1. Профессионально-значимые личностные качества исследователя.

Научно-исследовательская деятельность известна с древнейших времен. Человек всегда стремился познать мир, в котором он живет. Социаль­ная значимость и потребность в науке не преходяща, она вечна.

Исследователь, организуя и проводя свои изыскания выполняет две основные функции, во-первых, систематизирует, ак­кумулирует знания, накопленные человечеством, во-вторых, познает новое неизве­данное, что пополняет, обогащает науку. Эти функции остаются во все времена, изменяется лишь их содержание по мере изменений, происходящих в общественной жизни, изу­чаемых проблемах, методах работы. Для реализации названных функций исследователю необходимо обладать рядом качеств, создающих прочный фундамент его личности.

Научная работа – исключительно напряженный, творческий труд, ко­торый требует полной самоотдачи, упорства, терпения, самоотверженнос­ти, проникнутых творческим мышлением, чувством нового, стремлением познать неведомое. В истории науки было немало попыток перечислить наиболее важные качества ученого-исследователя.

Так, К. Э. Циолковский считал, что основными чертами личности ученого-исследователя должны быть: хорошая память, умение сосредоточиться, уйти в себя, научная фантазия, интеллектуальная независимость, то есть самостоятельность мышления, увлеченность, страстность, одержимость в науке, настойчи­вость.

В. А. Обручев выделяет три основных принципа пло­дотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность и любовь к творчеству.

И. П. Павлов к ведущим качествам личности ученого-исследо­вателя относил: научную последовательность, прочность познания азов на­уки и стремление идти от них к вершинам человеческих знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать черновую работу, терпеливо накапливать факты, научную скромность, готовность отдать науке всю жизнь.

К. И. Скрябин отмечал особую значимость в научном твор­честве любви к науке, избранной специальности.

Как видим, к личности исследователя предъявлялись и предъявляются исключительно высокие тре­бования, находящиеся на пределе возможностей человека как личности, требующие от него полной самоотдачи.

Конечно, в рамках данных требований формируется индивидуальный стиль научной деятельности. У каждого исследователя структура наиболее важных качеств личности, обеспечивающая успех исследования, индивидуальна.

Вместе с тем, общепризнанно, что прежде всего речь должна идти о его гражданской ответственности, о том чтобы быть не просто профессио­налом-исследователем, но и, в первую очередь, патриотом своей страны, решающим приоритетные для России научные проблемы. Важным качеством исследователя является психолого-педагогическая направленность, проявляющаяся в постоянном стремлении к достижению главной цели – формирования и развития личности обучающегося, повышение качества его воспитания и обучения.

Исходя из сказанного, к важным качествам педагога-исследователя следует отнести: оптимизм – веру в возможность улучшить положение дел, выработать опти­мальные варианты творческого развития обучающихся; гуманизм, предполагающий доброту, отзывчивость, сердеч­ность к людям, исключающий злую иронию, оскорбления и унижение челове­ка; справедливость, уравновешенность, терпи­мость, сдержанность, самообладание; умение вести исследовательскую работу честно, согласуясь со своей совестью. Это в свою очередь предполагает требовательность исследователя к себе и людям, то есть следование нор­мам морали, добросовестное исполнение своего профессио­нального долга. Наконец, существенное значение в исследовательской ра­боте имеет общительность и  коммуникабельность педагога-исследователя.

Все названные профессионально-значимые личностные качества определяют авторитет исследователя, слагаемыми которого являются: глубокие разносторонние специальные знания; владение профессиональными и исследовательскими навыками; наличие психолого-педагогических способностей;  общая педагогическая культура; умение общаться с людьми; поведение в соответствии с нормами профессиональ­ной психолого-педагогической этики.

1. Мастерство исследователя: общая культура и эрудиция, профессиональные знания, исследовательские способности и умения, исследовательская направленность.

Обобщая основные профессионально-значимые качества личности педагога-исследователя правомерно представить их в виде профессиограмы (таблица 1)

