



---

<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (13).  
Spring 2016

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционная коллегия**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сквородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционный совет**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е. А. Маралова  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
В. П. Петров

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 30  
123

**ТИТОВА Елена Владимировна**

доктор педагогических наук, профессор кафедры  
педагогике РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-  
Петербург)

*ev-titova@yandex.ru*

## ТЕОРИЯ ЛИЧНОГО ВЫБОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** задача этой статьи состоит в том, чтобы представить в общем плане разрабатываемую автором новую педагогическую теорию, которая обозначена как «теория личного выбора в педагогической деятельности» («теория личного выбора»). Отправной точкой теории выступают следующие утверждения. Возможность решения любой педагогической проблемы или задачи определяется качеством деятельности педагога. Качество, результативность и эффективность деятельности педагога зависят от его личных выборов. Педагогическая деятельность представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог как осознанно, так и неосознанно. Типологические характеристики личных выборов педагога могут быть описаны по различным параметрам-основаниям (осознанность, степень рациональности, «мера воплощенности», соответствие нормам, отношение к опыту и др.). Совокупность таких описаний позволяет представить относительно полную картину проявлений профессиональной позиции педагога в любой сфере педагогической деятельности. Для характеристики теории личного выбора в статье, кроме теоретических положений, обозначены также методологические основания: праксеология, профессиология, теории принятия решений, теории риска, научные труды, обращенные к философским и общенаучным категориям – свобода, творчество, возможность и необходимость и др. Раскрыты функции теории: объяснительная, синтетическая, методологическая, прогностическая, практическая. Представлены некоторые рабочие гипотезы и проблемы для исследования, первичные результаты поиска типологических параметров личных выборов педагогов. Этот материал является приглашением исследователей к дискуссиям и сотрудничеству в дальнейшей разработке теории.

**Ключевые слова:** личный выбор, профессиональная позиция педагога, теория личного выбора, типологические (параметрические) характеристики личных выборов, факторы и механизмы личного выбора.

**Titova E.**

## THE THEORY OF PERSONAL CHOICE IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

**Abstract:** the purpose of the article is to present in general a new pedagogical theory named «the theory of personal choice in pedagogical activities» («the theory of personal choice») being developed by the author of the article. The following statements serve as a starting point for the theory. The possibility of solving any pedagogical problem is determined by the quality of pedagogical activities. The quality, efficiency, and effectiveness of pedagogical activities depend on his/her personal choices. The pedagogical activity is an endless chain of interconnected and interdependent choices necessary to be done by an educator, both consciously and unconsciously. The typological characteristics of the personal choices of an educator might be described by different parameters-foundations (awareness, rational degree, the measure of implementation, regulation compliance, attitude to experience, etc.) The complex of such descriptions makes it possible to present relatively full picture of professional personality of an educator in any sphere of pedagogical activities. To characterize the theory of personal choice the author describes not only theoretical provisions, but

also methodological substantiations: praxeology, professiology, the theory of making decisions, the risk theory, scholarly papers, appealing to philosophic and general scientific notions such as freedom, creativity, possibility and necessity, and others. The following functions of the theory such as explanatory, synthetic, methodological, prognostic, practical ones are revealed. Some of the working theories and problems to explore and the primary results of the search for typological parameters of personal choices of educators are presented. This article offers an invitation for researchers to start discussions and cooperation work in further development of the theory.

**Key words:** personal choice, professional position of an educator, the theory of personal choice, factors and mechanisms of personal choice.

Проблема выбора едва ли не одна из самых актуальных проблем человеческой жизни во всех ее сферах. Наличие выбора является существенной характеристикой состояния свободы и в этой связи воспринимается как самостоятельная ценность (Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор, М. К. Мамардашвили, Л. Н. Коган и др.). Каждая профессия обладает определенной степенью свободы, которую она предоставляет человеку, т. е. возможностью делать свой собственный (личный) выбор в рамках осуществления профессиональной деятельности. В одних профессиях эти возможности могут быть ограничены (например, технологией производства), в других же, напротив, оказываются почти безграничными. Педагогическая профессия в этом смысле, пожалуй, одна из самых свободных профессий. Здесь все, ну или почти все, зависит от педагога, фактически от его личного выбора.

