

Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Метод наблюдения в педагогической психологии // Хрестоматия по педагогической психологии. Предмет, основные проблемы и методы педагогической психологии / сост., авт. вводн. статей Е.Ю. Савин. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. С. 136–145.

Определение и виды наблюдения. Способ работы, при котором психолог не вмешивается в протекание психических явлений, а лишь отслеживает их динамику называется *наблюдением*. Необходимо отличать житейское и научное наблюдение. Педагог в своей обычной деятельности имеет возможность наблюдать множество фактов, быть свидетелем множества событий. Но такое наблюдение носит нецеленаправленный, несистематический характер. Научное наблюдение в отличие от этого: 1) проводится в рамках научной теории и осуществляется целенаправленно, 2) носит не случайный, а систематический характер, 3) сопровождается фиксацией результатов в той или иной форме, 4) может быть подвергнуто повторным проверкам и контролю для оценки точности и надежности.

В психологии имеется ряд классификаций видов наблюдения. Некоторые из них приведены в таблице 1.

Таблица 1. Классификации видов наблюдения (по [Регуш, 1996]).

Основания классификации	Виды наблюдения
Направленность	Самонаблюдение Объективное наблюдение
Полнота	Сплошное Выборочное
Позиция наблюдателя	Включенное Невключенное
Форма записи	«Фотографическое» Обобщенное Интерпретационное
Ограничения, введенные наблюдателем	Формализованное Неформализованное

Из таблицы видно, что критерии для выделения разновидностей наблюдения могут самыми разными: как относящимися к общей организации научного исследования, так и к технике его проведения. С нашей точки зрения, наиболее существенными «параметрами» определяющими характер наблюдения в педагогической психологии являются: 1) степень информированности испытуемых о самом факте наблюдения (знает или не знает о факте наблюдения), 2) степень включенности наблюдателя в наблюдаемую среду (например, группу) (находится вне или внутри наблюдаемой среды)¹. Сочетания параметров позволяют различить четыре основных вида наблюдения, и, соответственно, четыре ролевые позиции наблюдателя. Представим эти виды в таблице 2.

Таблица 2. Классификация видов наблюдения в зависимости от позиции наблюдателя и осведомленности наблюдаемых о факте наблюдения.

Наблюдатель	Испытуемые	
	знают о наблюдении	не знают о наблюдении
вне среды	1.стороннее, открытое	2.стороннее, скрытое
«внутри» среды	3.включенное, открытое	4.включенное, скрытое

1. Стороннее, открытое наблюдение (ролевая позиция — «наблюдатель-участник») наиболее часто и широко используемый вид наблюдения. Примером его является

¹ Предложенная классификация частично заимствована у А. Пинтера [1975] и дополнена представлениями о «ролях» наблюдателя [Рабочая книга социолога, 1977].

психологический анализ урока при котором наблюдатель (студент-педагог или учитель) отслеживает и оценивает какие-либо психологические составляющие общения учителя и учеников. Это могут быть особенности организации познавательной деятельности, стиля педагогического общения, управления мотивацией школьников. Как правило в подобном наблюдении исследователь не скрывает цель наблюдения, или же открывает её по крайней мере частично. Главным недостатком этой разновидности наблюдения является то обстоятельство, что наблюдаемый так или иначе изменяет свое поведение в присутствии наблюдателя. Причем, это происходит не только на сознательном, но и на неосознаваемом уровне регуляции поведения. Чтобы в какой-то мере преодолеть этот недостаток рекомендуется организовать наблюдение так, чтобы испытуемые привыкли к присутствию наблюдателя и вели себя более естественно.

2. *Стороннее, скрытое наблюдение* (ролевая позиция — «наблюдатель») позволяет снять проблему влияния фигуры наблюдателя на поведение испытуемых. Организационно оно более сложно чем открытое, поскольку для его осуществления требуются специальные технические средства: кино-видеоаппаратура для скрытой съемки, оборудование специальных помещений со стенками односторонней прозрачности и т.п. Наблюдение такого рода использовалось, например, при изучении психологических особенностей подростков на базе экспериментальной московской школы №91, где проходила апробацию модель развивающего обучения Эльконина-Давыдова. При использовании этого метода часто возможны препятствия этического характера.

3. *Включенное, открытое наблюдение* (ролевая позиция — «участник-наблюдатель») предполагает, что исследователь является членом наблюдаемой группы и ее участники осведомлены о факте наблюдения. Психолог получает в этом случае некоторую дополнительную информацию, которой он лишен в случае стороннего наблюдения, за счет того, что он может «прочувствовать» ситуацию в группе на самом себе. Вместе с тем, это может стать и помехой объективности. В педагогической психологии «включение» в ситуацию наблюдения часто носит условный характер. Так, В.И. Журавлев рекомендует при наблюдении за учебным процессом на уроке как бы проходить все его стадии вместе с учениками (решать примеры, выполнять упражнения, записывать план рассказа, работать с учебником, картой и пр.). При этом открывается возможность испытать на себе тот комплекс требований, который предъявляется к ученикам [Журавлев, 1972]. Ясно, что тут речь не идет о полном включении в группу, но все же подобное участие в работе класса безусловно обогащает результаты наблюдения.

