ученого связана с объективным наблюдением и честным описанием экспериментальной процедуры и полученных экспериментальных результатов и выводов.

С точки зрения научной честности в ходе педагогического эксперимента можно выделить *осознанные экспериментатором (умышленные) и неосознанные (неумышленные) исследовательские ошибки и искажения*.

Осознанные экспериментатором ошибки обусловлены умышленным искажением, фальсификацией фактов педагогической действительности в целях придания апробируемой инновации характеристик исключительной эффективности, гиперболизации, «прорыва» в науке. В качестве примера можно рассмотреть этап первичной обработки фактического материала исследования, когда экспериментатор может позволить искажения исходных составляющих перед началом эксперимента: занижение реальных показателей состояния педагогической действительности, утверждение о полном отсутствии системы в учебно-воспитательной работе, о самом низком на момент начала эксперимента уровне развития исследуемого элемента (выраженности качеств, свойств, установок личности, показателей обученности, обучаемости, показателей организации педагогического процесса в целом), сокрытие реального педагогического потенциала школы, конкретного учителя, изначальный выбор именно классов с высоким уровнем успеваемости и сформированности базовой культуры, исключительно благополучных школ и др. Без подробного объективного и точного описания исходных и всех побочных условий эксперимента представляется спорным определить, что окажет на его результаты большее влияние – условия социальной и педагогической среды школы либо предлагаемая экспериментатором инновация. Эта ситуация порождает такое понятие, как «неработающие нововведения», которые не отвечают определению педагогического эксперимента, поскольку не могут быть повторены, как было выше указано, с относительно неизменными, так и с измененными условиями.

Следует также отметить недопустимость при дестабилизации педагогической среды такого явления, как «экспериментальная неквалифицированность исследователя», несоблюдение логики научного эксперимента. Ю. К. Бабанский отмечал, что чем квалифицированнее экспериментатор в той области, где ведется исследование, чем шире его эрудиция, способность к ассоциативным мыслительным действиям, к генерализации, умение подняться над фактами, тем богаче научные результаты [6, с. 168].

Даже зная и соблюдая установленные моральные заповеди, педагог-экспериментатор может допускать неосознанные (неумышленные) исследовательские ошибки и искажения и оказываться под воздействием определенных эффектов восприятия экспериментальной ситуации.

В ходе активного взаимовлияния и взаимопроникновения исследователя и объекта исследования происходит самоизменение интерпретатора, что сказывается на полученном исследовательском материале. Активность эксперимента выражается в том, что экспериментатор не просто пассивно наблюдает за происходящими событиями, а оказывает воздействие на экспериментальную ситуацию, которое связано с изменением изучаемого психического явления в желаемом для экспериментатора направлении, в его моделировании [7, с. 7].

В своем исследовании Т. В. Корнилова отмечает так называемый «эффект экспериментатора», т.е. влияние на результаты эксперимента таких характеристик экспериментатора, как его пол, возраст, престиж в глазах испытуемого, привлекательность, доброжелательность, тревожность, предварительное знакомство с испытуемыми и т.п. Также имеет место «эффект Пигмалиона» – непроизвольное способствование экспериментатора проявлению именно тех закономерностей, в истинности которых он убежден [8, с. 103].

В педагогических исследованиях зачастую также присутствует так называемый «хоторнский эффект», предполагающий неестественным поведение испытуемых: зная о своем участии в нем, они начинают усерднее выполнять предлагаемые задания для получения более высокого результата, который в действительности является искаженным. Проявление данного эффекта наблюдается при анкетировании, интервьюировании учителей, руководителей школ, которые, понимая, что полученные результаты будут сравниваться с результатами исследования других школ, пытаются представить только позитивную информацию об образовательном процессе, утаивая реальные недостатки и негативные стороны. С этой ситуацией непосредственно связана проблема осведомленности либо неосведомленности участников педагогического эксперимента в его проведении.

В научных исследованиях также описан «фактор предполагаемых требований», проявляющийся в том, что ожидание влияет на объективность оценки. Испытуемый может предполагать, что именно нужно экспериментатору, и поэтому будет стараться помочь ему получить ожидаемый результат или, наоборот, препятствовать этому [9, с. 63].

Рассматривая проблему проектирования эксперимента в образовательных системах, Т. Г. Новикова отмечает, что необходимо учитывать искажения, которые могут возникнуть в его ходе из-за влияния самого экспериментатора, а также критически оценивать различные дополнительные переменные, которые могут оказывать существенное влияние на результаты эксперимента и их интерпретацию. Автором выделяются четыре группы переменных: обусловленные личностью учащегося (уровень знаний и умений, отношение к учебе, склонности, пол, способности, возраст, состояние здоровья, социальная среда); личностью учителя (профессиональное мастер-

ство, педагогический такт, личные качества, психическое состояние, состояние здоровья, отношение к исследуемому вопросу); факторы, зависящие от учебного процесса (содержание и объем изучаемого материала, продолжительность учебного дня, социальная среда, отношение к учебе, состав класса, отношения с учителями, взаимоотношения учащихся и др.); факторы, зависящие от контроля (валидность результатов – проверяют то, что хотят проверить, объективность, форма контроля, длительность, степень сложности) [4, с. 48].