Однако до сих пор педагогическая наука не занималась предметно специальным изучением проблемы личного выбора педагога в педагогической деятельности, не исследовались в полной мере зависимости от личных выборов таких важнейших характеристик педагогического процесса, как качество, результативность, эффективность и др. Не выявлены ни факторы, ни механизмы, ни закономерности личного выбора педагога. В настоящее время обстоятельства и значение личных выборов педагогов практически не учитываются ни в профессиональной подготовке, ни в оценке профессиональной деятельности, ни в понимании и трактовке развития профессиональной компетентности. Во всяком случае, при рассмотрении этого процесса не учитываются особенности и закономерности личного выбора педагога.

Вообще в современной педагогической науке явно недостаточно внимания уделяется педагогу, исследованию его реальной деятельности и личностных проявлений в ней. Довольно часто выводом научных исследований становится некое должностование, формула которого выглядит так: «педагог должен...». И далее следуют соответствующие этические или методические указания-предписания. Педагогическая теория по преимуществу исходит из допущения, что педагог в реальности будет действовать именно так, как «должен», как ему предписано. Однако в действительности на практике педагоги (почему-то!?) порой выбирают совсем иной образ действия, на что и обращают внимание исследователи в так называемой констатирующей части своих научных трудов. Однако такого рода констатация приводится, как правило, без объяснения истинных, глубинных причин того, почему педагоги фактически выбирают тот или иной образ действия. И уж совсем не предпринимаются попытки устано-

вить связь между качеством деятельности педагогов и особенностями их профессиональной позиции, проявляемой в личных предпочтениях при осуществлении деятельности. Таким образом, со всей очевидностью и уже давно назрела необходимость разработки и развития теории личного выбора в педагогической деятельности, способной предоставить практике необходимые объяснения и конструктивные идеи корректировки личных выборов педагогов.

Перед теорией личного выбора встают *задачи* изучения причин и следствий выборов, которые делает педагог, механизмов самого выбора, возможности типологизации выборов, выявления закономерностей личного выбора педагога, разработки инструментария самоанализа и корректировки личных выборов. Каждая развивающаяся теория должна занять определенное место в структуре науки. Лишь в этом случае она сможет полноценно выполнять свои функции. По всей вероятности, теория личного выбора в педагогической деятельности не могла бы возникнуть до тех пор, пока в структуре педагогической науки не было для нее места. Пока не существовало фактически ни одной внутринаучной педагогической дисциплины или научной области, которая бы объектом своего изучения имела саму педагогическую деятельность.

Пожалуй, впервые проблема выбора в профессиональной деятельности педагога в плане ее постановки была затронута в нашей совместной с И. А. Колесниковой книге «Педагогическая праксеология» [1]. В настоящее время разработка и развитие педагогической праксеологии как методологической научной области в педагогике открывают возможности создания и развития новых теорий о педагогической деятельности. В частности, одной из них и может стать рассматриваемая здесь теория личного выбора в педагогической деятельности.

**Исходные положения.** Возможность решения любой педагогической проблемы или задачи определяется качеством деятельности педагога. Но от чего зависит это качество? Вероятно, можно перечислить довольно много разнообразных причин, которые в той или иной степени определяют качество деятельности конкретного педагога. Начиная от его личностных особенностей, опыта, степени подготовленности и заканчивая внешними обстоятельствами, условиями, в которых он осуществляет свою деятельность. Конечно, все это в той или иной мере определяет характер и качество деятельности педагога. Однако не объясняет тех фактов, когда при одинаковых условиях, единой подготовке и сходных личностных характеристиках качество деятельности педагогов может оказываться (и, как правило, оказывается!) все же весьма различным и, следовательно, определяется чем-то иным.

На основании проведенных исследований проблем качества деятельности педагога [2], результативности и эффективности педагогической деятельности [3, 6, 8, 9] можно утверждать, что качество, результативность и эффективность деятельности педагога *зависят от его личных выборов* (!).

Педагогическая деятельность, по существу, представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог либо осознанно, либо даже неосознанно. Причем действительно он да-

леко не всегда субъективно осознает, что делает какой-то выбор, но объективно все равно его делает. Это понимание крайне важно, в частности, для поиска путей повышения качества педагогической деятельности. Ибо прямо указывает на объективную потребность формирования образа профессионального мышления педагогов на основе профессиональной рефлексии и продуктивного анализа педагогической деятельности, результатов и последствий сделанных выборов [4].