4. *Включенное, скрытое наблюдение* (ролевая позиция — «участник») сходно с открытым, с той разницей, что испытуемые не знают об этом факте. Оно обладает преимуществами и недостатками открытого включенного наблюдения. Вдобавок к этому, оно позволяет снять возможные искажения, вызванные знанием испытуемых о наблюдении. Технически этот вид наблюдения более сложен, так как требует специальных процедур, позволяющих «внедрить» наблюдателя в группу (легендирование). Ясно, что сфера применения этого вида наблюдения в педагогической психологии весьма ограничена, так как изучение детской группы «изнутри» фактически невозможна по понятным причинам. В.И. Журавлев сообщает об опыте использования подобного варианта наблюдения при изучении некоторых особенностей поведения учеников на перемене. При этом были подготовлены специальные «наблюдатели» из числа самих учеников [Журавлев, 1972]. В исследовании были задействованы пятиклассники, и они достаточно успешно справились с поставленной задачей. Поэтому можно полагать, что этот метод тем более применим для старшекласников.

Ошибки наблюдения. Под ошибками наблюдения подразумеваются различные искажения восприятия исследователем изучаемых событий и явлений. Речь в этом случае не идет о небрежности или недобросовестности наблюдателя, а о факторах, которые закономерно присущи чувственному познанию и, обычно, не поддаются

сознательному контролю. Наиболее значимыми ошибками наблюдения являются следующие [Дружинин, 2003].

1. *Гало-эффект* (эффект ореола). Он заключается в том, что наблюдатель оценивает отдельные характеристики поведения испытуемого исходя из предварительного общего впечатления о нем. Психологически данный эффект связан с общим свойством целостности восприятия, когда восприятие целого предшествует и определяет восприятие деталей.

Если у наблюдателя сложилось первоначально положительное мнение о человеке, то впоследствии наблюдая его он будет склонен приписать ему и другие положительные качества фактически их не наблюдая. Напротив, если у наблюдателя сформировалось отрицательное мнение об испытуемом, то он с большой долей вероятности «увидит» в нем отрицательные черты, реально не проявляемые испытуемым.

Наиболее ярко этот эффект проявляется в тех случаях, когда наблюдатель располагает минимальной информацией об испытуемом, или когда у него сложилось устойчивое, сильное эмоциональное отношение к испытуемому.

2. *Эффект снисхождения*. Он выражается в стремлении давать общему результату наблюдения преувеличенно положительную оценку. Этот эффект может быть связан с формированием чувства симпатии к испытуемым и заинтересованности в их успехах со стороны наблюдателя. Вероятность его появления высока в ситуациях включенного наблюдения, когда наблюдатель систематически общается с испытуемым и помогает ему решать жизненные проблемы.

С этим эффектом часто приходится сталкиваться анализируя студенческие работы, посвященные изучению личности школьника на педагогической практике. Так, А.Э. Штейнмец проанализировав более 60 подобных работ отмечает, что положительные эмоции в адрес наблюдаемого школьника содержатся приблизительно в половине из них. Студенты часто выражали стремление оказать помощь ученику, оценивали его как интересного собеседника, подробно описывали его внешность. Иногда, по словам А.Э. Штейнмеца, это были просто умиленные характеристики [Штейнмец, 1998].

3. *Ошибка усреднения*. Этот эффект состоит в том, что наблюдатель избегает крайних оценок поведения испытуемого и склонен давать усредненные оценки наблюдаемым фактам. Психологической причиной, вызывающей ошибку усреднения, является интуитивное убеждение людей, что «крайние», «экстремальные» признаки поведения встречаются намного реже, чем свойства средней интенсивности. Особенно велика вероятность возникновения этого эффекта в том случае, когда предлагается не только фиксировать наличие или отсутствие у испытуемых какого-либо проявления, но и оценивать степень его выраженности.

4. *Ошибка корреляции*. Данный эффект заключается в том, что оценка одного признака поведения дается на основе другого наблюдаемого признака. Например, уровень знаний оценивается на основе темпа изложения испытуемым материала.