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Творчество, новаторство исследователя | | | |
| Психолого-педагогическое мастерство исследователя | | | |
| Изучение и творческое внедрение в научно-исследовательскую работу прогрессивного, новаторского опыта решения психолого-педагогических проблем | Общая культура, эрудиция, высокий уровень профессиональной морали | Глубокие знания преподаваемых и смежных с ними наук | Самосовершенствование в общественной и научной психолого-педагогической деятельности, постоянный самоанализ результатов педагогического и исследовательского труда |
|  | Профессиональные знания | |  |
|  | Глубокие знания педагогики, психологии, умение использовать их в практической работе, исследовании | Совершенное владение методикой психолого-педагогического исследования |  |
|  | Педагогические исследовательские   способности и умения | |  |
|  | Развитые профессиональные способности:  -интеллектуальные;  - коммуникативные;  - перцептивные;  - суггестивные;  - эмоционально-во-левые  - конструктивные;  - научно-познава-тельные;  - дидактические;  - организаторские;  - творческие (креативные) | Развитая исследовательская и психолого-педагогическая техника: культура общения, культура и техника речи,  внешнего вида, отношений, их саморегуляция. Интуиция, творческое вдохновение |  |
| Фундамент (основание) | - Психолого-педагогические и исследовательские знания, навыки и умения, приобретенные в вузе;   - Профессиональные и социально-значимые качества личности | | Наследственность, семья, школа, вуз |
|  | Исследовательская психолого-педагогическая  направленность | |  |
|  | Интерес к работе с людьми. | Любовь к профессии педагога-исследователя. |  |

1. Общие психолого-педагогические качества:

– убежденность в научно-педаго­гических взглядах на факторы формирования личности обучающегося, пони­мание причин и движущих сил ее развития;

– профессиональная психолого-педагогическая направленность;

– социально и профессионально значимые свойства личности: гражданственность, гуманизм, оптимизм, стабильный интерес к науч­но-исследовательскому труду, справедливость и доброжела­тельность к людям; общительность, требовательность к себе и людям.

2. Профессиональные психолого-педагогические качества:

– психолого-педагогическая, теоретическая, методическая и практическая подготовленность;

– развитые психолого-педагогические способности: коммуникативные, пер­цептивные, проективные, суггестивные, эмоционально-волевые, конструк­тивные, дидактические, организаторские, познавательные, экспрессив­но-речевые, творческие (креативные).

3. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества:

 – психолого-педагогическая направленность психических процессов: познавательных и эмоциональных, волевых;

– эмоциональная отзывчивость (эмпатия);

– развитость воли;

– рефлексия.

Как видно из таблицы, педагогическое мастерство исследователя проявляется через развитие у него следующих профессиональных способностей:

– интеллектуальные (развитость научного психолого-педагогического мышления), определяющие умение анализировать и объяснять изучаемое, отделять существенное от несущественного; проводить психологический и педагогический эксперименты; осуществлять научный поиск в гностическом цикле: факты – модель – гипотеза – следствия – проверка; строить на основе опытных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связи между количественными и ка­чественными сторонами исследуемого явления, формулировать правомерные выводы, устанавливать границы их применимости; рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия; абстра­гироваться, анализировать и обобщать исследовательский материал; интуиция, дар предвидения, обширность знаний;

– перцептивные, лежащие в основе умения проникать во внутренний мир человека; необыкновенная напряженность внимания, впечатлитель­ность, восприимчивость и т.п.;

– коммуникативные, позволяющие устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса исследования;

– конструктивные, даю­щие возможность предвидеть ход, развитие и результаты образовательного процесса;

– суггестивные, нацеленные на получение нужного результата путем эмоционально-волевого влияния, внушения силой слова, ав­торитета, идущего от участников исследовательского или педагогического процесса;

– эмоционально-волевые, позволяющие  управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;

– дидактические, проявляющиеся в умении излагать материал, тол­ковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, ар­гументированно;

– организаторские, позволяющие организовать познавательную деятельность обучающихся, а также свою собственную работу педагога-иссле­дователя, высокая самоорганизация, большая работоспособность;

– научно-познавательные,  дающие возможность оперативно овладевать новой информацией;

– творческие (креативные),  позволяющие творчески решать психолого-педаго­гические и исследовательские задачи: уклонение от шаблона, оригиналь­ность, инициативность, удовлетворение не столько в достижении цели исследования, сколько в самом его процессе, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

1. Творчество и новаторство в работе исследователя.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей.  
Определяя качество учебно-воспитательной работы учителей, обычно имеют в виду осмысленность, глубину и прочность знаний учащихся, их умственное развитие, нравственную и эстетическую воспитанность, т.к. эффективность педагогической деятельности оценивается только по ее результатам. Однако при оценке работы учителя нередко упускается, по мнению Харламова И.Ф., то, что “качество деятельности влияет на методический уровень учителя, его профессиональную квалификацию. Есть просто умелый учитель, который работает на обычном профессиональном уровне, и есть тот, кто проявляет высокое мастерство и творчество, своими находками обогащает искусство обучения и воспитания. Есть и преподаватели, которые поднимаются до уровня педагогического новаторства, вносят существенные изменения в школьную практику”.   
Рассмотрим подробнее понятия “мастерство”, “творчество”, “новаторство”.  
Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. Как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее творческого начала.  
По мнению Загвязинского, *творчество* – это «всегда создание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов научения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества».   
Педагогическое творчество не является исключением. В нем чаще всего присутствует субъективная новизна мысли. «Творчество начинается тогда, когда результат не может быть достигнут путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познание добывает так называемое невыводимое знание с использованием гипотез, предположений, догадок».   
Громкова М.И., определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает *признаки,* характеризующие ее как целостный процесс:

* «наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;
* социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство);
* наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
* наличие субъективных (личностных качеств — знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
* новизна и оригинальность процесса или результата.

      Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой. Такой подход к сущности творчества согласуется с идеями гуманистической педагогики, с развитием личности, культуры и общества. Истинное творчество гуманно по своей природе, поскольку оно с необходимостью приводит к развитию и саморазвитию личности и соответственно культуры и общества.  
Нередко творческую природу труда педагога выводят из умозаключения: педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный — значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Творчество обусловлено творческим потенциалом личности, который, если вести речь о педагоге, формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идеи, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.  
Итак, педагогическое творчество – это «всегда новое по отношению к уже имеющемуся, сложившемуся; поиски учителем способов развития своих воспитанников и себя самого, преодоление профессиональных стереотипов, осмысление научной информации».   
Творческая деятельность учителя, по мнению Краевского В.В., Борисенкова В.П. и др., осуществляется в двух основных *формах:* «применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми учитель уже имел дело ранее».   
Область проявления педагогического творчества определяется структурой деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Но для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим *ряд условий:*

* «временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;
* сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов;
* отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;
* атмосфера публичного выступления;
* необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций».

 Творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями. Кухарев Н.В. и Решетько В.С. предлагают принять за основу уровней педагогического творчества уровень профессионализации педагога, потому что профессионализм учителя, во-первых, включает его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс достижения качественных показателей деятельности; во-вторых, является концентрированным показателем творчества, обеспечивающим успех дела.   
  
*Уровни педагогического творчества* рассматриваются с учетом степени сформированности умения анализировать свой труд и его качественные показатели:  
*Первый уровень, информационно-воспроизводящий:* педагог умеет воспроизводить опыт других, решать простые задачи на пути к результату, анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях. Это уровень педагога без категории.  
*Второй уровень, адаптивно-прогностический:* педагог умеет трансформировать известную ему информацию, отбирать способы, средства, методы взаимодействия с учащимися с учетом их личных качеств. Этот уровень деятельности педагога соответствует второй категории.  
*Третий уровень, рационализаторский:* педагог проявляет рационализаторские способности (высокую эффективность опыта, умение решать сложные, нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные решения). В его работе присутствуют элементы индивидуальности и неповторимости. На этом уровне осуществляет свою деятельность педагог первой категории.   
*Четвертый уровень, научно-исследовательский:* педагог умеет определять концептуальную основу собственного поиска, разрабатывать собственную систему деятельности на основе исследования ее результатов. На этом уровне работает педагог высшей категории.  
 *Пятый уровень, креативно-прогностический:* педагог способен выдвигать сверхзадачи и обосновывать способы их решения; вносит существенные изменения в систему образования, трансформирует ее и, овладев механизмом диагностики, идет от алогичного к логике устоявшихся стереотипов. Это уровень педагога экстра-класса».   
В связи с уровневой характеристикой педагогического творчества возникает вопрос о творчестве молодых педагогов, не имеющих достаточного социального и профессионального опыта. Ответы начинающих и будущих учителей в отличие от учителей, имеющих некоторый стаж, в подавляющем большинстве однозначны: творить может только молодой учитель, не обремененный чужим опытом. Характерно, что педагогическое творчество в этом случае нередко отождествляется с путем проб и ошибок. Тем не менее, на наш взгляд, утверждение молодых учителей не лишено оснований, хотя в нем и отражается юношеский максимализм. Этот вопрос вызывает, в свою очередь, и другие: каково соотношение педагогического опыта и творчества, педагогического творчества и мастерства? Чем отличается просто умелый педагог от педагога-мастера, в чем проявляется творчество и чем оно отличается от новаторства?  
По мнению Харламова И.Ф., базовой характеристикой здесь является понятие «педагогическая умелость». Под *педагогической умелостью* следует понимать «достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся».   
Следующей ступенью профессионального роста и совершенствования учителя является, утверждает Харламов И.Ф., *педагогическое мастерство* – «доведенное до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса». От умелости мастерство отличается тем, что это более совершенный уровень, требующий высокой отточенности используемых обучающих и воспитывающих приемов. В нем могут присутствовать и определенные творческие элементы, и даже методическая новизна, но они не обязательны. Главное в нем – эффективное применение психолого-педагогической теории, реализация ее идеи и передового опыта, искусное использование различных, пусть даже известных методик, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании.  
  
Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Массовый педагогический опыт* – это типичный опыт работы учреждения образования и отдельного педагога, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки. Слова *«передовой педагогический опыт»* употребляются в широком и узком смыслах: «в широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Хотя его опыт может и не содержать в себе чего-то нового, оригинального, но он является образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения. К передовому опыту в более узком и строгом смысле относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен, потому что он открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке».   
Чоботарь А. считает, что «творческий рост учителя проходит примерно такие стадии: «массовая практика» («работаю как все») – «положительный опыт» («работаю удачно, лучше некоторых коллег») – «передовой опыт» («работаю иначе и лучше, чем многие коллеги») – «новаторство» («работаю иначе и лучше, чем все»).  
Между простым педагогическим мастерством и новаторством часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.  
Согласно словарю иностранных слов, *«новаторство* – новое в созидательной деятельности людей; деятельность новаторов».   
  
Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку оно вносит в него различного рода новации. Последние выражаются в тенденциях накопления видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве. Их следствием могут быть как частичные трансформации в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные изменения в сфере образования.  
«Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося».   
Лаврентьев Г.В. и Лаврентьева Н.Б., рассматривая понятие «педагогическое новшество», определяют его как «такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных её составляющих».   
В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни ученые инновационные процессы прежде всего связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Итак, речь идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.  
Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. определяют следующую совокупность *критериев педагогических новшеств:* новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.  
Основным критерием инновации выступает *новизна,* имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым не является. В этой связи «необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения».  
*Оптимальность* как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.  
*Результативность* как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Ценность данного критерия – в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.  
*Возможность творческого применения инновации в массовом опыте* можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. Если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности учителей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.  
Итак, ступенями роста профессиональной педагогической деятельности учителя являются: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

4. Рефлексия исследователя в системе его научной и практической деятельности.

Эффективное ведение научной работы исследователя невозможно, если он не имеет основательной подготовки, включающей:

А) методологические знания;

Б) навыки методологической рефлексии, т.е. умение осмыслить и оценить собственную исследовательскую деятельность.

Чтобы снабдить исследователя реальным «работающим» методологическим инструментом, необходимо результаты работы в области методологии довести до прикладного уровня, т.е. представить в нормативной форме. Усиление такой ориентации позволило бы более успешно вести борьбу с недостатками, характерными для значительной части исследований, к которым относятся, например: недостоверность выводов, абстрактные рассуждения по поводу уже установленных наукой истин, невысокий уровень обоснования рекомендаций.

Преодолеть подобные слабые места в практике исследовательской работы возможно при условии упорядочения конкретного методологического обеспечения исследователю его научного инструментария. Но это движение методологии к исследователю не даст нужных результатов, если оно не будет дополняться встречным движением со стороны самого исследователя, стремящегося овладеть этим инструментарием, чтобы осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с чёткими методологическими ориентирами, таким как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна» и др.

Часто исследователь не умеет по-настоящему анализировать собственную работу в свете указанных характеристик, т.к. считает их формальными, излишними, само собой разумеющимися. Для коренного совершенствования научно-исследовательской работы необходимо обеспечить выполнение двух условий:

1) исследователь должен понять и принять важность методологической рефлексии по поводу своей научной работы, осмысления её в свете ориентиров, входящих в методологическое обеспечение специально научных исследований;

2) в самом методологическом обеспечении должны содержаться ориентиры в виде характеристик исследования, по которым можно было бы оценивать его качество.

Развитая методологическая рефлексия предполагает умение учёного осмысливать и оценивать собственную исследовательскую деятельность или научную работу других, в соответствии с такими характеристиками исследования, которые одновременно могут служить и критерием его качества.

Когда принадлежность планируемой, осуществляемой или завершённой работы к науке подтверждена, содержанием рефлексии становится её осмысление в свете более детальных методологических характеристик. Разумеется, исследовательская работа – дело творческое, но сама возможность научного творчества существует для исследователя постольку, поскольку он овладел основными правилами и процедурами, а также способами оценки своей деятельности, составляющими своего рода «грамматику» научной работы, методологический минимум требований к ней.

Анализ опыта и методологии научного исследования позволяет определить содержание рефлексии исследователя в виде минимального перечня методологических категорий, выступающих как характеристики самого исследования в процессе его проведения и в завершённом виде. Это следующие характеристики: проблема, тема, актуальность, опыт исследования, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики. Опыт показывает, что этих характеристик необходимо и достаточно только для обоснования темы и логики планируемого исследования, когда рефлексия направлена на предполагаемые, ещё неосуществлённые исследовательские процедуры. Существенной частью рефлексии по поводу любого вида деятельности, является привычка задавать вопросы самому себе. Поэтому, чтобы сделать отмеченные выше характеристики действенным средством методологической рефлексии, целесообразно представлять их в форме вопросов, которые имплицитно (в скрытом виде) содержатся в каждом из них. Именно в таком упрощённом, но целенаправленном виде они только и могут работать на рефлексию исследователя.