Итак, что же, собственно, выбирает педагог? И каким образом его выборы, в конечном счете, определяют качество, результативность и эффективность его профессиональной деятельности? Любой педагог, независимо от его опыта, образования, подготовки и т. п., осознанно или неосознанно всегда *выбирает*:

- подход к пониманию смысла конкретного вида педагогической деятельности (обучения, воспитания, преподавания, научения, поддержки, сопровождения и др.);
- стратегию своей собственной педагогической деятельности;
- тактику педагогического взаимодействия с воспитанниками и тип воспитательных отношений;
- тип организации группы, руководство которой на него возложено;
- стили деятельности, общения, руководства;
- типы и виды форм организации совместной деятельности;
- методический подход к организации педагогического процесса;
- методы и технологии педагогической деятельности;
- способы и приемы организации деятельности воспитанников и т. д.

В конечном счете, качество педагогической деятельности в целом определяется качеством конкретных личных выборов, т. е. тем, какого типа выборы делает педагог при осуществлении своей профессиональной деятельности, их сочетанием и взаимосвязью.

**Основные понятия.** Понятийный аппарат теории личного выбора в педагогической деятельности на данном этапе еще окончательно не сформирован и находится в стадии разработки. Поэтому ограничимся здесь лишь краткой характеристикой основных понятий, к числу которых относятся «выбор», «личный выбор в педагогической деятельности», «профессиональная позиция педагога», «профессиональная ответственность педагога» и другие.

Понятие «*выбор*» обозначает предпочтение одних возможностей чего-либо перед другими. *Личный выбор в педагогической деятельности* (синонимы: личный профессиональный выбор педагога, личный выбор педагога) – это предпочтение педагогом такого образа действия, который удовлетворяет его личные потребности и отвечает личным возможностям. В данном контексте под *образом действия (образом деятельности)* понимаются относительно устойчивые формы (модели) и способы профессионального поведения и организации деятельности (собственной и совместной с воспитанниками, обучающимися), отраженные в представлениях педагога как ожидаемые, предпочтительные, правильные и т. п. Личный выбор педагога в каждый момент осу-

ществления им профессиональной педагогической деятельности может рассматриваться как:

- показатель проявления профессиональной позиции;
- фактор качества педагогической деятельности;
- способ самовыражения, самоопределения.

**Профессиональная позиция** – устойчивое осознанное отношение человека к своей профессиональной деятельности и к себе как профессионалу.

Важное положение теории личного выбора состоит в том, что наличие выбора предполагает *ответственность* – личную и профессиональную. Отказ от выбора (что в определенном смысле есть тоже выбор) означает по существу уход от ответственности. В педагогической деятельности выбор есть всегда. В этом и состоит суть *свободы* профессионального творчества. И тогда, когда внешние обстоятельства выглядят как отсутствие выбора (подчинение чужому выбору, приказ действовать определенным образом), все же для педагога остается огромное *пространство для личных выборов* даже в таких обстоятельствах. Эти выборы определяются, прежде всего, *мерой ответственности*, которую он готов взять на себя лично за качество осуществляемой деятельности в соответствии со своей профессиональной позицией.

**Профессиональная ответственность** может быть объективной и субъективной. *Объективная профессиональная ответственность* – это спектр обязанностей, выполнение которых регулируется соответствующими мерами и санкциями. В том числе юридическая ответственность, материальная ответственность, гражданская, моральная и др. *Субъективная же профессиональная ответственность* – это осознанное принятие на себя личных обязательств по обеспечению качества профессиональной деятельности. Это своеобразная планка уровня качества профессиональной деятельности педагога, мощный внутренний регулятив, работающий по принципу «не могу позволить себе быть не на уровне»: не соответствовать требованиям, нарушить установленные правила и нормы, быть необязательным, быть некомпетентным, неподготовленным и т. п. Профессиональная ответственность (объективная и субъективная) является важнейшим фактором личного выбора педагога.

В тесной связи с проблемами личного выбора по-новому предстает рассматриваемая нами ранее проблема *ошибок в педагогической деятельности* – методических, праксеологических, методологических – и их коррекции [5, с. 1]. С точки зрения теории личного выбора ошибки, допускаемые педагогами в профессиональной деятельности, и есть неправильные, ошибочные выборы или их следствия.