В исследовании В. Притца были подготовлены две видеозаписи ответа на выпускной экзамен по географии. Обе видеозаписи были идентичны по содержанию: их читала одна и та же девушка, присутствовали одинаковые жесты и обращения к карте. Различие состояло лишь во времени ответа (в одном варианте – 16 мин, во втором – 24 мин). В замедленном варианте девушка отвечала естественно, не запинаясь, но подыскивала нужные слова и делала краткие паузы. Затем эти видеозаписи были показаны учителям географии и было предложено оценить их по пятибалльной системе (1 – высшая оценка, 5 – низшая). Для «быстрого» варианта средняя оценка составила 2,51 балла; для «медленного» – 3,38. Таким образом, разница почти в 1 балл обусловлена *только* скоростью изложения [Приводится по: Ингекамп, 1991]. Это исследование показывает, что ошибка корреляции в ситуации экзамена может привести к весьма плачевным для экзаменуемого последствиям.

5. *Ошибка контраста*. Эффект состоит в том, что наблюдатель акцентирует и преувеличивает у испытуемых те черты и признаки поведения, которые противоположны его собственным особенностям.

Учителю-холерику, присутствующему на уроке своего коллеги-флегматика темп урока будет касаться слишком медленным, изложение – чрезмерно затянутым, речь – слишком неторопливой, эмоции – бедными. Авторы данного пособия, отличающиеся по складу и стилю преподавания, неоднократно отмечали действие этого эффекта, присутствуя на занятиях друг у друга. Этот факт – свидетельство тому, что знание о существовании ошибок наблюдения не освобождает от их влияния.

6. *Ошибка моделирования.* В данном случае наблюдатель исходит из неявного предположения о том, что свойства испытуемого определенным образом связаны между собой, то есть наличие одного из них предполагает присутствие и другого (или, напротив, одно свойство исключает другое). Таким образом, по фактическому присутствию одной или двух черт делается вывод и о тех характеристиках, которые в действительности не наблюдаются. В основе данной ошибки лежит механизм стереотипизации.

Учитель может предполагать, что приветливые ученики добродушны, а добродушные – доверчивы. Ученик с правильной речью в глазах учителя обретает черты воспитанности; заметив, что ученик курит, учитель делает вывод о его недисциплинированности и низком моральном облике.

Нужно учитывать, что подобные выводы могут быть как правильными, так и неправильными. В то же время они ограничены житейским знанием о законах поведения людей, что снижает качество наблюдения.

7. *Ошибка установки.* Этот эффект выражается во влиянии предшествующих наблюдению ожиданий, гипотез, предварительной информации об испытуемых и других подобных факторов. В принципе, воздействия данного эффекта полностью избежать невозможно, так как наблюдение предполагает избирательность в восприятии лишь определенных фактов. Но в некоторых случаях установка приводит к тенденциозности: склонности замечать одни факты и игнорировать другие.

В эксперименте Дж. Кеннеди и Х. Упхоффа наблюдатели фиксировали результаты эксперимента, направленного на изучение феномена телепатии. При этом они были разделены на две группы: верящих и не верящих в существование передачи мыслей на расстояние. Им было предложено фиксировать сколько раз один испытуемый угадал правильность «телепатического послания» другого. Оказалось, что те, кто верили увеличили количество правильных угадываний на 63%, а те, кто не верил уменьшили на 67% [Дружинин, 2003].

Способы повышения качества наблюдения. Все способы повышения качества наблюдения можно достаточно условно разделить на две группы. Первая группа включает способы повышения эффективности самой процедуры наблюдения, ко второй относятся способы, улучшающие деятельность наблюдателей.

1. *Повышение эффективности процедуры наблюдения.* Одним из наиболее известных приемов подобного вида выступает использование разнообразных технических средств проведения наблюдения и фиксации его результатов. В настоящее время – это использование видеосъемки, аудиозаписи, зеркал с односторонней прозрачностью и т.п. Эти приемы имеют как свои преимущества, так и ограничения. Использование видеозаписи позволяет производить сплошную запись результатов. При этом использование технических средств позволяет особенно эффективно осуществлять скрытое наблюдение. Кроме того, полученная информация, хранится благодаря этим средствам так, что исследователь может в любой момент получить ее во всей полноте. Он может вернуться к любому месту записи, чтобы посмотреть и проанализировать нужный фрагмент, показать его другим исследователям.

Нужно понимать, в то же время, что использование технических средств так или иначе приводит к утрате определенной части информации. Другим ограничением является то, что субъективные моменты в оценке и объяснении результатов наблюдения хотя и снижаются, но не могут быть полностью устранены. Ученый, анализирующий видеозапись, находится в положении во многом похожем на реальную ситуацию наблюдения.

Важнейший способ повышения качества процедуры наблюдения – стандартизация его условий. Она предполагает единообразие для каждого конкретного случая схем, способов фиксации данных, их анализа и интерпретации. Использование схемы наблюдателем – это существенный признак, который отличает научное наблюдение от житейского. Разработка схемы наблюдения включает в себя четкое определение **категорий наблюдения и признаков поведения** испытуемого, которые соответствуют этим категориям.