5. Научная добросовестность и этика, искусство общения и культура поведения исследователя.

Успех, как видно, во многом зависит от личности самого педагога-исследователя. Безусловно, его интеллект, специальные психолого-педагогические знания играют решающую роль в определении результатов научной работы. Однако исключительно много зависит от уровня развития нравственных качеств исследователя: ува­жения того, что уже сделано по проблеме другими, скромности, объектив­ности в оценке личного вклада в коллективную работу и др.

Наука требует огромного трудолюбия, работоспособности, длительно­го умственного напряжения. Эти качества существенно влияют как на про­ведение теоретического, экспериментального исследования, так и на про­цесс обобщения его результатов, внедрения научных рекомендаций в педагогическую прак­тику. От того, насколько полно изучены работы предшест­венников, зависит не только дань уважения, признания их вклада в разработку той или иной проблемы, но и качество ее разработки.

Исключи­тельной добросовестности требует экспериментальная работа. Исследователю доверяют, обычно его никто не контролирует: какой объем выборки им использован,  насколько  оптимальными  были условия исследования и т. д. – все эти вопросы на его совести. Однако, еще не редки случаи, когда некоторые исследователи как бы невольно завышают объем проделанной работы, стремятся выдать случайное явление за устойчивый факт. Все это засоряет науку, искажает объектив­ную реальность, порождает у заинтересованных лиц критическое отношение к рекомендациям и практическим выводам,  вызывает незаслуженно скепти­ческое отношение к педагогической науке, наносит большой вред теории и практике работы с людьми.

Любовь к науке, исследовательскому труду в конечном счете вылива­ется в открытия высокого ранга. В самом деле, только любозна­тельность,  стремление  выявить  истину  может  побудить исследователя “выйти за рамки темы”,  увлечься научными проблемами,  неожиданно воз­никшими в ходе исследования,  на стыке различных наук и т. д. Но именно эти проблемы нередко бывают теми научными находками, которые составля­ют золотой фонд науки. Когда исследовательский труд в радость, эффек­тивность научных изысканий возрастает многократно.

Принципиальность исследователя проявляется многообразно. Это и отстаивание своей концепции, методики исследования, стремление к объ­ективности результатов, аргументация выводов, с сомнением воспринимае­мых теми или иными лицами и т. п. В конечном счете, принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций.

Нравственные качества исследователя как бы вплетаются в ткань его научных изысканий, в истину. Поэтому не случайно среди наиболее важ­ных характеристик личности исследователя эксперты, как правило, отме­чают именно их.

В процессе научного поиска педагог-исследователь вступает в непростые отношения с испытуемыми, коллегами по работе, с учеными, работающими в  одной с ними предметной области. И общий итог, эффективность, плодотворность научного исследования в значительной степени зависит от его умения этически правильно построить взаимоотношения с окружающими.

Как показывает практика, проблем здесь возникает  немало. Так, современные психолого-педагогические исследования все в большей степени требуют коллективных усилий. Это обусловливается чрезвычайно сложным объектом исследования, необходимостью накопления большого объема эксперимен­тального, эмпирического, а нередко и теоретического материала. Все это ставит отдельного исследователя  при  решении  конкретных прикладных научных задач перед множеством аргументов, фактов, данных, осмыслить которые всесторонне и глубоко в относительно короткий промежуток времени предпочтительнее, используя коллективный разум, интеллект научного коллектива. Не слу­чайно, наиболее фундаментальные открытия, постоянные на­учные успехи сопутствуют не отдельным авторам, а педагогическим кол­лективам, сумевшим сформироваться в творческий монолит, в котором ца­рит дух доброжелательности, товарищеской взаимопомощи, подлинной науч­ности.

Психологическая атмосфера авторского коллектива, несом­ненно, оказывает огромное влияние на результаты исследований, и науч­ный труд каждого члена коллектива несет на себе ее отпечаток.

В то же время престиж ученого связан с его личным вкладом в нау­ку. Возникает вопрос: “А где же грань, отделяющая личные достижения от достижений научного коллектива?” Она в известной мере условна. Так, при написании диссертации по требованию Высшего аттестационного коми­тета России назначается научный руководитель, по ее структуре и содер­жанию высказывают свои мнения рецензенты, основные положения диссерта­ции обсуждаются на конференциях, заседаниях кафедр, семинарах аспирантов, активно участвуют в обсуждении результатов научной работы аспиранта (соискателя) члены предметно-методических секций. Как показывает опыт, в результате этой работы помощь диссертант полу­чает немалую. В диссертационной работе, таким образом, воплощается дух, интеллект коллектива ка­федры, на которой она выполнялась. Но диссертация, согласно требованию “Положения... ВАК” должна быть самостоятельным исследованием. В прин­ципе так оно и есть. Вклад каждого члена кафедры в общий итог, в выра­ботку концепции, написание диссертации может быть не очень заметным, но в итоге все же диссертант как бы аккумулирует в своем научном труде помощь, мнение окружающих людей.