**Правильность выбора** определяется эффективностью действий, деятельности. Вообще понятия «правильный» и «неправильный» выбор употребляются здесь не в оценочном смысле, а в связи с указанием на отношение к правилам и нормам. Если выбор педагога соответствует установленным правилам (например, правилам профессионального поведения перед аудиторией, правилам перевозки детей в общественном транспорте, правилам организации массовых

мероприятий и т. д.), его можно считать правильным. А если нет – неправильным.

**Подход к классификации личных выборов.** В русле теории личного выбора в педагогической деятельности намечаются подходы к типизации и классификации личных выборов педагогов, осуществляется поиск оснований для классификации. В качестве такого основания может рассматриваться особенность *включенности сознания в механизм осуществляемого выбора*. Таким образом, можно выделить выборы *осознанные, неосознанные, сознательные, бессознательные, подсознательные*.

Другим основанием для классификации может стать *степень рациональности выборов*: *рациональные* (вполне разумные, обоснованные, целесообразные); *нерациональные* (не являющиеся разумно обоснованными, целесообразными); *иррациональные* (не постигаемые разумом, логически не объяснимые, непонятные).

По отношению к личному (собственному) *опыту* можно говорить о существовании *априорных* выборов и *апостериорных*. А в отношении объективного опыта имеет значение наличие либо отсутствие так называемых прецедентов. В этом аспекте могут быть выборы *прецедентные* и *беспрецедентные*.

В качестве еще одного основания можно видеть также *соответствие нормативным правилам, принципам, требованиям*, предъявляемым к профессиональной педагогической деятельности, выполнение которых характеризует профессиональную компетентность педагога. В этом смысле правомерно различать выбор *правильный* или *неправильный*, *компетентный* или *некомпетентный*.

По отношению к действительности и, образно говоря, «*мере воплощенности*» педагогом личных выборов их можно разделить на *интенциальные* и *реальные*. Если интенциальный выбор представляет собой лишь намерение (интенцию – от лат. *intentio*) действовать или поступить определенным образом, то реальный выбор – это уже само действие или поступок. Интенциальные выборы определенным образом характеризуют *потенциальные* аспекты профессиональной позиции педагога. А реальные – ее актуальные проявления.

Здесь стоит заметить, что существует *проблема* расхождения (несоответствия) интенциального выбора, выражающего намерения педагога (как правило, вполне искренние и осознаваемые), и реального выбора – отраженного в фактически совершаемых действиях и последующих выборах. Определенное значение для перехода интенциального выбора в реальный (или установления соответствия между ними) имеет:

- *вербализация профессиональных намерений*: сознательное самостоятельное *формулирование* целей и задач предстоящей педагогической деятельности, и не только на перспективу, но и для конкретных обстоятельств и ситуаций;
- *обоснование* средств, выбираемых для их достижения, – конкретных методов, форм, методик и технологий;
- *презентация* программ и проектов деятельности.

Все это как раз и предполагает такие виды и процедуры педагогической деятельности, как проектирование, планирование, разработка программ деятельности, конструирование форм организации педагогического процесса и др. Однако очень важно, чтобы все это педагог делал добровольно и неформально. В первую очередь именно для себя, для обеспечения качества собственной деятельности, а не для администрации или проверяющих.

С точки зрения *осуществления деятельности* личный выбор педагога может быть *явным* и *неявным*. Явный выбор имеет место в тех случаях, когда самому педагогу и другим лицам известны иные варианты действия (образы деятельности, решения, способы и т. д.), однако он предпочитает действовать именно так, как действует (сознательно или неосознанно) в силу привычки или иных побуждений. Соответственно о неявном выборе можно говорить в тех случаях, когда педагог не видит и не ищет иных вариантов действия, однако это не означает, что их и не существует. Возможно, они ему просто неизвестны, а возможно, еще не найдены. Ситуация неявного выбора воспринимается субъективно самим педагогом как отсутствие выбора.

**Проблемы и гипотезы.** Совершенно очевидно, что не только сама палитра личных выборов в педагогической деятельности, но и характер их взаимосвязей очень широки и образуют обширное проблемное поле для дальнейших педагогических исследований. Приведем здесь некоторые положения, являющиеся отчасти результатом предшествующих исследований и наблюдений, а отчасти – гипотетическими, требующими исследований и доказательств.

