

поиск исходных позиций, нащупывание того нового, что будет тщательно разрабатываться и вводиться позже. Эти первые попытки дадут экспериментатору представление о том, как "идет" новая методика, каков уровень возможностей учащихся.

Формирующий (обучающий) эксперимент обычно продолжителен, тщательно подготовлен (проводится по утвержденному плану), строго фиксируется. Он может проводиться как в лабораторных условиях, т.е. в отдельных экспериментальных классах, так и в более широких масштабах: школе, ряде школ, районе и т.д. - с целью проверки новой системы обучения. Его ход фиксируется в протоколах или на магнитофонной ленте, затем материалы изучаются и делаются выводы. В начале эксперимента, в конце каждого этапа и всего исследования проводятся срезовые работы. Выводы в современных исследованиях делаются не только на основе качественного анализа, но и с применением статистики и ЭВМ.

Наиболее широкие и длительные обучающие эксперименты, в которых участвуют многие учителя, называются опытным обучением, так как они накапливают опыт для работы по новым программам, учебникам. Для сравнения обычно, параллельно с экспериментальными, создаются контрольные классы, в которых применяется другая методика (другие программы, учебники,

упражнения и пр.). Такой эксперимент позволяет определить сравнительную эффективность разных методик.

В формирующем (обучающем) эксперименте очень важно накопить обширный материал: конспекты уроков учителей и протоколы уроков (или их магнитофонные записи), что позволяет выяснить, как и насколько удалось реализовать замысел экспериментатора. В ходе эксперимента составляются картотеки ошибок, допускаемых учащимися; ошибки подвергаются классификации с целью выяснения их причин. Изучаются трудности, которые встречаются у учащихся. Обычно ведется дневник эксперимента.

Нередко возникает необходимость повторить эксперимент либо с целью частичных изменений в методике, либо для получения более убедительных результатов, либо для отработки конкретных приемов деятельности учителя и учащихся (так называемой "технологии").

Контрольный эксперимент проводится по завершении основного, формирующего, с целью получения материала для оценки новой методики. Нередко он приобретает форму среза в виде контрольных работ, тестов, сочинений, докладов учащихся, их творчества и пр. "Срезы" дают материал для анализа, статистической обработки, обобщения в виде таблиц, схем, диаграмм. При обработке срезových материалов нужно пользоваться едиными критериями, которые составляются заранее, на начальных этапах формирующего эксперимента, и отражают задачи новой методики и, следовательно, всей экспериментальной работы. В наши дни эксперимент стал самой

распространенной формой методических исследований: его проводят не только научные работники институтов, но и учителя школ.

Названные виды эксперимента носят общедидактический характер. Но есть и такой вид эксперимента, который позаимствован методикой у лингвистической науки: лингвистический эксперимент.

Метод лингвистического эксперимента опирается на чутье языка: учащимся предлагается выполнить ту или иную языковую задачу; каждый выполняет ее в соответствии со своим языковым опытом, индивидуальным стилем; затем результаты анализируются, делаются выводы. Метод применяется, например, для выяснения того, какие синтаксические конструкции учащиеся предпочитают употреблять при выражении одного и того же содержания: сложносочиненные или сложноподчиненные предложения. Оказалось, что к старшим классам усиливается тенденция использования сложноподчиненных предложений; исследователь делает вывод об усилении подчинительных отношений в речи учащихся по мере их взросления.

Диагностика и прогнозирование в обучении русскому языку. Эти методы исследования довольно часто используются учителями. Вот пример.

На протяжении длительного времени - нескольких лет - фиксировались сведения о типичных орфографических и пунктуационных ошибках учащихся в диктантах и сочинениях. Сопоставление статистических материалов по годам позволяет получить наглядное представление о тенденциях роста (или снижения) грамотности учащихся как в целом, так и по отдельным типам орфограмм и пунктуационных правил. Предположим, обнаружено увеличение числа ошибок в написании слов, не проверяемых правилами, а также в употреблении знаков препинания при обособлении второстепенных членов предложения. Первый вывод, который делает исследователь-учитель: "болезнь" определена, необходимо усилить работу над правописанием непроверяемых слов и над обособлением второстепенных членов на письме.

Но этой вполне оправданной и необходимой мерой нельзя ограничиться: нужно искать причину возникших трудностей в работе учителя и учащихся (вторая ступень диагностики). Возможно, причина - в методике. Причиной ошибок первого типа, возможно, была недооценка приема проговаривания слов, отчетливого буквенного их произнесения и запоминания. Учитель вводит такой вид деятельности учащихся, и, если количество ошибок этого типа уменьшается, значит, причина их определена правильно. Помимо этого учитель мобилизует и другие приемы: использует орфографический словарь, настенные плакаты, цветные мелки для выделения орфограмм, сопоставление непроверяемых слов, если они заимствованы из других языков, с их аналогами в языке-источнике и пр.

Причиной пунктуационных ошибок указанного выше типа могла быть недооценка работы над смыслом обособляемых оборотов - один лишь структурный подход. Экспериментатор в беседе с учащимися выясняет, достаточно ли школьники владеют смысловым анализом обособленных конструкций. Дальнейшая