Наконец, диссертация защищена. Соискатель незаметно для себя превращается из робкого начинающего ученого в человека с ученой сте­пенью, чье имя стоит, и стоит по праву, на обложке защищенного труда. Автор начинает активно пропагандировать результаты исследования, выс­тупать на конференциях, писать научные статьи, учебные пособия и т. п. В этот период особенно проявляется лицо, этика исследователя. Не все, к сожа­лению, последовательно отдают должное своим научным руководителям, членам кафедры, коллегам по работе. У некоторых все чаще и чаще звучат нотки “Я”, появляется налет пренебрежительности к мнению, точке зрения коллег, “забывается”, что у источников той или иной научной идеи стоит конкретный ученый, член кафедры и т. д.

Нередко о том факте, что концепция диссертации, общее направление исследования подсказана диссертанту, знают только два человека – дис­сертант и личность, выдвинувшая эту идею. Все это не только не снима­ет, но усиливает суть проблемы: этично, благодарно относиться к научно­му роднику – коллективному разуму. Только в этом случае этот родник не иссякнет, останется чистым, благотворным. Авторитет ученого только возрастет, если он скажет публично слова признательности коллегам за ту или иную помощь в науке. Одновременно возрастет и внутренняя удов­летворенность людей, которые щедро делятся своими мыслями, “раздают” свой интеллект, помогают диссертанту при написании  работы. Все это сплачивает коллектив, создает в нем благоприятную социально-психологи­ческую атмосферу для творчества в дальнейшем,  способствует  эффектив­ности нелегкому научному труду, в котором неразрывно переплетаются ин­дивидуальные и коллективные усилия. Граница этого переплетения чрезвы­чайно нравственна.

Наука – это непрерывный поиск, столкновение мнений, научных идей. Важно, чтобы это не превращалось в столкновение личностей, а тем более научных коллективов. Иначе под видом развития науки, принципиальной борьбы мнений начинается утонченное сведение личных счетов, ориентация исследователей не на истину, а на межличностные отношения. Все это разъедает науку как ржавчина железо, снижает эффективность научного потенциала, создает конфликтные ситуации, негативно сказывающиеся на эффективности научной деятельности, на психическом здоровье людей. Причем более развитый в интеллектуальном отношении человек оперирует и более  утонченными  средствами, приемами нарушения профессиональной этики. С этими действиями бороться, уличать в них особенно трудно. Поэтому высокая требовательность к самому себе, к коллегам, профессио­нальная этика в научно-педагогических коллективах должны быть самого высокого уровня.

Психология и педагогика развиваются исключительно быстро, бурно. Особенно за­метны успехи в этих науках в последние десятилетия. В настоящее вре­мя в психолого-педагогических исследованиях применяются самые современные мате­матические и социологические методы, используются компьютерная и другая техника и т. д. Но эти успехи были бы невозможны без научного фундамента психологии и педагогики, который был возве­ден в прошлые годы. С высоты сегодняшнего дня эти достижения могут ка­заться не столь существенными, но для своего времени появление каждой новой категории, новой идеи активно двигало науку вперед, развивало творческое мышление исследователей, повышало их психолого-педаго­гическую культуру.

Этичное отношение к истории психологии и педагогики, к людям, стоявшим у исто­ков этих наук,  – не только моральный долг ученого, но и необхо­димое условие эффективности психолого-педагогического исследования. Это и понятно, как уже говорилось ранее, наиболее глубоко,  всесторонне познать то или иное явление можно в единстве ис­торического и логического подходов. Знание истории развития идеи помо­гает глубже понять ее сегодняшнее состояние. Поэтому нынешнее поколе­ние психологов и педагогов не только признательно исследователям за сделанное в про­шлом, но и за их вклад в настоящее и будущее психологической и педагогической наук.

Опора в современных исследованиях на выводы, достижения предыду­щих поколений исследователей воспитывает современных молодых представителей психолого-педагогической науки в духе почитания достижений этих людей, этичному отношению к уже сделанному.

Психолого-педагогическое исследование  – это всегда работа с людьми.  И в этом отношении исследователь должен быть в высшей сте­пени этичен и корректен. Доброжелательность, стремление помочь проникнуть в психологическое состояние респондентов, терпение, выдержка и другие качества – необходимые компоненты этики педагога-исследователя, его психолого-педагогической культуры.