### 1. *О причинно-следственных связях личных выборов.*

В цепочке личных профессиональных выборов педагога есть такие, которые, будучи сделанными, затем предопределяют все последующие! Их можно назвать *детерминантными*, или *выборы-детерминанты*. К числу детерминантных выборов, в частности, относятся все смысловые выборы, т. к. именно они предопределяют профессиональную позицию педагога, которой и обусловлены многие другие его значимые выборы. Можно с уверенностью утверждать, что понимание смысла профессиональной деятельности – это один из детерминантных выборов. Он предопределяет выбор реальной стратегии, тактики педагогического взаимодействия, форм и методов организации и т. д. Ошибочный детерминантный выбор имеет последствия, которые метафорически можно обозначить как «*эффект первой пуговицы*». Такое обозначение навеяно одной популярной в социальных сетях максимой, приписываемой Фабио Воло: «Если нижнюю пуговицу рубашки застегнуть неправильно, то и все остальные будут застегнуты неправильно. В жизни бывает много ошибок, которые сами по себе не ошибки, а следствия первой пуговицы, застегнутой неправильно».

Кроме детерминантных, можно выделить еще так называемые *каузальные* (причинно-следственные) выборы, которые становятся следствием одних выборов и причиной других и влияние которых распространяется лишь на последующий выбор в единой цепочке. Причем как в сторону расширения возможностей осуществления деятельности, так и в сторону их сужения. Например, выбор способа организации конкретной деятельности причинно определяет выбор



роли, которую отводит себе педагог (лектор, организатор, модератор, аниматор и т. д.).

## 2. Об ограничителях личного выбора.

Специфика педагогической деятельности порождает в профессиональном сознании педагога своеобразные ограничители оптимального выбора. К таким ограничителям, в частности, могут быть отнесены так называемые «**профессиональные страхи**». Такие, например, как:

*Страх ответственности:* за жизнь и здоровье детей («не пойду с ними в поход», «не повезу их на каникулы в другой город»), за результаты обучения и воспитания («не возьму этого ребенка в класс, его невозможно ничему научить») и др.

*Страх оценки* своей работы со стороны руководства и коллег («лучше я заранее отрепетирую открытый урок, а то потом стыда не оберешься»), боязнь показаться неопытным, неумелым («не буду пробовать новую форму и технологию»).

*Страх потери контроля над дисциплиной* («не стану устраивать обсуждения в группах, так порядка будет больше»).

*Страх потери авторитета* («не разрешу задавать вопросы, а вдруг я не смогу ответить»), «не стану вместе с ними участвовать в конкурсе, а то еще опозорюсь»).

*Страх личных отношений* (отсюда дистанция в общении, взаимодействии, недопущение в «личную жизнь»).

Эти и другие профессиональные страхи приводят к состоянию уклонения от риска, парализуют творческие способности педагога, и только «профессиональное бесстрашие» обеспечивает возможности оптимального выбора.

Другими серьезными ограничителями личного выбора становятся «**педагогические мифы**». Такие мифы очень разнообразны и распространены в профессиональной и допрофессиональной педагогической среде. И, пожалуй, сами по себе они нуждаются в специальном изучении. Поэтому ограничимся лишь некоторыми примерами наиболее распространенных мифов: «пока не крикнешь, они не понимают», «педагог должен ко всем детям относиться одинаково», «никакого самоуправления в детском коллективе быть не может, это только игра», «главное – заинтересовать детей, и тогда педагогический успех будет обеспечен», «повторение – мать учения», «надо поскорее обнаружить лидеров в коллективе и сформировать актив», «не все дети могут быть организаторами» и т. п.

## 3. Об априорности личного выбора.

Роль своеобразных детерминант в педагогической деятельности играют так называемые *априорные* выборы педагога, то есть те, которые он уже фактически сделал в собственном сознании еще до опыта, до начала своей профессиональной педагогической деятельности. Образ того, как следует действовать и вести себя педагогу, может сложиться вследствие личных наблюдений за деятельностью и поведением своих бывших учителей и воспитателей. Их опыт становится образцом для подражания, а в отдельных случаях и для отрицания. Сила и направленность влияния этих образцов зависят от степени авторитетно-

сти тех педагогов и эмоциональной окраски личного отношения к ним. В ситуации необходимости осуществления реальной или воображаемой педагогической деятельности (например, в процессе профессиональной подготовки) человек старается либо воспроизвести имеющиеся в его сознании образцы чужого опыта («буду делать так, как делала моя учительница»), руководствуясь ими как личным выбором, либо делает свои выборы, что называется, «от противного» («никогда не буду поступать так, как наша классная»).