Например, в схему наблюдения на уроке вводится такой пункт: «рациональное использование учителем времени урока». Ясно, что сам по себе он очень неопределенный. Так, наблюдатель, считающий себя сторонником проблемного обучения, может подразумевать под «рациональным использованием» прежде всего создание проблемной ситуации пусть и в ущерб закреплению изученного нового знания. Тогда учитель, за которым он наблюдает, вероятно получит по этому пункту высокие оценки. Совсем другой точки зрения может придерживаться сторонник традиционных форм организации учебы, считающий, что получение нового знания на уроке – самое главное условие рационального использования времени.

Поэтому категории схемы наблюдения должны формулироваться так, чтобы они однозначно понимались разными наблюдателями и не вызывали разночтений в интерпретации. Категории, включаемые в схему наблюдения, представляют собой более крупные единицы фиксации и анализа наблюдаемых явлений и в действительности не отслеживаются наблюдателем непосредственно. Когда исследователь стремится оценить, например, «уровень познавательного интереса школьников», то он не наблюдает его прямо. Он имеет дело с косвенными данными, поведенческими признаками этого феномена. В указанном случае это могут быть: устойчивое внимание учеников к тому, что говорит и делает учитель, задавание дополнительных вопросов по материалу урока, стремление отвечать на вопросы учителя, активность в выполнении самостоятельных заданий и другие. Этот пример также ясно показывает неоднозначность взаимосвязи между конкретной категорией и указывающими на нее признаками поведения. Задавание дополнительных вопросов может свидетельствовать не только об интересе к предмету, но и о желании обратить на себя внимание педагога, просто понравиться ему. Другими словами одни и те же поведенческие проявления могут быть объяснены в системе различных категорий.

Понятно, что это осложняет наблюдение даже в его стандартизированном виде. Одним из путей решения этой проблемы при разработке схемы наблюдения является указание необходимых и достаточных поведенческих признаков, «квалифицирующих» данную категорию. В этом случае категория определяется не по изолированным признакам, а по их определенному сочетанию. Это напоминает способ постановки медицинского диагноза, когда болезнь определяется не по совокупности симптомов, а как определенный синдром.

Если вернуться к нашему примеру, то нужно рассуждать следующим образом. Учащийся задает вопросы учителю, но в то же время может оказаться, что он не активен в самостоятельной работе. Это снижает вероятность вывода о его познавательных интересах и повышает вероятность наличия у него социальной заинтересованности в фигуре педагога, то есть школьник учится не столько ради получения новых знаний, сколько ради одобрения учителя.

Помимо стандартизации процедуры наблюдения в процессе отработки схемы наблюдения необходимо повышать ее надежность. В данном случае надежность понимается как согласованность мнений у различных наблюдателей, использующих одну и ту же схему для оценки одного и того же фрагмента поведения. При этом еще на этапе первоначальной разработки схемы могут быть отброшены те поведенческие признаки, которые вызывают максимальную степень разногласия во мнениях.

2. Способы повышения квалификации наблюдателей. Можно говорить о двух путях повышения квалификации наблюдателей: обучение процедурам наблюдения и развитие личностных качеств, способствующих более эффективному наблюдению.

Типичные программы обучения наблюдателей включают в себя такие вопросы как: общетеоретическая подготовка (знакомство с методом, его возможностями и ограничениями), получение опыта работы с конкретными схемами наблюдения, профессиональный самоанализ и совместное обсуждение с другими наблюдателями своего опыта. Подобная подготовка может осуществляться как в общем плане получения навыков наблюдения вообще, так и для обучения наблюдению в каком-то конкретном исследовании.

Существуют также программы обучения в рамках которых у учащихся формируются качества, способствующие более эффективному наблюдению. Одним из примеров является система упражнений по развитию наблюдательности [Регуш, 1996]. Она включает в себя специальные тренинговые занятия, направленные на оценку внешности человека, типов телосложения людей, знакомства с общими признаками

строения головы и лица, средствами выражения психических состояний и свойств человека (жестов, поз, мимики) и других. В отличие от обучения наблюдателей в тренингах наблюдательности делается акцент не на использование наблюдения в научных целях, а в решении профессиональных практических задач.

Литература

- Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2003. 319 с.
- Журавлев В.И.* Наблюдение – метод педагогического исследования // Методы педагогического исследования: Лекции / под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972. С.62-88.
- Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
- Пинтер А.* Наблюдение // Процесс социального исследования. М.: Прогресс, 1975. С.323-346.
- Рабочая книга социолога* / под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: Наука, 1977. 511 с
- Регуш Л.А.* Наблюдение в практической психологии (характеристики, методики, упражнения). СПб.: Образование, 1996. 148 с.
- Штейнмец А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1999.