Внедрение результатов исследований в педагогическую практику этично по своей сути. Так, например, применение в целях про­фессионального отбора сомнительных методик, тестов без предварительно­го определения их валидности и надежности нравственно недопустимо. Это своеобразное этическое преступление, которое негативно влияет на людей, искажает реальное состояние дел, вводит в заблуждение руководи­телей вузов.

Естественно, с высоты своей эрудиции педагог-исследователь не может не видеть те направления работы, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Некоторые из них в этой ситуации неоправданно выпячивают свое “Я”, свои знания, свою личность, как бы невзначай, мимоходом, бессознательно подчеркивая преимущество перед коллегами, особенно не имеющими ученых степеней и званий. Грань эта чрезвычайно тонка, но она, как показывает опыт, постоянно проявляется в жизни.

Внедрение в процесс обучения и воспитания недостаточно продуман­ных, сомнительных рекомендаций наносит непоправимый вред педагогике, порождает недоверие к научным выводам и предложениям. Поэтому долг исследователя, не взирая на сроки, научные и организационные трудности, выполнить экспериментальную работу качественно, добросовестно, действуя по добротному русскому принципу: семь раз отмерь, один  раз отрежь. Скоропалительные результаты, поспешные выводы и рекомендации для педагога-исследователя противопоказаны.

Личная организованность, подтянутость, образцовый внешний вид крайне необходимы педагогу. В период исследования он находится в центре внимания людей, на  него устремляются сотни глаз, невольно копируя, подражая многим элементам его внешнего вида, поведения. Важно, чтобы этот процесс имел только положительную направленность.

Успех деятельности педагога-исследователя во многом зависит от стиля профессионального общения, то есть индивидуаль­но-типологических особенностей его взаимодействия с респондентами, определяется коммуникативными возможностями, его творческой индивидуальностью,  уровнем  развития качеств личности, обеспечивающим контакт с ними, позволяющий раскрыть людей, сделать доступным их мир для науки, получить объективные данные при исследовании субъек­тивных явлений.

В ряду этих качеств особое место занимает общительность исследо­вателя. Каждый неоднократно наблюдал, когда люди оставались замкнутыми, ушедшими в себя с одним человеком, становились откровенными, открыты­ми с другим. Есть люди, которые сами по себе выступают как бы стабили­затором доверительного, содержательного и откровенного общения. Именно такими обязаны быть педагоги-исследователи. И если нередко увлеченного ученого представляют как некоего отшельника, замкнутого, ушедшего в себя человека,  то педагог-исследователь при наличии таких черт личности в лучшем случае сможет заниматься самонаблюдением, он не сможет плодотворно, эффективно влиять на предмет исследования, добывать объективные  и достоверные дан­ные.

Надо отметить, что не так-то просто сочетать высокие исследовательские качества с широким диапазоном общительности. Сам научный труд требует постоянных размышлений, самоотдачи от человека. Если же при этом личность должна проявлять повышенную активность в общении с людьми, то это резко увеличивает психическую нагрузку, предъявляет исключительно высокие требования к педагогу-исследователю.

Общительность, обеспечивающая оптимальный успех в научной работе, не может быть преподана как рецепт. Оптимальный ее уровень всегда индивидуален. В одних случаях перед началом исследования требу­ется установить непринужденный контакт с респондентами в форме шутки, в другом – просто промолчать, в третьем – выручит понимающая улыбка, в четвертом – наибольший эффект даст общение в рамках взаимоотношений “руководитель – подчиненный” и т. д. Насколько разнообразны личности лю­дей, настолько различно должно быть и общение с ними. В этом плане возникает весьма специфичная проблема, связанная с тем, что для получения объективных науч­ных данных в психолого-педагогическом исследовании сам педагог-исследователь должен вла­деть общением как искусством. Причем это искусство само­го высокого уровня – понимать людей, чувствовать их при ограниченном вербальном контакте, уметь раскрывать души и сердца участников исследования в кратчайшие сроки. При этом цель общения не должна огра­ничиваться только получением информации, она должна быть более фунда­ментальной, позволяющей оказать собеседнику необходимую нравственную, психологическую и пе­дагогическую помощь. Это нередко требует изменения методики исс­ледования в сторону воспитательных воздействий с целью устранения выявленных негативных явлений.

Итак, психолого-педагогическое исследование нуждается не просто в обоснованном, но и великолепно реализованном, на уровне искусства, об­щении с людьми, обеспечивающим его продуктивность. Способствует этому психолого-педагогический такт исследователя, то есть его способность разумно и умело использовать арсенал средств воздействия на личность и взаимодействовать с ней. У опытного экспериментатора эта способность проявляется в выборе таких средств, которые помогают регулировать вза­имоотношения с людьми, не нарушают разумной меры в употреблении средств и способов влияния на них.