Априорные выборы, по-видимому, во многом связаны также с общей мотивацией выбора педагогической профессии. Например, известно, что довольно высокий процент педагогов при выборе профессии и далее в своей профессиональной деятельности руководствуются мотивами (чаще скрываемыми) самоутверждения, желания власти над другими людьми, потребностями в удовлетворении личных амбиций, в самовыражении и т. п. Подобного рода мотивацией объясняются многие «профессиональные страхи» и не только начинающих педагогов: «а вдруг они меня не будут слушаться», «если начнут обсуждать, будут шуметь, и я потеряю контроль над дисциплиной» и т. п. Кстати сказать, мотивировки типа «люблю детей» с этой точки зрения выглядят не такими уж позитивными, ибо за ними могут как раз скрываться амбиции самоутверждения: «люблю детей, ведь только среди них я могу чувствовать себя сильным и значительным человеком».

Априорные выборы могут создавать серьезную помеху в профессиональной подготовке, выполняя роль своеобразного фильтра или даже барьера, не позволяющего нормально интериоризировать знания, ценности, способы действия, осваиваемые в педагогическом образовании, если они вступают в противоречие с априорно выбранными образцами и закрепившимися в становящейся профессиональной позиции.

#### **4. О неслучайности личного выбора.**

При всем многообразии параметрических характеристик личных выборов педагога не представляется возможным говорить о случайных выборах. Ни один выбор в педагогической деятельности не случаен! Каждый выбор – есть следствие действующих детерминант. Даже если сам педагог полагает сделанный им выбор случайным, то, скорее всего, речь идет просто о неосознанном выборе, который, как правило, далеко не случаен.

#### **5. О возможностях корректировки личных выборов.**

Личные выборы поддаются корректировке. Возможные пути и способы влияния на личный выбор могут быть как вполне традиционными (семинары, обмен опытом, собеседования, профессиональные смотры и конкурсы, открытые уроки и мероприятия и т. п.), так и специально разработанными. Главное для педагога – повод и возможность *осознания* своих конкретных выборов и расширение представлений об имеющихся альтернативах и других вариантах действия. Средствами решения этой задачи могут стать профессиональная рефлексия и анализ педагогической деятельности, включая самоанализ [4], а также профессиональные дискуссии о выборе в педагогической деятельности, рас-

крывающие и обнажающие действительные альтернативы. Примеры альтернатив для выбора:

1. Авторитаризм или сотрудничество (содружество, сотворчество)?

2. Ориентация на минимизацию социально творческой деятельности учащихся или, наоборот, на максимальное включение их в такого рода деятельность?

3. Обеспечение развития класса как коллектива или взаимодействие с ним как с организованной толпой?

В некоторых случаях необходимо направлять усилия на преодоление силы воздействия априорных образцов, закрепившихся в профессиональном сознании как личный выбор, который не может быть признан оптимальным. Здесь потребуется тактичное развенчание привлекательности такого выбора и создание новых образцов уже личного опыта, которые позволят совершать апостериорные выборы.

Однако возможности корректировки личных выборов неограничены. Одна из причин неудачного выбора может быть условно образно обозначена как «творческая слепота». По аналогии с «когнитивной слепотой» (эффект Эфроса) и «слепотой к изменениям» (change blindness), выявленной психологами (Д. Саймонс, Д. Левин, Р. Ренсинк и др.). «Творческой слепотой» может быть названо состояние педагога, в котором он просто «не видит» оптимального образа действий или решений, лежащих, казалось бы, на поверхности. То, что для одного педагога очевидно, другой не в состоянии узреть. Порой для совершения эффективного по своим последствиям действия могут потребоваться принципиально иные или же дополнительные средства и способы, выбор и применение которых, собственно, и обеспечивают эффективность.