Описывая обязанности экспериментатора, И. Н. Кузнецов обращает внимание на необходимость параллельно эксперименту вести систематическую первичную обработку фактического материала с тем, чтобы сохранить его свежесть и достоверность деталей и, что самое важное в контексте рассматриваемой нами проблемы, не допустить наложения на него последующих впечатлений и интерпретаций [10, с.11]. Наложению последующих впечатлений особенно могут быть подвержены педагоги-экспериментаторы, непосредственно включенные в учебно-воспитательную работу с детьми.

В своем исследовании Р. Солсо и К. Маклин обращают внимание на фактор *предвзятости экспериментатора*, имеющий место при оценивании результатов эксперимента, и подчеркивают, что оценивающие результаты эксперты могут питать пристрастие к той или иной методике, склонны замечать улучшение в первую очередь у испытуемых, которые проходили обучение именно по данной методике. Это же относится и к предположениям, что у испытуемых из контрольной группы, к которым не применялось никакого воздействия, не может быть улучшений и, соответственно, следует давать им заниженные оценки. Для решения этой проблемы предлагается использовать независимых экспертов, не сообщая им, к какой группе принадлежал тот или иной испытуемый, вводится термин «слепой» в экспериментальных исследованиях в специальном смысле – испытуемым не говорят, к какой группе они принадлежат и возможно даже о том, в чем заключается эксперимент. «Двойной слепой» – как экспертов, так и испытуемых держат в неведении («слепыми») относительно применяющихся в ходе эксперимента воздействий и ожидаемых результатов [9, с.61].

Анализируя влияние различных помех в ходе эксперимента, Д. Кэмбелл считает, что многие исследователи подвержены эффекту ожидания результата, который характеризуется тем, что замечается только экспериментальный эффект, если он укладывается в теорию [11, с. 88].

Таким образом, соблюдение моральных норм в ходе педагогического эксперимента обуславливает достоверность его результатов. Научная честность и порядочность педагога-экспериментатора предполагают не только недопущение в ходе эксперимента осознанных (умышленных) исследовательских ошибок и искажений, но и исключение эффектов искажений и побочных факторов, влияющих на экспериментальную ситуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузнецов, И. Н.* Научное исследование. Методика проведения и оформления / И. Н. Кузнецов. – Изд. 3-е. – М. : Издат.-торг. корпорация «Дашков и К», 2007. – 460 с.

2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. *Попов, В. А.* Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: Книга для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта, педагога / В. А. Попов, А. В. Коржуев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
4. *Новикова, Т. Г.* Проектирование эксперимента в образовательных системах: науч.-метод. пособие / Т. Г. Новикова. – М. : АПКИПРО, 2002. – 112 с.
5. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – Изд. 2-е. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 256 с.
6. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.]; под. ред. В. И. Журавлёва. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
7. *Ануфриев, А. Ф.* Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы / А. Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2005. – 112 с.
8. *Корнилова, Т. В.* Введение в психологический эксперимент: учебник / Т. В. Корнилова. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во МГУ; Изд-во ЧеРо, 2001. – 256 с.
9. *Солсо, Р.* Экспериментальная психология / Р. Солсо, К. Маклин. – Изд. 8-е. – СПб : Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.
10. *Кузнецов, И. Н.* Научное исследование: метод. пособие / И. Н. Кузнецов. – Минск : ИНБ РБ, 1995. – 35 с.
11. *Носс, И. Н.* Экспериментальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. Н. Носс. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 321 с.

The article deals with the problem of observing moral standards in the process of pedagogical experiment, shows the consequences of the influence on its course of conscious and unconscious mistakes and distortions, uncontrolled factors and effects made by the researcher, the exclusion of the above-mentioned factors not only increases the reliability of the experimental results obtained, but indicates the ethical competence of the teacher-experimenter.

Поступила в редакцию 27.04.18

В. Г. Литвинович

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДУХЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА

В статье рассматривается образовательная парадигма, выработанная ЮНЕСКО, по формированию глобальной гражданской ответственности у учащейся молодежи. Для ее реализации раскрываются социально-педагогические принципы и условия работы по воспитанию студентов в духе идей культуры мира.

В современном обществе на качество содержания воспитания гражданской культуры влияют глобальные общественные процессы, которые также определяют жизнь каждой страны в отдельности:

- нарастание остроты глобальных проблем цивилизации;