В психолого-педагогических исследованиях может сложиться ситуация, когда иссле­дователь даже при наличии высоких личных интеллектуальных и нравственных качеств не достига­ет успеха в силу неразвитости у него организаторских способностей, уровня общительности. Это может порождать барьеры взаимопонимания между людьми: эс­тетические, интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и другие.

Научное исследование – это неистовый труд. Отдаться ему пол­ностью, самоотверженно может далеко не каждый. Также далеко не каждый может при неудачных научных результатах отказаться от сделанного, как бы перечеркнуть в себе установку на успех,  увидев, что про­деланная научная работа не решает научных и практических проблем, яв­ляется бесперспективной. Признать бесплодность своих усилий психологи­чески исключительно трудно. Неспособность к этому порождает, как правило, неквалифицированные исследования, недостаточно научно строгие и дока­зательные публикации. Последние в этом случае издаются только ради печатных листов, но не ради исти­ны, науки, потребностей практики. В них нередко колонки цифр, графики, расчеты не отражают объективного содержания психолого-педагогических явлений, из них не следуют аргументированные выводы. Внешняя наукообразность в этих случаях сочетается с надуманными, бессодержательными выводами. Все это негативно сказывается на формировании личностных профессиональных качеств исследователя, на процесс формирования у него психолого-педагогической культуры. Приз­нать сделанное бесплодным,  неудачным – признак высокого уровня разви­тия научного сознания, высокой степени ответственности за результаты своего труда.

Наука – это непрерывные дискуссии, споры, поиск истины, борьба мнений и людей. Научная корректность спора, доброжелательность – важные условия успеха научного исследования. Доброжелательность должна прояв­ляться и в малом, и в большом. Недостатки есть в любой работе, но и мало работ без каких-либо достоинств. Сам факт начала научного иссле­дования, концентрации научных усилий на той или иной актуальной научной и практической проблеме заслуживает всяческой поддержки и одобрения. Следует  понимать, насколько важна одобрительная оценка сделанного в науке: это окрыляет человека, повышает эффективность его научной дея­тельности, вызывает творческий порыв.

Граница между принципиальностью и доброжелательностью весьма конкретна и зрима. Так, при рецензировании, научной оценке работы можно перечислить замеченные недостатки, увидеть слабые места, зафиксировать их и довести до окружающих. Но гораздо более этично, принципиально по­мочь коллеге устранить замеченные недостатки, подсказать конкретные пути, средства преодоления трудностей, погрешностей, нерешенных проб­лем.

Подобная грань при критике, рецензировании работ довольно точно, порой как лакмусовая бумажка, оттеняет доброжелательных коллег-рецен­зентов (таковых абсолютное большинство) от той ничтожной части,  кото­рая расценивает успех товарища, как собственную несостоятельность и вы­мещают на его работе свою черную зависть. В вопросах, репликах, выс­туплениях, аргументации такие лица, как правило, видят только недостат­ки, но их интеллект работает не в направлении поиска путей их устране­ния, а в направлении все более детального перечисления негативных, по их мнению, частностей и деталей, игнорируя то главное, что определяет действительную ценность научного труда. Данные люди не хотят видеть перс­пективы работы, возможностей автора по ее совершенствованию, не помо­гают своей позицией исследователю, по существу лишают его перспективы. Такой подход не только вреден, но он и не принципиален, не этичен. Выявить недостатки, чтобы помочь коллеге – вот наиболее принципи­альная установка, позиция рецензента, товарища по работе,  подлинного исследователя.

Скромность педагога-исследователя – не только украшение, не толь­ко один из наиболее оптимальных способов избежать “острых углов” в на­учной работе, максимально интенсифицировать доброжелательность коллег, но и одно из важней­ших условий поиска истины. Опора на исследования  предшественников, внимательное отношение к различным идеям по поводу исследуемой пробле­мы,  знание и уважение того, что сделано до тебя, того, кто это делал, значительно повышает возможности исследования, расширяет теоретичес­кую, экспериментальную базу, с которой начинается поиск истины, дела­ет этот поиск более широким, максимально усиливает коллективный интеллект науки. Выражения – “как утверждает...”, “как свидетельству­ют  результаты исследования того или иного ученого...”, “данный вопрос всесторонне исследован авторами...” и т. д. не только психологически тоньше воспри­нимаются читателями и слушателями, но и непроизвольно рождают у самого автора уважение перед морем фактов, вскрытых тенденций, перед сделан­ным в науке и перед теми,  кто это делал. Все это в конечном итоге благотворно сказыва­ется на результатах научной работы.