В свое время автору этих строк довелось написать книгу о методике воспитания под названием «Если знать, как действовать» [5]. По прошествии уже более двадцати лет могу теперь утверждать: педагогу мало ЗНАТЬ, как действовать, надо ВИДЕТЬ, как можно действовать иначе, по крайней мере, без ущерба для результативности и эффективности. Собственно, в этом суть педагогического творчества. И именно оно, как показали наши исследования [6], становится существенным фактором результативности и эффективности деятельности педагога.

**Методологические основания теории личного выбора.** Поскольку проблема личного выбора может рассматриваться в различных аспектах: праксеологическом, психологическом, методологическом, профессиональном и др., при разработке теории личного выбора необходимо опираться на соответствующие этим аспектам другие научные дисциплины, теории и идеи, которые становятся методологическими основаниями и реализуют методологические функции. На данном этапе в качестве исходного выделен следующий ряд методологических оснований.

*Педагогическая праксеология* – как систематизированное научное знание о рациональной, результативной, эффективной, успешной педагогической деятельности. Педагогическая праксеология раскрывает не только оптимальный

образ действия, но и, что принципиально важно, необходимый образ мысли о действии [1].

*Профессиология* как научная теория о профессиональной деятельности и профессионализме. Методологическое значение имеет обращение не только к общей профессиологии, но и к «специальным», которые развиваются в различных сферах профессиональной деятельности. И, разумеется, прежде всего, методологические надежды возлагаются на становление педагогической профессиологии [10].

*Теории принятия решений.* Опираясь не теории принятия решений [11, 12], будем иметь в виду некоторое методологическое ограничение, связанное с тем, что понятие «выбор» шире понятия «принятие решения». Всякое решение есть, по существу, обоснованный выбор. Но не всякий выбор есть именно принятие решения.

*Теория риска* – как особый вид теории принятия решений в условиях вероятностной неопределенности. В основе ее лежат понятия риска, меры и цены риска, отношения индивидуума к риску [13].

Кроме того, методологическое значение имеет обращение к философским и общенаучным категориям, например, таким, как: свобода, творчество, возможность и необходимость и др.

**Функции теории личного выбора.** На данном этапе развития теории личного выбора в педагогической деятельности становятся очевидными следующие ее функции.

1. **Объяснительная.** Эта теория обладает соответствующими объяснительными возможностями. Она объясняет, например, различия в качестве деятельности педагогов, позволяет объяснить такие явления, как, например, «номинальная методическая грамотность» [7], снижение компетентности, методические и праксеологические ошибки педагогов [5, 1], эффективность и неэффективность [8], результативность и нерезультативность педагогической деятельности [3], раскрывает причины результативности (нерезультативности) и эффективности (неэффективности) деятельности педагогов. Причем предлагая для этого логически рациональные, а не чисто эмоциональные или мистические аргументы (типа: «это педагог от Бога», «ему сопутствует удача», «он ориентирован на успех» и т. п.).

2. **Синтетическая.** Развитие теории безусловно потребует обращения к достижениям различных научных дисциплин и областей. Педагогическая теория не может механически заимствовать знания других наук. Однако, опираясь на них, она может синтезировать новое, уже собственно педагогическое знание.

3. **Методологическая.** Нужны новые исследования поставленной проблемы. И не стихийные, а методологически ориентированные на задачи данной теории.

4. **Предсказательная** (прогностическая). Теория может, например, предугадать, предсказать возможные причины неудачных выборов, совершаемых педагогами. Ее закономерности могут быть непосредственно обращены в будущее состояние практики педагогической деятельности.

5. **Практическая** (руководство к действию). Идеализированный объект теории – оптимальный выбор педагога в каждый момент осуществления им педагогической деятельности. Теоретические выводы и обобщения позволяют выстраивать методологические обоснования практической деятельности, что, в свою очередь, позволит разрабатывать методические и эмпирические знания, которые могут служить непосредственным руководством к деятельности педагогов.

**Перспективы исследований и развития теории личного выбора.** Таким образом, развиваемая теория личного выбора в педагогической деятельности уже на этапе становления обладает значимым научным и практическим потенциалом. А для дальнейшего ее развития необходимы конкретные педагогические исследования разных уровней и типов, направленные на получение новых знаний различных видов, таких как:

- **теоретические** знания, раскрывающие сущность различных педагогических явлений или объясняющие их;
- **эмпирические** знания, систематизирующие описание практического педагогического опыта (прошлого и настоящего).

Кроме того, правомерно в качестве особых видов научного знания выделять также:

- **методические знания**, объясняющие и предписывающие непосредственную педагогическую деятельность;
- **методологические знания**, раскрывающие сущность и обосновывающие научную или практическую педагогическую деятельность – «научно-методологические» и «практико-методологические».

Пути и способы получения этих видов знаний, ведущие методы научного познания (*виды исследовательской деятельности*) могут быть различны. Наиболее типичны следующие:

- научная рефлексия;
- ретроспективный поиск;
- проектирование и прогнозирование;
- эксперимент и опытная работа (выявление зависимостей при изменении условий и обстоятельств практики);
- научная интерпретация (описание и объяснение фактов и явлений);
- предписание (разработка нормативных способов действий);
- систематизация (обобщение эмпирических и научных фактов).

Есть все основания утверждать, что тип конкретного педагогического исследования определяется методологическим выбором: объектно-предметной области, вида получаемого знания и способов познания (методов исследования и видов исследовательской деятельности). При соотнесении указанных оснований с учетом возможных ракурсов проявляется специфика конкретных типов и видов научно-педагогических исследований. Это позволяет условно обозначить их и выстроить следующий типологический ряд [14].

1. **Научоведческие** работы, рассматривающие особенности состояния и развития самой научной теории, раскрывающие закономерности процессов и

явлений в ее развитии, обосновывающие ее научный статус и приоритетные направления исследований и т. д.

2. **Исторические** исследования, их разнообразные виды, определяемые особенностями сочетания их методологических признаков (например, историко-биографические, историко-научоведческие, историко-теоретические, историко-библиографические и т. д.).

3. **Теоретико-методологические** исследования (их назначение заключается в том, чтобы раскрыть сущность педагогических явлений и представить их методологическое обоснование).

4. **Теоретико-эмпирические** исследования, которые в зависимости от исследовательского подхода (способа их осуществления) могут подразделяться на следующие:

– теоретико-диагностические, где предметом является состояние существующего педагогического опыта, его конкретного аспекта, и главными методами получения новых знаний становятся диагностические методы;

– теоретико-экспериментальные, где с помощью педагогического эксперимента исследуются закономерности и условия внедрения в практику новых идей;

– теоретико-конструктивные, где сущность педагогических явлений исследуется в процессе их конструирования в реальной практике.

5. **Теоретико-методические** исследования, в которых на основе анализа сущности педагогических явлений разрабатывается и апробируется соответствующий методический инструментарий.

6. **Методико-технологические** исследования, посвященные конструированию и изучению результативных возможностей и степени вариативности педагогических методик и технологий.

7. **Проектно-прогностические** исследования, целью которых является обоснование образа будущего состояния тех или иных педагогических явлений.

Следует отметить, что для педагогической науки и практики в их взаимосвязи актуальны все обозначенные виды научных работ, в каждом из них ощущается объективная потребность. Полная совокупность (система) всех типов и видов научных работ позволит обеспечивать целостное развитие новой педагогической теории.

#### Список литературы

1. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М.: Издательский центр «Академия», 2005. Гл. 7. С. 193–201.
2. Бордовская Н. В., Титова Е. В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) // Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России». СПб., 2002. Вып. 7.
3. Титова Е. В. Концепция результативности и эффективности педагогической деятельности // Герценовские чтения. Ч. 2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 85–96.
4. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011.
5. Титова Е. В. Если знать, как действовать. М.: Просвещение, 1993. Гл. 8. С. 177–182.

6. Кормилицына К. А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.
7. Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики. Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996.
8. Шагова Э. В. Взаимосвязь результативности и методики воспитательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
9. Авалуева Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
10. Балакирева Э. В. Актуальность разработки педагогической профессиологии как научной дисциплины // Человек и образование. Академический вестник СПб филиала Института управления образованием РАО. 2015. № 3 (44).
11. Евланов Л. Г. Теория и практика принятия решений. М.: Экономика, 1984.
12. Петровский А. Б. Теория принятия решений: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 400 с.
13. Афанасьева Т. А., Изволова О. Л. Теория риска. Моделирование рискованных ситуаций: Учеб. пособие / ГОУ ВПО Ивановский государственный химико-технологический университет. Иваново, 2005. 68 с.
14. Титова Е. В. Основания типологии научно-исследовательских работ в педагогике // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н. В. Бордовской. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. С. 49–53.